

22 **Paideia**
Número SURCOLOMBIANA

ENERO - DICIEMBRE DE 2017

ISSN EN LÍNEA 2538 - 9572
IMPRESO 0124 - 0307



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

Órgano de Difusión Científico y Cultural
Facultad de Educación



DIRECTIVAS

Rector

Dr. Pedro León Reyes Gaspar

Vicerrector Administrativo

Edwin Alirio Trujillo Cerquera

Vicerrectora Académica

Isabel Cristina Gutiérrez de Dussán

Vicerrector de Investigación y Proyección Social

Ángela Magnolia Ríos Gallardo

Decana Facultad de Educación

Nidia Guzmán Durán

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana Cra.

La. Av. Pastrana Neiva (Huila)

Tel: 8759164 – PBX: 8754753

facultadeduccion@usco.edu.co

revistapaideia@usco.edu.co

Editora

Dr. Martha Isabel Barrero Galindo Departamento de Psicopedagogía Universidad Surcolombiana

Traductora

María Alejandra Amaya Jiménez, Universidad Surcolombiana

Diseñadora visual digital

Sara Lucía Polanco Ramírez

Audios

María Alejandra Amaya Jiménez, Universidad Surcolombiana

Juan Diego Tovar, Universidad Surcolombiana

Sebastián Felipe Gómez Celis, Universidad Surcolombiana

Gestión editorial

Sebastián Felipe Gómez Celis, Universidad Surcolombiana

Jhon Henry Solórzano Lozano, Universidad Surcolombiana

Asistentes editoriales

Ms. Miguel Ángel Mahecha, Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Jaime Ruíz Solórzano, Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. Martha Cecilia Mosquera, Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. José Manuel González Cruz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Comité editorial

Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo, Universidad Austral de Chile, Chile

Dra. Pamela Alejandra Reyes Santander, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Denise Aparecida Corrêa, Universidade Estadual Paulista (DEF/UNESP-Bauru), Brasil

Comité científico

Dra. Myriam Oviedo Córdoba, Universidad Surcolombiana, Colombia

Nelson Ernesto López, Universidad Surcolombiana

Dr. José María Pasos Couto, Universidad de Vigo, España

Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Darío Campos Rodríguez, Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Teleología

Presentación

La Revista Paideia Surcolombiana es el órgano de difusión científico y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, que publica trabajos en torno a las investigaciones en educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la pedagogía, didáctica y a la administración educativa. Al igual que las demás revistas científicas editadas en esta casa de estudios, la Revista Paideia Surcolombiana es una publicación de carácter científico que busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y por lo tanto, sociedad civil.

La Revista Paideia Surcolombiana en concordancia con las políticas editoriales de la Universidad Surcolombiana busca promover la ciencia de manera constructiva al servicio de la comunidad y nunca en su detrimento; aborda la ciencia con una actitud de respeto hacia la vida humana y la moral procurando el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad.

La Revista Paideia Surcolombiana al publicar los resultados de investigación abre una puerta crítica, al perfeccionamiento y a la acumulación de conocimientos.

Presentation

The Paideia Surcolombiana journal is the cultural and scientific outlet of Universidad Surcolombiana's School of Education. It publishes articles, which deal with subjects such as research in education, teaching and learning processes, pedagogy, didactics and educational administration. Like the other scientific journals produced at this university, the Paideia Surcolombiana journal is a scientific publication, which endeavours to promote the accumulation of knowledge and cultural identity, with the aim of fostering a sense of citizenship and a civil society.

The Paideia Surcolombiana journal, in accordance with the editorial policies of the Surcolombian University, seeks to promote science in a constructive manner at the service of the community and never to its detriment; approaches science with an attitude of respect for human life and morality seeking the welfare and improvement of the living conditions of the whole society.

By publishing the results of investigations, the Paideia Surcolombiana journal encourages excellence and the accumulation of knowledge.

Teleología

Temática y Alcance

La Revista Paideia Surcolombiana es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

Periodicidad

La periodicidad es anual.

Sello Editorial

Editorial de la Universidad Surcolombiana.

Público

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Las citas y referencias bibliográficas (Importante)

Para las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana el manejo de citas y referencias bibliográficas deberán seguir el sistema de American Psychological Association (APA), es muy importante tener en cuenta que la citación de textos

Topics and Scope

The Paideia Surcolombiana journal is a scientific peer reviewed journal, aimed at pedagogical and education specialists interested in the production and distribution of scientific knowledge. The Paideia Surcolombiana journal is a multidisciplinary journal, which with a preference for publishing original and unpublished research articles, whether they be in Spanish, French, English or Portuguese.

Frequency of Publication

The journal is published annually.

Publisher

Universidad Surcolombiana Pres.

Audience

The Paideia Surcolombiana journal offers to professionals articles that have as study objective issues related to all the fields of knowledge. There are also included into its readers: technicians, teachers and students from Latin America, United States and Europe.

Citations and references (Important)

In Universidad Surcolombiana's scientific journals, citations and references must follow the American Psychological Association (APA) system. The referencing of consulted texts is obligatory. The citation provides information about the author

consultados para el desarrollo del escrito es obligatoria. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Por lo tanto todos los autores citados en el artículo enviado deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. En la primera página del trabajo debe incluirse: el título completo y, en caso de ser necesario, el subtítulo, el orden de los autores con: nombres y apellidos completos, filiación institucional, títulos académicos y correo electrónico institucional. En el documento debe incluirse un resumen y 5 palabras clave.

Instrucciones a los autores

La Revista Paideia Surcolombiana como medio de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana tiene el propósito de aportar a la ciencia de manera constructiva, y por lo tanto, se recomienda a los autores usar un estilo culto. Esto significa el uso de las formas expresivas correspondientes al campo de las ciencias a la que pertenece el trabajo. Además de esto se debe optar por la objetividad, de forma que se le dé primacía a los hechos y datos, sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor. También es importante para todos los tipos de artículos el respeto a las cualidades propias del estilo científico y considerar la comprensión del receptor utilizando oraciones bien

and year of publication, which then directs readers to the references section found at the end of the document. All authors cited in an article must coincide with the list of references at the end; authors who have not been cited in the text must not be included in the references section and vice versa. The first page of the article must include the full title and subtitle if applicable, the full names of all authors and their respective institutions, academic titles and university email addresses. The article must also include an abstract and five key words.

Instructions to the Authors

The Paideia Surcolombiana journal, as the broadcasting medium of Universidad Surcolombiana's School of Education, aims to constructively contribute to the field of science and thus a formal style of writing which corresponds to each article's respective field of science is recommended. Contributions to the journal must be objective, giving preference to facts and data over the opinions and subjective assessments of the author. All articles must follow the norms of scientific style and use well written, organized and clear prose to ensure they remain comprehensible for the reader. Generally, scientific academic texts must have a simple syntactic structure, be precise and avoid ambiguous terminology and subjectivity.

Teleología

construidas, ordenadas y sin sobreentendidos. En general el texto científico debe mantener sencillez sintáctica, ser preciso y evitar la terminología ambigua y la subjetividad.

No es necesario usar tabulados, íconos de adorno, textos destacados en tonalidades de grises o de cualquier otro aditamento que finalmente no vaya en el diseño y diagramación de la obra ni otros tipos de fuentes diferentes a la establecida.

- Si el artículo incluye fórmulas matemáticas, estas deben digitarse en programa compatible con Word (editor de ecuaciones).
- Diligenciar la declaración de originalidad y cesión de derechos para la difusión del artículo.
- Los artículos deben ser inéditos - con excepción de las traducciones- y su(s) autor(es) se compromete(n) a no enviarlos simultáneamente a otras revistas académicas.
- Los autores de las traducciones deberán anexar el permiso correspondiente para su publicación por parte de los autores y de la revista en la que fue publicada la versión original.
- Los artículos deben tener una extensión no mayor a 25 páginas escritas en espacio sencillo en hoja tamaño carta, en letra Arial de 12 puntos con párrafos justificados. Las reseñas de libros, revistas y tesis no deberán exceder las cinco páginas.
- Los artículos deben incluir un resumen en español con una extensión de doscientos a doscientos cincuenta palabras o entre diez y veinte renglones, con sus respectivas

It is not necessary to use table formats, decorative icons, highlighted texts or another other type of adornment that will not be present in the final design and layout of the journal, and do not follow the established guidelines.

- If the article contains mathematical formulae, they must be entered in a programme that is compatible with Word (equation editor).
- File the declaration of originality and assignment of rights for the dissemination of the article.
- Articles must be unpublished, with the exception of translations, and their authors must guarantee exclusivity of publication.
- The authors of translations must attach the permission for publication from the author and the journal in which the original version work was published.
- The articles must have an extension of no more than 25 pages, written in single space, letter-size sheet, 12 point Arial letter with justified paragraphs. Book, journal and thesis reviews must not exceed five pages.
- Articles must include a summary in Spanish with a length of 200 to 250 words or between 10 to 20 lines with their respective key words (four to five). The journal will assume responsibility for translating the summary into English and Portuguese.
- If the article contains tables and charts, they must be sent in a separate file, clearly numbered, and in the original programmes where they were created.

In compliance with the above

palabras claves - cuatro o cinco-. La revista se hará cargo del servicio de traducción del resumen al inglés y al portugués.

- Si el artículo tiene cuadros y gráficas, deben enviarse en una carpeta digital aparte, debidamente numerados, y en los programas originales en los que fueron realizados.

Cumpliendo con las anteriores especificaciones, los autores deben hacer llegar sus artículos en versión digital en el programa Word por medio del sitio web de la revista <https://www.journalusco.edu.co> En caso de presentarse alguna inconsistencia en el envío del documento, comunicarse al correo electrónico revistapaideia@usco.edu.co

Proceso de Arbitraje

1. Evaluación Preliminar: Los trabajos recibidos serán revisados por el Editor de la revista para verificar inicialmente si cumplen con todas las pautas exigidas para los colaboradores, de no ser así, se les regresará el artículo para que hagan los ajustes convenientes.

2. Proceso “doble ciego” de arbitraje: Consiste en el dictamen de dos especialistas reconocidos en su área, adscritos a instituciones nacionales o extranjeras, quienes deberán realizar la evaluación de los artículos de manera imparcial y confidencial.

3. Criterios para la evaluación: La revisión por parte de los especialistas se llevará a cabo teniendo en cuenta los criterios de valoración académica,

specifications, authors should submit their articles in digital version in the Word program through the website of the journal <https://www.journalusco.edu.co> In the event of any inconsistency in the submission of the document, communicate to the email revistapaideia@usco.edu.co

Review Process

1. Preliminary Evaluation: The works received will be reviewed by the Editor of the journal to verify initially if they comply with all the guidelines required for the collaborators, otherwise, the article will be returned to them to make the appropriate adjustments.

2. "Double blind" process of arbitration: It consists of the opinion of two specialists recognized in their area, attached to national or foreign institutions, who must carry out the evaluation of the articles in an impartial and confidential manner.

3. Criteria for the evaluation: The review by the specialists will be carried out taking into account the criteria of academic evaluation, scientific

Teleología

fundamentación científica, presentación de la información y manejo de fuentes; estos ítems se encuentran condensados en un test que será debidamente diligenciado por el evaluador para dar a conocer su concepto frente al artículo.

4. Resultados de la evaluación: Existen tres tipos posibles de conceptos evaluativos:

- **Puede ser publicado sin modificaciones:** El artículo no necesita modificaciones y se puede publicar.

- **Puede ser publicado con modificaciones:** El evaluador propone al autor las correcciones que considere necesarias, buscando con esto dar a los escritores la oportunidad de mejorar los artículos.

- **No debe ser publicado:** De manera conjunta los evaluadores no recomiendan la publicación del artículo, sus causas serán comentadas al autor por parte del Editor.

Cuando los conceptos de evaluación de los especialistas son opuestos, el Editor podrá recurrir a un tercer evaluador para definir la posibilidad de su corrección en aras de la publicación o tomar la decisión de no publicar el artículo.

5. Decisión Editorial: Teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación realizada por los especialistas, finalmente el Editor determinará si publica el artículo informando oportunamente a los autores la decisión que tome al respecto.

En el caso que sea necesario, el autor debe poder comprobar la veracidad

foundation, presentation of the information and management of sources; these items are condensed in a test that will be properly filled out by the evaluator to make his concept known in front of the article.

4. Evaluation Results: There are three possible types of evaluative concepts

- Can be published without modifications: The article does not need modifications and can be published.

- It can be published with modifications: The evaluator proposes to the author the corrections that he considers necessary, looking with this to give the writers the opportunity to improve the articles.

- It should not be published: Together the reviewers do not recommend the publication of the article, its causes will be commented to the author by the Editor.

When the evaluation concepts of the specialists are opposed, the Editor may use a third evaluator to define the possibility of their correction for the sake of publication or to decide not to publish the article.

5. Editorial Decision: Taking into account the concepts of the evaluation made by the specialists, finally the Editor will determine if he publishes the article informing the authors in a timely manner the decision that he makes in this regard.

In the case that is necessary, the author must be able to verify the

de los enunciados del texto.

Tipología de los artículos

1) **Artículo de investigación e innovación.**

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico.

veracity of the statements of the text.

Classification of the articles

1) **Innovation and research articles.** Document presenting in detail the original results of completed research projects. The used structure contains four important aspects: introduction, methodology, results and conclusions.

2) **Reflective article.** Documents which set out the results of investigations, from an analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, using original sources.

3) **Review article.** A document resulting from an investigation which analyses, organises and integrates the results of published or unpublished investigations in order to report on advances and developing trends. Documents of this type are characterised by a bibliography of at least 50 references.

4) **Short article.** A short article which presents preliminary or partial original results of a scientific or technological investigation, which generally require prompt distribution.

5) **Case report.** Documents which present the results of a study about a particular situation with the aim of sharing the technical and methodological experiences evaluated in a specific case. This type of document includes a commented systematic revision of literature on similar cases.

6) **Review.** A critical review of the literature about a particular topic.

7) **Letters to the Editor.** Critical, analytical or interpretative opinions about the documents published in the journal which, in the opinion of the

Teleología

Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

9) Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10) Documento de reflexión no derivado de investigación.

11) Reseña bibliográfica.

Principios éticos y legales

La Revista Paideia Surcolombiana acorde con los lineamientos de las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana publica artículos que cumplan con los principios éticos contenidos en la Declaración de Helsinki formulada en 1964, y sus posteriores revisiones. De igual forma, los artículos están sujetos al cumplimiento de la legislación específica del país en que la investigación fue realizada e indicando el nombre de la institución que dio el aval.

Editorial committee, constitutes a significant contribution to the discussion of topics by the scientific reference community.

8) Editorial. Documents written by the Editor, a member of the editorial committee or guest researcher about positions related to the topics dealt with in the journal.

9) Translations. Translations of classic or current texts or transcriptions of historical documents or of particular interest related to the topics dealt with in the journal.

10) Reflective article that is not the result of an investigation.

11) Bibliographic review.

Ethic and Legal Principles

The Paideia Surcolombiana journal follows the guidelines for scientific journals of Universidad Surcolombiana and publishes articles that comply with the ethical principles of the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent revisions. Similarly, articles are subject to the specific legalisation of the country where the investigation took place and must indicate the name of the institution which endorsed the investigation.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación, el (los) autores aceptan que para su publicación transferirán los derechos de autor a la Revista Paideia Surcolombiana, para su difusión en versión impresa o electrónica.

Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Copyright

When submitting the articles for publication, the author or authors agree to transfer the copyright to the Paideia Surcolombiana Journal, for its publication and dissemination in printed or electronic version.

The statements and opinions and expressed in the articles belong to the authors in question and do not represent the opinions and scientific policy of the School of Education in Universidad Surcolombiana.

Contenido

11 Editorial

Artículos de Investigación

19 Epistemologías del Sur: confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas

Sergio Alejandro Toro Arévalo, Hugo Campos Winter, Nicolás Iglesias Mills, Karen Lehnebach Figueroa, Alluitz Riezu García

54 Reflexiones sobre las perspectivas teóricas de la (T.E) Tecnología Educativa

José Antonio Correa Padilla

61 Análisis de las estrategias e instrumentos de evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Maritza Eugenia Ordoñez Delgado, Jessica Rodríguez Nomely

78 Aprendizaje de traslaciones en el plano fundamentado en el modelo de Van Hiele, mediado por Geogebra

Gonzalo Cáceres Bautista

98 La planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario en estudiantes de grado 3 del colegio Juan XXIII de Macaravita

Henry Alberto Macias Uribe

109 La secuencia de imágenes: estrategia favorable en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Millán Vargas

María Mier Martínez

Artículos de Reflexión

144 La Matemática es seriamente divertida

José Antonio Ardila Amézquita

152 El arte como posibilidad de mediación en los conflictos: escenarios, prácticas y visibilidad desde las experiencias en el Huila

Jaime Ruiz Solórzano



Portada

Obra: Chamiza
Autor: Valentina García T.
Técnica: Acrílico - Vinilo
Territorio: Neiva

Editorial

A punto de culminar el año 2017, la revista Paideia Surcolombiana presenta en este número, el 22, una serie de trabajos académicos dedicados a describir y explicar procesos educativos y disciplinares muy puntuales. No hace ni propone nada diferente a su misión editorial, esto es, ofrecerles a los profesionales de la educación, artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía, la didáctica y la administración educativa. Más aún, Paideia Surcolombiana busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y por lo tanto, sociedad civil. Hasta aquí, se cumple con el objetivo. Los autores han propuesto sus trabajos, se adelantó la revisión editorial inicial, se enviaron a pares evaluadores y fueron validados por ellos, culminando con su publicación. Nueve trabajos fueron seleccionados y hablaremos de ellos en la segunda parte de esta sección.

Ahora bien, si bien se han surtido los procesos editoriales oficiales, la primera parte del presente editorial quiere alejarse un poco del rigor académico-pedagógico y proponer un marco de reflexión cultural, situado, que le permita a los potenciales lectores, identificar el alcance y la pertinencia discursiva que está detrás de nuestra revista.

El año 2017 fue para Colombia un año marcado por las huelgas, los paros y las manifestaciones en contra de las políticas gubernamentales nutridas por el colonialismo y el capitalismo. Se manifestaron los maestros, la comunidad marginada del pacífico colombiano, en especial los habitantes de Buenaventura, así como los pilotos de Avianca, por solo citar los casos que más repercusión alcanzaron en los medios de comunicación. El paro y las movilizaciones del colectivo de maestros de Fecode fueron motivados por la demanda de mejoras salariales. El 28 de febrero de 2017 Fecode convocó a los docentes a una jornada de movilización nacional y radicó un pliego de peticiones ante el MEN que contenía 30 puntos divididos en siete ejes: *política educativa, carrera docente, mejora económica, bienestar, salud, prestacional e institucional*. El 9 de marzo, el MEN y Fecode instalaron una mesa de negociaciones para discutir las exigencias de los maestros y se llegó a un acuerdo en 11 de los 30 puntos incluidos en el pliego. Sin embargo, el punto económico fue el elemento que desencadenó la retirada de Fecode de la mesa de diálogo el 8 de mayo. Fueron 37 días que duró el paro de Fecode a pesar de las quejas y las arbitrariedades de una ministra de educación nefasta. Desconocedora de la realidad educativa, graduada como economista en los Andes y antigua directora de Colciencias, la tecnócrata Yaneth Giha Tovar será recordada por los pedagogos y educadores como la funcionaria que decidió eliminar el

Editorial

programa nacional de CT&I en educación y relegarlo a la sombra del programa de ciencias sociales y humanas. El sector educativo seguía conmocionado, pues las movilizaciones lideradas por parte de algunos estudiantes universitarios que denunciaban, una vez más, la desfinanciación de la universidad pública y la pauperización de la educación superior hacían pensar en una crisis de mayores proporciones. Mientras se negociaba una salida al paro de maestros de Fecode, el MEN siguió trabajando arduamente y consolidó en el presente año su sistema nacional de educación terciaria (educación universitaria vs educación técnica) al tiempo que ejerció una presión considerable para imponer la reforma de los programas de licenciatura en el país y hacer un control a través de los procesos de acreditación de alta calidad institucionales. Se mantiene ‘Ser pilo paga’ como un programa bandera que le brinda oportunidades a los menos favorecidos que tienen talento académico y pueden ser acogidos por las universidades privadas. Son muchos aun los que se creen ese cuento.

Y como si lo anterior fuera poco, también hubo paro y movilizaciones en Buenaventura y en el pacífico colombiano reclamando obras prioritarias, dignidad humana, aquello que siempre se le ha negado a ese pedazo del territorio nacional, junto con el Chocó. Desde el 2014 se anunciaron grandes inversiones en Buenaventura para tratar de desviar la atención del país de las temidas ‘casas de pique’, lugares tan tenebrosos como el temido ‘Bronx’ de Bogotá en donde la vida humana, los valores humanos y lo mejor de lo humano era lo que menos importaba. En los medios de comunicación se criticaba la medida del paro porque les impedía a los niños acudir a las aulas y cumplir con los requerimientos curriculares y los procesos de evaluación de las pruebas Saber. No se habló de la necesidad de cultivar y fortalecer el carácter humano en la educación. Vargas, G., y Guerrero, M. J. (2017), en la Revista Colombiana de Educación, constituyen una de las tantas voces que denuncia la mala hora de las humanidades, formulando una vez más, los mismos interrogantes que indignan a la comunidad educativa: ¿Para qué las humanidades “aquí y ahora”? ¿Qué pueden decir y aportar a la construcción de nación, a los problemas actuales de la sociedad en Colombia, a la búsqueda de la “humanización” en medio del constante conflicto y a los proyectos de formación que se trazan bajo los ideales de justicia y felicidad? ¿Qué sentido tiene hablar de “la puesta en vilo de las humanidades”, en nuestro contexto? (Vargas, 2017, p. 41), pero la misma comunidad, termina, a la larga, ignorándola debido al capitalismo cognitivo, a la injusticia cognitiva disfrazados de políticas públicas y procesos de legitimación denominados ‘acreditación de alta calidad’. Y no solo son estos autores los preocupados. En el mismo número, Vargas, E. J. (2017), alerta a la comunidad educativa, en especial a la universitaria, con la idea de una universidad en vilo, debido a las

prácticas neoliberales, léase los SNCT&I como Colciencias que, minan poco a poco y desde dentro, la autonomía universitaria.

La huelga de pilotos de Avianca, si bien no estaba relacionada con el sector educativo y de justicia social, sí mostró que emporios económicos como Avianca, que hacen gala de poder, estabilidad y prosperidad, no siempre tienen el control de las condiciones laborales y los niveles salariales de sus empleados.

¿Qué tiene para decir la comunidad académica dedicada a la educación, la pedagogía y a las humanidades? ¿Cuántas voces desde la academia se han levantado para proponer alternativas y soluciones a las crisis de la educación básica, media y universitaria? ¿Cuántas de esas voces fueron legitimadas en los procesos editoriales de las revistas que sí están indexadas? ¿Cuántas voces fueron silenciadas, invisibilizadas porque no pasaron el riguroso tamiz del proceso editorial legitimador? Seguramente el lector académico -no se ve otro en perspectiva- pueda aportar la respuesta, si lee entre líneas y críticamente claro está. Es más, si su lectura alcanza el nivel crítico, podrá hacer intertexto con una declaración de López García (2009) que sigue, como otras, vigente:

Sobran esos profesores empeñados en vivir toda la vida del cuento a base de explicar su tesis y el pobre universo que la rodea. Necesitamos profesores capaces de tender puentes, grandes lectores de todo tipo de obras -de historia, literatura, filosofía, arte, comunicación, ciencias (sí, también ciencias), etc.- que vean el mundo como un todo, no como una serie de compartimentos estancos. En definitiva, que lo que se requiere no son “especialistas” (aunque en la práctica cada un@ domine más unos temas que otros), sino “globalistas”. Sólo un globalista puede formar de verdad a los estudiantes ayudándoles a ser personas inteligentes y no sólo a almacenar datos que les habría proporcionado con mayor profusión y rapidez cualquier buscador de Internet.

Una vez situados en el marco discursivo, presentamos a continuación los trabajos que se anunciaron al comienzo de esta sección.

En el artículo titulado “Epistemologías del sur: confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas”, enviado por un grupo de profesores de la Universidad Austral de Chile, se presenta una reflexión exploratoria y para nada exhaustiva, dicen ellos, en torno a la formulación de nuevas alternativas educativas que superen el paradigma positivista técnico-instrumental que ha imperado desde hace mucho tiempo en la escuela tradicional-oficial (un sistema educativo que se empecina en evaluar contenidos fijos), ignorando las voces y saberes de aquellos que han sido

Editorial

silenciados por el discurso hegemónico. La reflexión de los autores consiste en abrirle caminos al nuevo paradigma de las epistemologías del sur en las voces de Francisco Varela, Humberto Maturana, Leonardo Boff y Boaventura de Sousa Santos y dirigirlos al entorno educativo (lo epistémico-educativo). Una vez presentados de manera muy resumida las tesis de estos autores de referencia, se formularon las categorías de análisis que permiten establecer el puente: ser humano como cuidado, construcción de conocimiento como enacción situada, aprendizaje como transformación en el vínculo y currículum como ecología de saberes. Es necesario cambiar, insisten los autores, la concepción curricular disciplinaria por una ecología de saberes y contribuir a la emergencia de una epistemología pluralista.

“Reflexiones sobre las perspectivas teóricas de la Tecnología Educativa (TE)” se titula el siguiente trabajo. Se reconoce el valor de la ciencia y de sus procesos racionales consolidados en el método científico. Para el autor del texto, también la tecnología va desarrollando soluciones incrementales, teniendo en cuenta las necesidades y/o el objeto de su intervención. Para el caso de la tecnología educativa, el desarrollo teórico es el elemento fundante y complementario para entender los diseños tecnológicos educativos actuales a lo largo de su historia, identificando su concepción, su uso y por supuesto su filosofía subyacente. En este sentido la tecnología educativa no sería considerada como un apéndice instrumental del hecho científico.

El artículo titulado “Aprendizaje de traslaciones en el plano fundamentado en el modelo de Van Hiele, mediado por Geogebra” es la síntesis de un trabajo de intervención pedagógica en donde se analiza el proceso de aprendizaje de las traslaciones en el plano tomando el modelo de Van Hiele integrando el software geogebra, en los estudiantes de séptimo grado en el Centro Educativo Rural Sucre del municipio de Mutiscua, Colombia. Como consecuencia de los bajos resultados en las pruebas Saber-Icfes, se recomendó, entre otras cosas, fortalecer el componente geométrico y en particular las transformaciones en el plano. Se adelantó entonces una investigación de tipo cualitativo en la modalidad acción. Se aplicó un pretest con el fin de determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; luego, se diseñaron tres proyectos de aula divididos en 10 sesiones de trabajo planteadas acorde con las fases del modelo de Van Hiele y utilizando Geogebra como herramienta TIC (tecnologías de la información y comunicación). Al finalizar se evaluó su alcance el por medio de un pos-test. En el proceso se analizó el aprendizaje y algunas de sus características. El modelo de Van Hiele facilitó el aprendizaje de las traslaciones en el plano y permitió hacer una evaluación permanente del proceso de aprendizaje. Incluir herramientas de TIC permitió que los estudiantes realizaran el paso por la fase de integración de una forma

práctica y agradable. Se deben diseñar las actividades basadas en el contexto y fomentar el trabajo en equipo.

En Colombia, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha entendido como el aprendizaje del inglés como la lengua exclusiva. En el artículo “Análisis de las estrategias e instrumentos de evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, se presenta un estudio cuya finalidad fue analizar tanto los instrumentos como las estrategias de evaluación que utilizó un grupo de maestras para evaluar el impacto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la primera infancia, a través de una diferenciación entre lo que es la evaluación y la calificación.

Siguiendo con las prácticas pedagógicas, “La resolución de problemas en el marco del enfoque metacognitivo de las secciones cónicas en el grado décimo de Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta del municipio de Chitagá” es el tema del siguiente trabajo. Se realizó un análisis del desarrollo de competencias de las secciones cónicas en el marco del enfoque metacognitivo a través de la resolución de problemas, caracterizando el desempeño de los estudiantes de décimo grado en la solución de dichos problemas. Se utilizó la técnica de investigación-acción educativa, para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se evidenció, al final de la investigación, un aprendizaje significativo, pues los estudiantes partieron de sus pre saberes y pudieron llevar los nuevos conceptos a su vida práctica, el trabajo colaborativo fue de gran utilidad en la comprensión y resolución de problemas enfocados a las secciones cónicas.

Un espacio muy importante representa el cultivo de procesos lectoescritores en la escuela colombiana. Se presenta en este número el resultado de una investigación que se adelantó con estudiantes del grado tercero de primaria en el departamento de Santander, titulado “La planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario en estudiantes de grado 3º del Colegio Juan XXIII de Macaravita”. Se indagó inicialmente cómo la planeación de los escritos, con un propósito comunicativo, mensaje y destinatario claros, contribuyen a mejorar el proceso de escritura de los estudiantes, y en ese sentido se propone el desarrollo de procesos de escritura de textos coherentes y cohesivos. En el aspecto metodológico se recurre al paradigma cualitativo y al diseño de investigación - acción.

Editorial

En el artículo “Las secuencias de imágenes: estrategia favorable en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Millán Vargas” se presenta un estudio de caso enmarcado dentro del paradigma cualitativo con el que se empleó la secuencia de imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos narrativos en los 36 estudiantes de grado 5° de primaria de dicha institución y con ello elevar las competencias escriturales de los mismos. La intervención fue aplicada a quienes presentaban serias dificultades para redactar textos escritos de tipo narrativo, situación que generó preocupaciones en la institución, debido a que este es un tipo de escrito fundamental en los primeros años de educación y que, para el caso del grupo objeto de estudio, debía estar mejor desarrollado. La investigación fue desarrollada durante el periodo 2014 - 2015 empleando 10 talleres didácticos en donde se mostraron diversas imágenes que facilitan la construcción de textos narrativos.

Buscando justificar una manera de acceder de manera agradable a la matemática, se propuso un trabajo titulado “La matemática es seriamente divertida”. El objetivo es comparar y asociar dos actividades en apariencia disímiles, contradictorias: la práctica del fútbol y la clase de Matemática.

En el siguiente escrito, “Códigos de representación: Néstor Emilio Maragua Pascuas” se comenta la práctica artística de Néstor Emilio Maragua Pascuas, quien contribuye con parte de las imágenes correspondiente al proyecto pictórico titulado “Señales” (2012-2014), para diseñar la carátula e ilustrar los artículos de la presente edición de la Paideia Surcolombiana. El texto traza una semblanza de la trayectoria de la obra y de la actividad cultural del artista; reconoce la coherencia técnica, formal y conceptual de su trabajo; efectúa una aproximación al sentido de dos de sus etapas como creador, donde son notorias las referencias al paisaje urbano y las conexiones con la Cultura Ullumbe, más conocida como Cultura Agustiniense.

Referencias

- Vargas, E.J. (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 139-157.
- Vargas, E.J. y Guerrero, M.J. (2017). La puesta en vilo de las humanidades: juego y resistencia. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 39-63.
- López García, G. (2009). Jornada de reflexión y debate: Construir el futuro de la universidad pública. Propuestas para una universidad al

servicio de toda la sociedad. JUP 2009, Madrid, 1 de junio de 2009.
Disponible en www.jornadauniversidadpublica.org/?p=1239

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez

Epistemologías del Sur: confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas¹

Southern epistemologies: confluences, synergies and epistemic-educational projections

Epistemologias do sul: confluências, sinergias e projeções epistêmico-educacionais

Sergio Alejandro Toro Arévalo

Doctor en ciencias de la educación mención didáctica
Docente Universidad Austral de Chile
sergio.toro@uach.cl

Hugo Campos Winter

Candidato a doctor en Ciencias Humanas Mención Discurso y Cultura
Docente Universidad Austral de Chile
hugo.campos.w@gmail.com

Nicolás Iglesias Mills

Magíster en Educación Mención Política y Gestión Educativa
Docente Universidad Austral de Chile
nicolasimuy@gmail.com

Karen Lehnebach Figueroa

Magíster en Educación Mención Política y Gestión Educativa
Docente Universidad Austral de Chile
klehnebach@gmail.com

Alluitz Riezu García

Magíster en Educación Mención Política y Gestión Educativa
Docente Universidad Austral de Chile
alluitz.riezu@gmail.com

Resumen

¹ Con base en la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2011), El constructo epistémico-educativo refiere a la imposibilidad de hacer una distinción de orden cualitativo respecto a la práctica científica y educativa. Esto se fundamenta en el principio de que solo con diferencia de grados de intensidad en que los contenidos están puestos en diálogo, puesto que en esencia los contenidos son los mismos, tanto en la comunidad científica como en la comunidad educativa lo que es construcción de conocimiento, transmisión de conocimiento y más aún reflexión en torno al conocimiento, es común a las prácticas más esenciales. Aquellas prácticas conllevan intrínsecamente un aspecto de cognición, enseñanza, aprendizaje y reflexión. A diferencia de la relación de tales comunidades con otras comunidades con las cuales las relaciones son en menor grado (p. e. comunidad científica-educativa/comunidad laboral: contenidos similares, menor grado de relación) o definitivamente de orden distinto (p. e. comunidad científica-educativa / comunidad religiosa: contenidos distintos, relaciones de traducción).

El presente trabajo parte del antecedente que la ciencia tradicional es reproducida a través de la educación, propia del paradigma positivista, constitutivo de un interés técnico-instrumental traducido en el control del medio, fundante de una tecnociencia centrada en la eficiencia y la eficacia, lo que se presenta como una de las causas de las problemáticas globales, por ejemplo, crisis ambientales y destrucción de tejidos sociales. No obstante, emerge en la actualidad un paradigma situado-crítico con intereses de conocimiento situado-emancipatorio. Este paradigma es construido a partir del diálogo pluralista entre las epistemologías del sur, propias de los saberes y comunidades negados por la ciencia normal y hegemónica. Nuestro interés es contribuir a la visibilización de la emergencia de las epistemologías del sur, estudiando los principales nodos epistémicos de Francisco Varela, Humberto Maturana, Leonardo Boff y Boaventura de Sousa Santos. Bajo la hipótesis de que estos elementos epistémicos confluyen complementariamente, hacen sinergia en la emergencia de nuevas propiedades y condiciones epistémicas que se proyectan hacia el ámbito epistémico-educativo. En el cruce y análisis dialógico emergieron las categorías: ser humano como cuidado, construcción de conocimiento como enacción situada, aprendizaje como transformación en el vínculo y currículum como ecología de saberes. Se definen estas categorías mediante la complementariedad entre los elementos epistémicos y se interpretan las consecuencias de su aplicación en el ámbito epistémico-educativo. Se concluye con un esbozo sintético de una propuesta epistémico-educativa y se discuten los límites y proyecciones del presente estudio.

Palabras clave: Epistemologías del sur, enacción, amor, cuidado, ecología de saberes.

Summary

The present work is based on the antecedent that traditional science is reproduced through education, typical of the positivist paradigm, constituting a technical-instrumental interest translated into the control of the environment, founding a technoscience centered on efficiency and efficiency, which is presented as one of the causes of global problems, for example, environmental crises and destruction of social tissues. Nevertheless, a situated-critical paradigm with the interests of situated-emancipatory knowledge emerges today. This paradigm is constructed from the pluralist dialogue between southern epistemologies, typical of knowledge and communities denied by normal and hegemonic science. Our interest is to contribute to the visibility of the emergence of southern epistemologies, studying the main epistemic nodes of Francisco Varela, Humberto Maturana, Leonardo Boff and Boaventura de Sousa Santos. Under

the hypothesis that these epistemic elements converge complementarily, they make synergy in the emergence of new properties and epistemic conditions that are projected towards the epistemic-educational sphere. In the intersection and dialogical analysis, the categories emerged: human being as care, construction of knowledge as situated induction, learning as transformation in the bond and curriculum as ecology of knowledge. These categories are defined by the complementarity between the epistemic elements and the consequences of their application in the epistemic-educational sphere are interpreted. It concludes with a synthetic outline of an epistemic-educational proposal and discusses the limits and projections of the present study.

Keywords: Southern epistemologies, enaction, love, care, ecology of knowledge.

Resumo

O presente trabalho baseia-se no antecedente de que a ciência tradicional é reproduzida através da educação, típica do paradigma positivista, constituindo um interesse técnico-instrumental traduzido no controle do meio ambiente, fundando uma tecnociência centrada na eficiência e eficácia, que é apresentada como uma das causas de problemas globais, por exemplo, crises ambientais e destruição de tecidos sociais. No entanto, um paradigma de localização crítica com os interesses do conhecimento emancipatório situado emerge hoje. Este paradigma é construído a partir do diálogo pluralista entre epistemologias do sul, típicas do conhecimento e comunidades negadas pela ciência normal e hegemônica. Nosso interesse é contribuir para a visibilidade do surgimento das epistemologias do sul, estudando os principais nós epistêmicos de Francisco Varela, Humberto Maturana, Leonardo Boff e Boaventura de Sousa Santos. Sob a hipótese de que esses elementos epistêmicos convergem de forma complementar, eles fazem sinergia no surgimento de novas propriedades e condições epistêmicas que são projetadas para a esfera epistêmico-educacional. Na interseção e na análise dialógica, surgiram as categorias: o ser humano como cuidado, a construção do conhecimento como indução situada, aprendendo como transformação no vínculo e no currículo como ecologia do conhecimento. Essas categorias são definidas pela complementaridade entre os elementos epistêmicos e as consequências de sua aplicação na esfera epistêmico-educacional são interpretadas. Conclui com um esboço sintético de uma proposta epistêmica-educativa e discute os limites e projeções do presente estudo

Palavras-chave: epistemologias do sul, ação, amor, cuidado, ecologia do conhecimento.

Presentación

La comunidad científica al igual que toda comunidad, se autoorganiza por medio de tradiciones y rituales fundados en mitos originarios que a su vez recursivamente actualizan. Los paradigmas pueden ser considerados estos mitos fundantes, lo cuales a modo de modelos ejemplares fundan programas de investigación; en palabras de Kuhn (2013, p. 114-115) los paradigmas son “ejemplos de prácticas científicas que carecen hasta tal punto de precedentes que son capaces de atraer a un grupo duradero de partidarios”. Un paradigma científico se vuelve hegemónico porque lógicamente tiene “más éxito que sus competidores a la hora de resolver unos cuantos problemas que el grupo de científicos practicantes considera como urgentes” (Kuhn 2001, p. 133). Volverse hegemónico implica posicionarse como la ciencia normal o como el modo tradicional de hacer ciencia que unifica a los múltiples grupos de una comunidad científica a los ojos de un observador externo; así lo plantea Kuhn (2013, p. 114), la ciencia normal es “Investigación basada firmemente en uno o más logros científicos pasados, logros que una comunidad científica particular reconoce durante algún tiempo como el fundamento de su práctica”. Un paradigma hegemónico en cuanto ciencia normal, determina la realización

de investigaciones al interior del paradigma, lo que implica que no hayan grandes descubrimientos y que estos produzcan un conocimiento acumulativo. De este modo, cuando un paradigma se vuelve hegemónico, quien lo asume “ya no necesita construir de nuevo su campo en sus obras principales, partiendo de los principios y justificando el uso de cada uno de los conceptos introducidos” (Kuhn, 2013, p. 128), es decir, no necesita explicitar sus supuestos teóricos ontológicos, epistemológicos y éticos. Esto último es muy relevante, puesto que de acuerdo a Shirley Grundy (1998, p. 25) quien cita a Habermas, toda práctica humana se funda en intereses de conocimiento que son “orientaciones fundamentales de la especie humana”, y siendo un paradigma en lo fundamental una práctica humana de construcción de conocimiento, comporta un interés cognitivo que en esencia es ético en tanto orientación propia estando ya en el mundo con los otros. Pues bien, es patente que el paradigma hegemónico hoy en día es el paradigma positivista de las ciencias empírico-analíticas, el cual, de acuerdo a Habermas (Cit. en Grundy, p. 27) “incluye un interés técnico” o la orientación básica hacia “el control y la posibilidad de explotación técnica del saber” (Grundy 1998, p. 29), que conlleva una forma de acción instrumental regida por “reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1998, p. 29).

Volviendo a Kuhn (2013, p. 114), un paradigma científico permea a las demás esferas de la sociedad, principalmente por medio de la educación donde se trabaja con libros de ciencias en los que se plasma el paradigma hegemónico, cuyos contenidos son enseñados con técnicas aprendidas también en libros científicos; entonces se hace evidente el hecho de que el paradigma positivista, su interés técnico por el control y gestión del medio, y su práctica instrumental basada en leyes empíricas, es el modo ético de ser con uno mismo, con los otros y con el medio, que se ha hecho hegemónico en nuestra cultura por medio del currículum educativo, lo que implica considerar a uno mismo, a otros y al medio como objetos a ser controlados y gestionados en función de la preservación de la vida, en una especie de darwinismo social (Habermas Cit. en Grundy, 1998, p. 25). Esto es de esencial comprensión para la práctica científica y educativa, ya que de acuerdo a lo planteado en el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad, “la vida se ve profundamente amenazada por una tecnociencia triunfante que no obedece más que a la lógica de la eficacia por la eficacia” (1994, p. 1), fenómeno propio del paradigma positivista, y que emerge como una causa fundamental de “las problemáticas que están definiendo el nuevo siglo, tales como: agua, migraciones, pobreza, crisis ambientales, violencia,

terrorismo, neo-imperialismo, destrucción de tejidos sociales...” (Max Neef, 2004, p. 2).

Aunque existen mecanismos e instrumentos de control para la mantención de un paradigma hegemónico, como científicos y docentes, no estamos obligados permanentemente a determinar nuestras prácticas por el paradigma hegemónico. A diferencia de la concepción unitaria y lógica de paradigma como teoría o conjunto de teorías ejemplares de Kuhn; Lakatos sostiene que más bien hay múltiples programas científicos en disputa que son evaluados de acuerdo a sus problemáticas regresivas o progresivas y donde cada uno se caracteriza por poseer un núcleo fuerte, en palabras del autor (Lakatos, 1987, p. 25-26), “la unidad básica de estimación no debe ser una teoría aislada ni una conjunción de teorías, sino más bien un programa de investigación con un centro firme convencionalmente aceptado”, donde este núcleo firme “es la parte parecida a la idea de paradigma” (Pérez, 2008, p. 189). Así, considerando esta definición como una segunda acepción de paradigma, los cambios paradigmáticos no se darían solo como lo plantea Kuhn (2013, p. 195-196) por anomalías lógicas que no pueden ser asimiladas por el paradigma hegemónico, dando paso al nacimiento de nuevos paradigmas, sino también por la sustitución de

un programa paradigmático por programas de investigación rivales más óptimos, a saber, “las revoluciones científicas consisten en que un programa de investigación reemplaza a otro (de modo progresivo)” (Lakatos, 1987, p. 25). Si bien, esta definición abre el espacio a la práctica humana en la posibilidad de cambios paradigmáticos, Lakatos (1987, p. 28) refiere al modo progresivo como la posibilidad de que un paradigma tenga mayor potencial para predecir que otro, lo que claramente se enmarca dentro del interés técnico, haciéndose evidente un cierre operativo que mantiene a la ciencia normal en bucles² de cambios recursivos. De este modo, el cambio de un paradigma que guía un programa de investigación se daría cuantitativamente por otro con mayor potencialidad positivista, es decir, de control y gestión del medio, con su correspondiente agudización de las problemáticas que implica.

² Entendemos el constructo de bucle recursivo de acuerdo a Morin (Cit. en Colectivo docente internacional de la Multiversidad “Mundo Real” Edgar Morin, 2008 p. 8) como un “proceso en que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. De este modo el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior”.

Para modificar el modo autodestructivo de este bucle recursivo debemos reconocer la presencia de otros intereses que guían la construcción de conocimiento, cualitativamente distintos al interés técnico del paradigma positivista, que son al menos dos. El primero es el interés práctico que apunta a la comprensión del “medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él (...) el interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (Grundy, 1998, p. 30). Este interés es propio del paradigma interpretativo de las ciencias históricas-hermenéuticas, que orientan una acción que “no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral” (Grundy, 1998, p. 31). Esta acción es propiamente ética, puesto que “no se trata de una acción sobre un objeto o, incluso, sobre una persona que haya sido objetivada. Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto” (Grundy, 1998, p. 31-32). El segundo es el interés emancipador fundado en la autorreflexión, que tiende a la “independencia de todo lo que

está fuera del individuo y que trata de un estado de autonomía más que de libertinaje” (Habermas Cit. en Grundy, 1998, p. 35). Cabe señalar que para el interés emancipador, debido a “la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás” (Grundy, 1998, p. 35). El interés emancipador es propio del paradigma crítico y promueve, a diferencia del paradigma positivista, la consideración del mundo y del otro como sujetos, y a diferencia del paradigma interpretativo, mediante la autorreflexión constante, busca superar la posibilidad del falso consenso (Grundy, 1998, p. 36).

En este contexto, las epistemologías del sur son una manifestación de un paradigma emergente, pluralista y situado-crítico que haría propios los intereses prácticos y emancipatorios. Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 35), las múltiples epistemes³ que pueden considerarse como

³ Episteme, epistémico y epistemología son aquí considerados con dos significados, es decir, pueden ser considerados como un cuerpo de conocimientos, como los elementos respectivos a un cuerpo de conocimientos, ambos considerados epistemológicamente, y como la disciplina que estudia las epistemes y los elementos epistémicos, respectivamente. Un segundo significado es considerarlos como sinónimos en función del estilo de redacción.

epistemologías del sur, comparten la característica de ser epistemes invisibilizadas por el paradigma hegemónico, correspondientes a las comunidades y culturas excluidas de la civilización desarrollista occidental, fundada claramente en el interés técnico de la ciencia positivista. Es así como desde estas epistemes, es posible obtener saberes cualitativamente distintos a los saberes del paradigma hegemónico, que disputen su hegemonía promoviendo la salida del bucle positivista-técnico, no sólo al interior de la comunidad científica, sino también en la esfera social que es su principal lugar de reproducción, el mundo educativo; con el objetivo de contribuir a un cambio paradigmático que vaya de la mano del cambio hacia una sociedad más comprensiva y autorreflexiva, donde las personas logren una autonomía viviendo en armonía consigo mismas, con los otros y con el medio ambiente social y natural. El horizonte es utópico; pero tenemos la convicción de que hoy en día la revolución se juega en el ámbito epistémico-educativo y que con base en dicho horizonte co-emergemos como constructores de conocimiento.

Por lo pronto, a partir de la hipótesis de que las epistemologías del sur confluyen en categorías esenciales y hacen sinergia, con proyecciones epistémico-educativas, el presente artículo tiene el propósito estudiar

los planteamientos epistemológicos de Francisco Varela, Humberto Maturana, Leonardo Boff y Boaventura de Sousa Santos, asumidos por nosotros como epistemólogos del sur. Para aquello se lleva a cabo una breve explicación de los principales elementos epistémicos de los autores. A partir de las confluencias evidentes e implicadas entre tales elementos, emergen sinérgicamente las categorías: ser humano como cuidado, cognición como enacción situada, aprendizaje como transformación en el vínculo y currículum como ecología de saberes. Categorías que son analizadas como amalgamamientos complementarios, en sus propiedades emergentes de la sinergia epistémica y en sus proyecciones epistémico-educativas.

Elementos epistémicos desde las epistemologías del Sur

Varela y la mente encarnada

¿Qué es lo que conocemos?, ¿Qué es el conocimiento de lo que conocemos?, ¿Cómo lo obtenemos, construimos o producimos?, son preguntas que fueron abordadas por los clásicos de la filosofía como un amalgama onto-epistemológica, así por ejemplo, Heráclito postuló la contradicción como principio ontológico y derivado de este, la complementariedad de los opuestos empíricos y racionales

como principio epistemológico (Carpio, 2004, p. 38-39; Höffe, 2003, p. 31). Con el nacimiento de la ciencia moderna, la amalgama onto-epistemológica se escindió en una ontología realista naturalista latente y una reflexión epistemológica explícita que a su vez se dividió en una oposición entre racionalismo continental y empirismo inglés. Como modelo del racionalismo continental, Descartes fundó la subjetividad moderna y la posibilidad de conocer en una substancia pensante y una razón desencarnada y ahistórica (Carpio, 2004, p. 162-163; Pérez, 2008b, p. 21). Por el lado del empirismo inglés, fue Locke quien se encargó de demostrar que el conocimiento se obtiene como una tábula rasa desde la experiencia. (Carpio, 2004, p. 175; Höffe, 2003, p. 186). No obstante su oposición, ambas tradiciones determinadas por la ontología realista naturalista, compartieron la idea implícita de que la realidad posee leyes universales y necesarias, y la idea de objetividad, de la cual se deriva el conocimiento como correspondencia entre la imagen mental del objeto en el sujeto y del objeto en cuanto fenómeno (Pérez, 2008, p. 220-237).

En la actualidad estaríamos entrando nuevamente en una conjunción onto-epistemológica, en gran parte gracias al giro Heideggeriano desde la epistemología como tema de la modernidad hacia la ontología como tema que se proyecta desde

el pensamiento clásico hacia lo que se ha llamado postmodernidad, en el modo de un giro desde las categorías epistemológicas simplificantes, universales y necesarias, hacia un Dasein⁴ ontológico, históricamente

⁴ Dasein significa literalmente ser el ahí. Gaos lo traduce como ser-ahí mientras que Rivera como estar-ahí. Este último introduce una cuarta acepción como estar-en-el ahí derivada de ser-ahí, pero entonces según el traductor, Dasein no sería ser-ahí sino el ser-del-ahí, por lo que prefiere dejar el término sin traducir, lo que hacen según el mismo la mayoría de los autores en la actualidad (Heidegger, 2015, p. 456, nota del traductor). Nosotros nos atenemos a las palabras de Heidegger, a saber, el Dasein es el ente que “somos cada vez nosotros mismos. El ser de este ente es cada vez el mío. En el ser de este ente se las ha este mismo con su ser. Como ente de este ser, él está entregado a su propio ser. Es el ser mismo lo que le va cada vez a este ente” (Heidegger, 2015, p. 69). Para entender esta palabras, es oportuno tomar la distinción ser-ahí y ser-del-ahí, en cuanto que ser-ahí sería el ente factual o empírico que somos cada vez nosotros mismos, mientras que el ser-del-ahí seríamos nosotros mismos en cuanto seres culpables (responsables) de nuestro ser-ahí fáctico. Estas dos acepciones de Dasein quedan incluidas en el cuidado considerado como la totalidad existencial de las estructuras del Dasein, es decir, la definición más propia dada por Heidegger para el Dasein, a saber, “el ser del Dasein es un anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el-mundo-)en-medio-de(el-ente)-que comparece-dentro-del-mundo. Donde estando ya en el mundo entre los entes intramundanos reflejaría la condición del ahí-del-ser en los modos fácticos de la caída y el arrojamiento respectivamente, mientras que anteponerse a sí mismo expresaría el ser-del-ahí en el modo de la posibilidad a partir de lo cual el Dasein

situado y proyectante, a saber, “la esencia del Dasein consiste en su existencia” (Heidegger, 2015, p. 69), que en tanto ser-en-el-mundo es cooriginario con el mundo donde se proyecta, es decir, “Ontológicamente el mundo no es una determinación de aquel ente que por esencia no es el Dasein, sino un carácter del Dasein mismo (...) Si no existiera ningún Dasein tampoco existiría mundo” (Heidegger, 2015, p. 94-383). También, en gran medida, debido a la superación de la escisión entre racionalismo y empirismo iniciada en la psicología por el constructivismo piagetano, en tanto que la inteligencia (cognición), para Piaget, es adaptación funcional, en el modo de un equilibrio entre asimilación-acomodación del sujeto y su medio (Piaget, 2013, p. 38), donde la actividad del sujeto con los objetos se encuentra en el origen de la inteligencia, “Investigar

se proyecta resolutivamente. Como vemos, Dasein es un existencial complejo de múltiples acepciones y consecuencias. Mientras tanto, para los fines de este trabajo, cabe quedarnos con la idea de un ser humano situado existencialmente como posibilidad en y desde la relación, contrario a las abstracciones racionalistas y empiristas como ser de la necesidad racional y de la contingencia empírica respectivamente. Cabe señalar que el término cuidado utilizado por Heidegger, si bien se relaciona y claramente influencia el término utilizado por Leonardo Boff que veremos más adelante, este último autor lo utiliza otorgándole su propia especificidad, diferenciada de las acepciones que hemos vistos en Heidegger.

cómo nace la inteligencia, a partir de la actividad asimiladora que engendra anteriormente los hábitos, es demostrar cómo esta asimilación sensorio-motriz se realiza en estructuras cada vez más móviles y de aplicación cada vez más extendidas” (Piaget, 2013, p. 134).

Teniendo como antecedentes filosóficos a Heidegger y especialmente a su discípulo Merleau Ponty, y por el lado de la psicología a Piaget (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p. 176-206); Francisco Varela, biólogo chileno, desarrolló una teoría del conocimiento con sólidas bases biológicas que se posiciona como una propuesta onto-epistemológica que unifica la escisión entre ontología y epistemología y entre racionalismo y empirismo al interior de esta última. Varela, en asociación con Maturana, formaron parte de la segunda generación de las ciencias cibernéticas, junto a Heinz Von Foerster, quien contribuyó en la redacción y publicación de la primera obra donde aparece el concepto de autopoiesis (Maturana y Varela, 2004, p. 49), y donde se desarrollan los conceptos derivados de acoplamiento estructural entre organismos, y determinismo estructural y cierre operacional (identidad organizacional) de cada organismo respecto a su medio, con lo cual introdujeron una forma de definición del vivir y la

autonomía al centro de la ciencia (Maturana y Varela, 2004, p. 18-48) e influyeron en el desarrollo de las ciencias cognitivas y de la epistemología de la complejidad. A su vez, de forma individual, y como producto de su vasta experiencia en el ámbito de las neurociencias y las raíces biológicas del conocimiento (Varela, 2000, p. 2), y siendo tributario de los autores y corrientes nombrados, Varela desarrolló la teoría de la cognición como enacción.

Con este concepto, Varela se propuso recuperar el sentido común, es decir, la originaria inmersión del sujeto en su mundo circundante, de modo que ambos se cooriginan en la cognición corporizada (Varela et al., 1997, p. 178). Sentido común que habían perdido las ciencias cognitivas en sus orígenes cuando asimilaron los procesos cognitivos con procesos cerebrales y a estos los trataron como formas lógicas (Varela, 2006, p. 32-33), lo que luego derivó en la metáfora del cerebro como computadora y de la cognición como procesamiento de la información análogo, donde la referencia a los objetos deriva de las interacciones sintácticas entre signos y no tanto de la inmersión en el mundo (Varela, 2006, p. 40), y que finalmente tuvo un intento de superación con la lógica subsimbólica de las conexiones entre neuronas, de las cuales emergerían determinados tipos de autoorganización en el

modo de atractores que serían analogables a símbolos con sentido, producto de las conexiones locales (Varela, 2006, p. 78). No obstante, estas tradiciones de las ciencias cognitivas, si bien se muestran como desarrollos del constructivismo piagetano, no superarían la cuestión ontológica de la realidad externa, siendo críticamente para Varela realismos cognitivos que comparten la suposición de que “el mundo exterior tiene leyes fijas y precede a la imagen que arroja sobre el sistema cognitivo, cuya tarea consiste en aprehenderlo apropiadamente” (Varela et al., 1997, p. 202); a los que denominó la posición de la gallina, contraponiendo a estos la suposición contraria o “posición del huevo: el sistema cognitivo crea su propio mundo, y su aparente solidez sólo refleja las leyes internas del organismo” (Varela et al., 1997, p. 201).

En efecto, mediante ejemplos de autómatas acoplados estructuralmente a su medio y con cierre operativo autoorganizacional que les permite seleccionar o distinguir los elementos del medio que son significativos para la mantención de su autoorganización; y de la percepción y categorización del color atravesada por complejas variables biológicas, psicológicas, lingüísticas y culturales históricamente acopladas; Varela demostró la intrínseca relación

entre el organismo y su medio donde este último no determina las percepciones del primero, sino que aquél mantiene siempre una autonomía organizativa que le permite distinguir un determinado dominio de significados (Varela et al., 1997, p. 202), en sus posibilidades operacionales; así por ejemplo, con respecto a sus experimentaciones con el color Varela concluye “Contrariamente a la perspectiva objetivista, las categorías de color son experienciales; contrariamente a la perspectiva subjetivista, las categorías de color pertenecen a nuestro mundo biológico y cultural compartido” (et al., 1997, p. 202). Es así como Varela intentó “sortear esta geografía lógica de “interno/externo” estudiando la cognición ni como recuperación ni como proyección, sino como acción corporizada”, es decir enacción que “hace emerger un mundo” (Varela, 2006, p. 109). Consecuentemente, Varela formuló su enfoque enactivo del siguiente modo (Varela et al., 1997, p. 203): “1) que la percepción es acción guiada perceptivamente; 2) que las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensorio-motores recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptivamente”; y lo explicó elocuentemente con el siguiente diálogo (Varela et al., 1997, p. 240):

PREGUNTA 1: ¿Qué es la cognición?

RESPUESTA: Enacción. Historia del acoplamiento corporal que enactúa (hace emerger) un mundo.

PREGUNTA 2: ¿Cómo funciona?

RESPUESTA: A través de una red que consiste en múltiples niveles de subredes sensorio-motrices interconectadas.

PREGUNTA 3: ¿Cómo saber si un sistema cognitivo funciona adecuadamente?

RESPUESTA: Cuando se transforma en parte de un mundo de significación preexistente (como hacen los vástagos de toda especie) o configura uno nuevo (como ocurre en la historia de la evolución).

Vemos cómo en los principios que sintetizan el enfoque enactivo y más claramente en la definición dialógica de enacción, se amalgaman nuevamente ontología y epistemología en una onto-epistemología donde el sujeto, en la enacción hace emerger un mundo de distinciones (ontología) por medio de una compleja red emergente de conexiones entre subredes sensoriomotrices (epistemología). Así, con Varela se abre la posibilidad de un nuevo estadio onto-epistemológico fundado en la biología del conocimiento, que tendría como eje la emergencia de una actividad sensorio-motriz que hace co-emerger un mundo de distinciones.

Cabe agregar la consideración de un tipo de enacción necesario

para la emergencia del sujeto y de la coordinación de la co-emergencia del mundo social intersubjetivo, a saber, los actos de habla en tanto acciones interconectadas locales y su respectividad a la actividad global emergente del lenguaje. En efecto, para Maturana y Varela las palabras, en tanto que actos de habla dirigidos a un otro son consideradas acciones, a saber, “las palabras, ya sabemos, son acciones, no son cosas que se pasan de aquí para allá” (2003, p. 154). Con lo cual se hace patente la importancia del aspecto intersubjetivo de la enacción, el cual implica distintas formas de acoplamiento sensorio-motor entre sujetos; según Thompson y Varela (2001, p. 424), “intersubjectivity involves distinct forms of sensorimotor coupling”. A causa de esto, el mundo social intersubjetivo que co-emerge en la enacción se constituye como un elemento relevante participante de una doble vía causal para la emergencia de la subjetividad en el modo de la conciencia, “the processes crucial for consciousness cut across the brain-body-world divisions rather than being located simply in the head” (Thompson y Varela, 2001, p. 425). Más aún, lo social y el lenguaje serían los dominios donde aparece la subjetividad; de acuerdo a Maturana y Varela (2003, p. 154), “como fenómeno en la red de acoplamiento social y lingüístico, lo mental no es algo que está dentro de mi cráneo, no

es un fluido de mi cerebro: la conciencia y lo mental pertenecen al dominio de acoplamiento social y es allí donde se da su dinámica”. Es así entonces, como el lenguaje es esencial en cuanto enactúa o hacer emerger la subjetividad en el modo de la conciencia, “la aparición del lenguaje en el hombre y de todo el contexto social en el que aparece, genera este fenómeno inédito —hasta donde sabemos— de lo mental y de la conciencia de sí como la experiencia más íntima de lo humano” (2003, p. 154). Asimismo, en el lenguaje se enactúa el mundo de los objetos “el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano” (Maturana y Varela, 2003, p. 155), y en definitiva el mundo social, “Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros” (Maturana y Varela, 2003, p. 155).

Por lo pronto, para los fines de este trabajo, cabe preguntarse cuáles son las proyecciones epistémico-educativas de lo hasta aquí explicado. Claramente, una consecuencia que salta a la vista es la relevancia de la motricidad humana en contextos cotidianos como fundamento y esencia de la cognición. En este sentido, para Sergio Toro (2010a, p. 54) se hace relevante la pregunta: “¿qué

conocemos acerca de los pormenores de la corporeidad y, por tanto de la construcción del conocimiento?”, siendo los pormenores de la corporeidad:

lo que la persona realiza día a día como una serie de acciones que, hasta el momento, sólo han sido tratadas y contempladas como triviales e insignificantes o desde un punto de vista morfo-funcional como: Comer, dormir, caminar, posiciones al sentarse y desplazarse, respirar, amplitud de acción y actitudes corpóreas, espacios relacionales y habitables, configuración geográfica, danza y juego, vestido y alimentación y su relación con la construcción del conocimiento, pero por sobre todo con el desarrollo humano (Toro, 2010a, p. 54).

Nosotros agregamos, pormenores emergentes en un ambiente biológico, psicológico, lingüístico, social, cultural e histórico como el contexto educativo que a su vez emerge en la enacción. Así, la respuesta a la pregunta por la motricidad en el contexto educativo como fundamento epistémico-educativo, es lo que se intentará responder en el siguiente apartado, a partir de una confluencia y sinergia del concepto de enacción con los conceptos epistemológicos de biología del amor de Maturana, cuidado esencial de Leonardo Boff y ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos.

Maturana y la biología del amor

Humberto Maturana (1991) sitúa el amor en el origen mismo del ser humano. El amor como tal es la emoción central que nos da vida, y por eso si nos privan de ella nos enfermamos. El ser humano, según este autor, es un ser recolector y cooperativo, lo que sitúa al amor en el vínculo natural y biológico del ser. Es una condición biológica e histórica puesto que de otra manera no nos hubiésemos podido conservar como animales recolectores compartidores de alimentos. “El amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde unos cinco o seis millones de años atrás” (Maturana, 2004, p. 46). Es por esto que el conocimiento surge en relaciones de amor, de interacciones entre personas que conciben el ser desde tal o cual manera. La epistemología propuesta es, entonces, una epistemología de interacciones. “Lo que los niños aprenden en su relación con los adultos con quienes conviven es la trama relacional de los espacios psíquicos internos y externos que viven con ellos” (Maturana, 1993, p. 256). El acto mismo del conocer se enraíza directamente al del amor, ya que este está biológicamente en el origen del ser humano (Maturana y Varela 1984, p. 31).

Los libros de historias sitúan la evolución del ser humano con el

aprendizaje de la utilización de herramientas. Cuando las herramientas nos dominan y no nos son convivenciales, sino que generan una dependencia para con ellas, no nos centramos en el amor sino en la competencia que genera la organización capitalista de la acumulación, es decir, lo opuesto al amor.

La cultura occidental patriarcal, como la entendemos hoy, que se basa en la clara opresión de algunos grupos más poderosos por sobre otros y en la declaración de verdades más valederas que otras, comienza aproximadamente unos 7000 años atrás. Esto quiere decir que 2.993.000 años se ha vivido en una relación de convivencia distinta de la relación de convivencia actual patriarcal: el amor.

Cuando en la historia a que pertenecemos se origina el vivir en el lenguaje como modo de vivir que se conserva de generación tras generación, surge lo humano, pero, ¿cuándo pasa eso? Yo estimo que esto pasa alrededor de tres millones de años atrás, hace más de ciento sesenta mil generaciones. Y pienso que tiene que haber ocurrido hace tanto tiempo por todas las transformaciones que se produjeron desde entonces hasta ahora en el rostro, la laringe, la fisonomía en general (Maturana, 2004, p. 119).

Debemos situar entonces el amor en el vínculo intrínseco de uno con el otro, en una construcción de una otredad. El amor como emoción central del ser humano nos vincula con otro y nos pone en perspectiva para con él. Como emoción, entonces, podemos ver que en la agresión es la negación directa o indirectamente del otro como otro legítimo; en la indiferencia el otro no es visto como otro y no tiene presencia real; pero “El amor no legitima al otro, el amor deja tranquilo al otro aunque viéndolo e implica actuar con él de un modo que no necesita justificar su existencia” (Maturana, 2004, p. 45). Y como tal no se puede separar el conocimiento de mi vínculo con el otro. Tanto es así que las formas y espacios psíquicos del conocer vienen directamente de una relación de amor que comienza antes del nacimiento (Maturana, 1993, p. 235).

No podemos decir que el entramado de relaciones es indiferente a ninguno de nosotros: cualquier desintegración de la estructura del ser humano como tal, genera la desintegración de la organización, y por tal, la muerte. “No tenemos fundamento para afirmar que nuestras afirmaciones cognoscitivas sobre el mundo son sobre un mundo independiente de nosotros en el acto cognoscitivo, sino que constitutivamente tiene que ver con nosotros” (Maturana,

2004, p. 93). Es decir, cualquier postura epistemológica basada en la competencia, se basa en la negación o la indiferencia del otro. La inclusión de posturas oprimidas en una relación de poder se basa directamente en las interacciones de amor. Así comprendemos la postura epistemológica de este autor, en un vínculo horizontal con un otro que no tiene ni más ni menos razón.

Este concepto de amor nos liga mucho más de lo que quisiéramos a todas aquellas personas de las que no creemos tener nada que ver, de las que nos hemos esforzado como sociedad para excluir bajo mantos de políticas sociales inclusivas y asistenciales, alejándolos cada vez más. El ambiente de la criminalidad, por ejemplo, no lo estamos integrando a la vida de todos los seres humanos como un problema que aleje al vínculo del amor. Y las soluciones se han dado en combatir la competencia con más competencia, la criminalidad con exclusión y alejamiento (físico, en la periferia de las ciudades, por ejemplo, como lingüísticamente hablando, armando un discurso de una pobreza delincuente).

El que a mí no me guste la vida criminal no quiere decir que el criminal que está vivo en alguna parte no está en correspondencia con su medio igual que nosotros aquí. Él vive una vida distinta

a la nuestra mientras se realice como ser vivo, y dejará de ser vivo solamente al morir, en el instante en que deje de estar en conservación de la adaptación (Maturana, 2004, p. 95).

Al mismo tiempo el autor pone sobre la mesa que nos hemos empeñado en ir en contra al entramado de interacciones que nos conforma como seres humanos, y que se basa en el amor biológico recolector y cooperativo, lo que genera un serio problema de contradicción ética. La posibilidad de vivir en un mundo de recursos aparentemente ilimitados, con herramientas precisas y necesarias para el hombre se ha revertido generando una competencia de apropiación de tales elementos. La validación de esta conducta competitiva, en la que hoy basamos las diferentes instituciones educativas y del conocimiento, es la causa propia de que algunos vayan hacia la riqueza y otros hacia la miseria. Como va directamente en contra a nuestra naturaleza cooperativa biológica esto nos mueve hacia una contradicción ética.

Y esto es así, y será así mientras validemos la apropiación competitiva como conducta legítima a pesar de su carácter constitutivamente antisocial. Claro está que la otra solución es que la miseria del prójimo no nos importe,

pero esto es a la larga difícil porque la solidaridad tiene un fundamento biológico primario, que por ahora se puede negar culturalmente, pero no suprimir (Maturana 2004, p. 77).

El ser humano, sistema determinado estructuralmente, en su organización discrimina qué es lo que admite como perturbación para su crecimiento y su admisión de lo que es el conocimiento. Nos producimos a nosotros mismos constantemente en una organización autopoietica, al responder según la interacción de muchas unidades como respuesta al entorno. Por todo esto la educación no debe enfatizar el desarrollo por oposición al otro, sino debe abrir espacios de integralidad y desarrollar al ser humano en potencialidad. “No existe contradicción entre el individuo y su comunidad, aunque pertenecemos a una historia cultural que ha enfatizado una oposición” (Maturana, 2004, p. 136). Según este autor los individuos son puntos de partida, y lo que importa realmente es lo que hace desde sí, sea confiar en su docente o discrepar con él. Por esto el conocimiento basado en la biología del amor se da en un dominio de convivencia, y no en uno de justificación de los aprendizajes del estudiante.

Le ofrecen la mano, y, si esa mano es aceptada, se inicia un dominio de convivencia, en la

que las personas –niño, joven, adulto, profesor, profesora- se van a transformar en el vivir juntos. Y lo central es que ese ofrecer y aceptar la mano no sea una negación del otro (Maturana, 2004, p. 137).

La explicación es la reformulación del fenómeno que el interlocutor acepta. El que escucha define la respuesta satisfactoria, la explicación, el conocimiento. Si no hay respuesta satisfactoria, entonces se desintegra en su unidad.

Los docentes no podemos desvincularnos de este debate. Aunque podrían existir sistemas que enfatizan demasiado la oposición y la competencia, no hay sistema educativo en el mundo que elimine el vínculo de amor entre docente y estudiante. Demanda una unidad de amor para con el otro, haciéndolo plenamente otro. Pero, respondiendo a un sistema y unas exigencias determinadas muchas veces los docentes ejercemos un rol de desintegradores. “Nosotros los profesores, querámoslo o no, desintegramos continuamente a los estudiantes que no tienen las conductas adecuadas a las preguntas que les hacemos. Somos una raza de desintegradores” (Maturana, 2004, p. 101).

Leonardo Boff y el cuidado esencial

Leonardo Boff, Teólogo y Filósofo Brasileño, es considerado uno de los mayores renovadores de la “teología de liberación”, y resignificada en la “teología de la ecología” que en palabras del autor es una visión ampliada de la anterior. En los siguientes párrafos analizaremos sus reflexiones y propuestas plasmadas en el libro “El Cuidado Esencial. Ética de lo Humano. Compasión por la Tierra” publicado en el año 2002.

En este libro, Boff propone El Cuidado como la única forma de relación entre todos los seres vivos que habitan el planeta, y no solo entre ellos, sino en íntima relación con la Tierra que bajo su visión está sufriendo una grave destrucción, y para ello plantea un cambio de paradigma, “necesitamos un nuevo paradigma de convivencia que funde una relación más caritativa con la Tierra” (2002, p. 17-18). Manifiesta que existe un abandono del cuidado de la vida en todos sus sentidos y de continuar así afirma que desaparecerán más de la mitad de las especies animales y vegetales que existen.

Esta destrucción no sólo es observable en la deforestación, desertización o en la calidad del agua, también plasma la idea de una crisis social que potencia el descuido de los pobres, de los marginados, de los desempleados

o de los jubilados entre otros, “hay un descuido y un abandono de los sueños de generosidad, ahogados por la hegemonía del neoliberalismo, con individualismo y la exaltación de la propiedad privada” (Boff, 2002, p. 19).

Con el objetivo de orientar la vida y las relaciones hacia un camino equitativo y justo, Boff propone “un nuevo paradigma de religación con la naturaleza y de compasión por los que sufren...una nueva ternura para con la vida y un sentimiento auténtico de pertenencia amorosa a la Madre Tierra” (2002, p. 25). Propone el nacimiento de una nueva ética donde los seres vivos y la Tierra convivan en interacción y comunión, potenciando una actitud epistemológica basada en pluralidad de saberes y en la interrelación de estos.

¿Pero qué entiende este autor como Cuidado? “Cuidar es más que un acto; es una actitud...una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (Boff, 2002, p. 29). El cuidado también afecta a la convivencia y a la calidad de la vida, “en el cuidado identificamos los principios, los valores y las actitudes que convierten la vida en un vivir bien y las acciones en un recto actuar” (Boff, 2002, p. 14).

En este libro clasifica dos dimensiones del Ser Humano. La primera, la Tierra como dimensión material y terrenal de la existencia. Pensando al ser humano no como algo ajeno a la naturaleza sino como “Ser Tierra”, sabemos que estamos compuestos por los mismo elementos físico-químicos que contiene el universo, en palabras del autor “al conocer un poco esta historia del universo y de la Tierra, nos estamos conociendo a nosotros mismos y también a nuestra condición ancestral” (Boff, 2002, p. 59). Esta dimensión nos invita a ser conscientes de que estamos relacionados con el todo.

La segunda es el Cielo, como dimensión espiritual y celestial de la existencia. Según Boff “el Cielo está constituido por todo aquello que está por encima de nuestras cabezas” (2002, p. 64), y como el cielo que desde su origen está en permanente expansión, el ser humano siempre busca más allá de sus límites. Entonces, ¿cuál sería el equilibrio entre Ser Tierra y alcanzar el Cielo? Para ello presenta una tercera dimensión, la Utopía, como condición humana fundamental, “el ser humano y la sociedad no pueden vivir sin utopías. Si no hubiera utopías imperarían los intereses menores”. Pero la utopía no como fantasía, sino como una meta que, con el tiempo, creciendo, aprendiendo, madurando, puede llegar a concretarse, a hacerse carne, y al ser encarnado, por su

resonancia emocional ha ser conocido y construirlo como conocimiento personal. “El ser humano vive entre la utopía y la historia”, “En la historia surge la oportunidad de una experiencia total de conexión con el Todo (principio femenino) y al mismo tiempo de continua apertura hacia el infinito (principio masculino) (Boff, 2002, p.68). Para que esto se concrete aparece el cuidado como epistemología del sur, “que acompaña al ser humano mientras peregrina por el tiempo”, “el cuidado es el camino histórico-utópico de la síntesis posible para nuestra finitud” (Boff, 2002, p. 68).

Los seres humanos “somos cuidado”, ya que “sin cuidado dejamos de ser humanos”, por lo que el cuidado incluye dos significados para Boff, por un lado, la actitud de desvelo, de atención hacia el otro, ya que el ser humano nunca dejará de amar y desvelarse por alguien, y por otro, la actitud de preocupación y de inquietud por las personas que estamos vinculadas afectivamente, por lo que la actitud epistemológica que propone siempre incluye el vínculo con un otro, generando conocimiento desde el convivir en relación.

Boff presenta el cuidado como “<<modo-de-ser-en-el-mundo>> que funda las relaciones que se establecen con todas las cosas” (2002, p.74), pero distingue dos

maneras de ser: <<modo-de-ser-trabajo>> y <<modo-de-ser-cuidado>>. El ser humano al igual que los otros seres vivos, interactúa con la naturaleza, y una de las formas en que lo hace es a través del trabajo, modifica su entorno en función de sus necesidades y sus deseos, pero la diferencia del humano es que convierte el trabajo en su modo de ser, “otorgando ansias de poder y dominio sobre la naturaleza (2002, p. 76)” y en consecuencia “empezó a utilizar la razón instrumental-analítica” que según su visión “...es más eficaz para intervenir con profundidad en la naturaleza”, y que perdura en el presente con la destrucción de la naturaleza como si fuera un objeto reemplazable de propiedad humana.

La segunda distinción es el <<modo-de-ser-cuidado>>, que “permite al ser humano vivir la experiencia fundamental del valor, de aquello que tiene importancia y cuenta definitivamente” (Boff, 2002, p.78). Esta dimensión permite a las personas dar valor y ofrecer respeto a todo lo que le rodea y habita junto a él, siendo otra forma de conocer y generar conocimiento. “En lugar de agresividad, hay convivencia amorosa. En vez de dominación, hay compañía afectuosa, al lado de y junto el otro” (Boff, 2002, p.78). El Cuidado como forma de conocer el mundo permite a las personas afianzar vínculos para

una convivencia cooperativa, donde además la naturaleza es sujeto que co-existe, generando interacción y comunión.

“La actitud de sentir cuidado debe transformarse en cultura y exige un proceso pedagógico, más allá de la escuela formal, que penetre instituciones y haga surgir un nuevo estado de conciencia y de conexión con la Tierra y con todo lo que existe y vive en ella” (Boff, 2002, p. 95). Es cierto que no sólo la escuela debe de ser cuidado, todas y cada una de las personas que comparten el habitar en la Tierra deberían entender el cuidado como la única forma de convivir donde todas las relaciones se vuelvan horizontales, legitimando al otro independiente de su origen. Pero si la escuela viviera en el cuidado, alejándose de promover la competitividad y la comparación entre los unos y los otros, fomentando la cooperación y dando cabida a todas las formas de conocer, sería un primer eslabón para transformar la sociedad hacia un nuevo paradigma, hacia una nueva ética, la ética del cuidado.

Santos y la ecología de saberes

El discurso epistemológico de Boaventura de Sousa Santos se sitúa a partir de una posición crítica emancipadora que se configura desde el sur metafórico. La epistemología del sur, desde las palabras de Santos, posee tres

orientaciones: “aprender que existe el Sur; aprender a ir hacia el Sur; aprender a partir del Sur y con el Sur” (1995, p. 508). Aprender que existe un Sur, metafóricamente geopolítico, e ir hacia él es reconocer que ha sido dominado, excluido, colonizado por una episteme dominante, que en los dos últimos siglos “ha eliminado de las reflexiones epistémicas el contexto cultural y político de producción y reproducción de conocimiento” (Santos y Meneses, 2014, p. 8). La negación de los aspectos culturales y políticos de las formas de conocer ha llevado a la pretensión de universalización epistémica, donde la ciencia toma la exclusividad del conocimiento válido. Asimismo, ha causado la supresión y desvalorización de todas las prácticas sociales de conocimiento que contrarían los intereses de la epistemología dominante (Idem), tales como, el saber común, el conocimiento local, el aprender desde la experiencia, saberes ancestrales, entre otros. Por tanto, la epistemología del Sur, busca reconocer el valor de la diversidad epistémica y reparar los efectos causados históricamente por el capitalismo y colonialismo en la construcción del conocimiento.

En cuanto al sentido epistemológico, Santos menciona que toda experiencia social produce y reproduce conocimiento, y que en el hacer presupone una o varias

epistemologías. La diversidad de prácticas y actores sociales posibilitan variedad de formas de construir conocimiento, por lo tanto, diversidad epistémica. Acerca de las relaciones sociales, Santos considera que:

...en su sentido más amplio, las relaciones sociales son siempre culturales - intraculturales o interculturales- y políticas - representan distribuciones desiguales de poder-. Siendo así, todo conocimiento válido siempre es contextual, tanto en términos de diferencia cultural como de diferencia política. Más allá de ciertos niveles de diferencia cultural y política, las experiencias sociales están constituidas por varios conocimientos rivales (Santos y Meneses, 2014, p. 7).

La diversidad epistemológica está dada por las diferencias culturales y políticas que cada experiencia social posee. Esto produce que coexistan diversas formas de construir conocimiento que pueden ser opuestas e incluso contradictorias. Santos ilustra esta rivalidad epistémica con la verdad científica y la no científica. Dentro de las formas de conocer existentes y validadas se sustenta, por ejemplo, una verdad científica y no científica, contradictorias entre sí, pero que conviven y que existen. Tal es el caso de la ciencia en contraposición a la filosofía y la teología, epistemologías diversas y rivales, pero forman parte de un campo visible. Sin

embargo, más allá de las líneas abismales se sitúan conocimientos que entran en el campo de lo no visible, tal es el caso, por ejemplo, del conocimiento popular, laico, campesino, indígena, creencias, magia, comprensión subjetiva, entre otras (Santos, 2014). El campo de lo visible, con sus propias contradicciones, convive con el campo de lo no visible, que ha sido excluido de ser formas válidas de conocer. Tanto desde una posición individual, colectiva o cultural se convive con rivalidades epistémicas, pero que coexisten y que se utilizan de acuerdo a los contextos de las experiencias y prácticas sociales, es decir, se moviliza una forma epistémica por sobre otra en relación al contexto cultural y político de la práctica social en la que se interactúa. Ante esta coexistencia de las diferencias, surge, por tanto, el cuestionamiento de cómo se validan los conocimientos, Santos da respuesta a esta interrogante mencionando que la validez dependerá del contexto en el que se produce o reproduce el conocimiento.

Santos plantea que el “Sur” ha sido colonizado epistemológicamente a partir de las ideas modernistas. Se entiende por colonialidad epistemológica, tomando las palabras de Quijano, como “el control de todas las formas de control de la subjetividad/ intersubjetividad, y en especial del conocimiento, de la

producción del conocimiento” (2000, p. 1-2). A partir de esta idea, Santos sostiene que el pensamiento occidental moderno es abismal, ya que crea límites que separan lo que existe de lo que no existe. Santos menciona que el mundo se ha formado sobre la base a líneas globales radicales que “dividen la realidad social en dos universos; el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea»” (2014, p. 21). La división es abismal, pues todo lo que se halla en el «otro lado de la línea» es no existente como realidad. El «este lado de la línea» es abismal en el sentido de que controla las formas de control de conocimiento para establecer una dominancia. Por consiguiente, los conocimientos válidos son solo aquellos que se generan en prácticas sociales que poseen una cultura y una política occidentalizada y moderna. Cualquier otra práctica social o epistemología que no responda a la cultura y política hegemónica cae en el abismo, en la no existencia, en la exclusión, y, por lo tanto, en la incapacidad de coexistencia dialógica.

A raíz de esta lógica occidental, Santos configura una sociología de las ausencias que busca ampliar las formas de existencia cultural, social, política, epistémica. La ausencia está determinada por la monocultura racional, la que determina como excluyente lo ignorante, lo

residual, lo inferior, lo local y lo improductivo (Santos, 2008). Desde esta perspectiva, una sociología de las ausencias “tiende a sustituir la monocultura del saber científico por una ecología de saberes” (Santos, 2008, p. 79), es decir, tiende a ampliar y validar la diversidad epistemológica a través de un reconocimiento de la coexistencia de los saberes y prácticas sociales, lo cual es posible por medio de una sociología de las emergencias.

La sociología de las emergencias, según Santos (2008), es una “amplificación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos la tendencia de futuro (lo Todavía-no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de esperanza en relación a la probabilidad de frustración” (p. 85). En otras palabras, tanto la sociología de las ausencias como la de las emergencias pretenden ampliar, reconocer y validar todas las formas de conocer que coexisten. Mientras que la primera lo busca por el reconocimiento de que existen diversas epistemologías en el presente, la segunda busca ampliar para un futuro el reconocimiento de la diversidad en un sentido emergente, tanto en el sentido de urgencia como en el sentido inmediato. Santos propone que “la batalla por la injusticia social global debe, por tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global”

(Santos, 2014, p. 29), la postura emancipadora contrahegemónica del autor se sitúa en la justicia cognitiva global, tal justicia se busca desde el Sur, conociendo, aprendiendo desde y con el Sur, conformando un pensamiento postabismal. La propuesta que moviliza estas ideas es denominada ecología de saberes.

Ir más allá del pensamiento abismal consiste en reconocer que “la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología, en otras palabras, la diversidad epistémica del mundo todavía está por construir” (Santos, 2014, p. 39). El principio de incompletitud amplía la posibilidad de reflexión y cuestionamiento constante acerca de las formas de conocer que conviven en un contexto, partiendo de la idea de que son diversas e inacabadas, se deduce, asimismo, la posibilidad de diálogo entre saberes (Santos, 2008, p. 79).

Santos propone el término “ecología de saberes” porque se basa en el “reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (Santos, 2014, p. 41). La idea de

interconocimiento advierte diálogos y construcción relacional del conocimiento, es decir, tanto la construcción como la reproducción de saberes es a través de interconexiones, que posiciona como existentes a todos los conocimientos. El diálogo entre epistemologías no supone una pérdida de autonomía de éstas, es decir, no se refiere a que en la interconexión se transformen en híbridos epistémicos, sino más bien se reconozcan sus existencias, proporcionando una “visión mucha más amplia de lo que no sabemos, así como de lo que sabemos, y también para ser conscientes de que lo que no sabemos en nuestra propia ignorancia, no una ignorancia general” (Santos, 2014, p. 52). Con respecto a este reconocimiento de saberes, Santos menciona que “no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (1995, p. 25). En otras palabras, en el reconocimiento de saberes simultáneamente existe un reconocimiento de ignorancia, la que a su vez es “solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado” (Santos, 2014, p. 44).

La ecología de saberes valora la diversidad epistemológica, ya que esta diversidad “representa el enriquecimiento enorme de la

capacidad humana para conferir inteligibilidad e intencionalidad a las experiencias humanas” (Santos y Meneses, 2014, p. 10). La finalidad del diálogo epistémico es darle sentido y comprensión a las prácticas sociales de los otros, comprender la intención de las experiencias, por qué y para qué de esas epistemologías. El proceso por el cual se logra la inteligibilidad es denominado por Santos como traducción intercultural, por medio de este proceso “llega a ser posible identificar preocupaciones comunes, enfoques complementarios y, por supuesto, también contradicciones intratables” (Santos, 2014, p. 49).

En el ámbito educativo, conviven variadas prácticas sociales, actores sociales y, por consiguiente formas epistémicas. Sin embargo, la escuela, en tanto institución moderna, sigue las lógicas abismales, validando, construyendo y reproduciendo el conocimiento que representa a la epistemología hegemónica. De acuerdo a lo planteado por Illich (1978, p. 10) “las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista”, es decir, la escuela refleja la sociedad, por lo tanto, da cuenta de las lógicas capitalistas y colonialistas que imperan actualmente en la sociedad. El currículum cobra relevante

importancia al hacer este análisis, ya que es el discurso que valida ciertas epistemológicas educativas, estructura y articula los conocimientos y las formas de construirlos, por tanto, en necesario cuestionarse acerca de ¿Cómo construir un currículum educativo que no excluya formas de conocer? ¿Cómo democratizar el currículum en cuanto a las epistemes-educativas que conviven en la diversidad de modos de existencia? ¿Qué transformaciones educativas posibilita un currículum con una orientación a la ecología de saberes?

Confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas

A partir de la presentación de los principales elementos epistémicos de cada autor, hemos derivado determinadas confluencias epistemológicas que sintetizamos en las categorías epistémicas: ser humano como cuidado, conocimiento como enacción, aprendizaje como transformación en el vínculo y currículum como ecología de saberes. Estas categorías son analizadas mediante una puesta en diálogo de los elementos epistémicos que evidencia su confluencia complementaria y que hace emerger la sinergia epistémica desde el amalgamamiento conceptual. Luego, se proyectan consecuencias epistémico-

educativas hacia el ámbito educacional.

Ser humano como cuidado

La Epistemología del Sur ensalza las características más originales y fundamentales del ser humano, tensionando formas de convivencia instaladas producto de la historia, de la opresión y del poder y asumidas culturalmente como la norma. Maturana y Verden-Zöller, consideran que:

...debido a esta ceguera cultural, hemos sido particularmente incapaces para ver que el amor, como la emoción que especifica el dominio de las conductas que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno, es la emoción que funda y constituye el dominio social como el dominio conductual en el que los animales en convivencia cercana viven en mutua aceptación” (2003, p. 209).

Como mamíferos necesitamos ser amados, o lo que es lo mismo, ser cuidados para poder sobrevivir y coexistir. “Para ello, el ser humano necesita volver sobre sí mismo y descubrir su modo-de-ser-cuidado” (Boff, 2012, p. 81). Al cuidar y ser cuidados, se fortalecen vínculos afectivos que nos permiten conocer el mundo desde la cooperación, desde el sentir, desde la libertad y la responsabilidad. En palabras de Boff (2000, p.83), el cuidado está

antes que todo, “es a priori ontológico, está en el origen de la existencia del ser humano”. Previamente Heidegger confirmaba que, “en cuanto totalidad estructural original, el cuidado es existencialmente a priori de toda “posición” y “conducta” fáctica del “ser ahí”, es decir, se halla siempre ya en ella.” (2000, p. 216).

El amor, como fenómeno biológico está implícito en el cuidado, “el amor es siempre apertura hacia el otro, convivencia y comunión con él” (Boff, 2012, p. 89). Maturana afirma que fueron la cooperación y la coexistencia lo que garantizó la continuidad de la vida y de los individuos, y no la competencia, ya que implica la negación del otro. “Lo que es especialmente humano en el amor no es el amor, si no lo que hacemos en el amor en cuanto humanos... Es nuestra manera particular de vivir juntos como seres sociales en el lenguaje... sin amor no somos seres sociales” (Maturana cit. en Boff, p. 89).

El cuidado con todas sus características implícitas, permiten una construcción de conocimiento desde el amor, la cooperación, legitimando al otro y a la naturaleza en el convivir, condiciones básicas para los procesos de aprendizaje situados, pero, ¿Cómo la escuela puede trabajar en cooperación si califica y compara cuantitativamente los resultados de sus estudiantes, si

castiga el error y si sólo legitima al que se sitúa dentro de los parámetros? ¿es esa una forma de cuidado? El cuidado como base de la relación entre docentes y estudiantes no debería de estar condicionado por los saberes del otro, es el adulto en este caso el que debe relacionarse desde el modo-de-ser-cuidado, con todos los estudiantes sin excepción, para que esta forma de relación, vayan desplegándose y ampliándose en el convivir de la escuela.

Desde el cuidado legitimamos al otro en todas sus dimensiones, esto incluye la ecología de saberes, validando las formas de conocer, las experiencias y los saberes desde el modo de ser cuidado, desde el vínculo con el otro y con la naturaleza, desde la resonancia emocional, desde el amor.

Construcción de conocimiento como enacción situada

Claramente definir la construcción de conocimiento como enacción o acción corporizada en un mundo que hace co-emerger al sujeto y su mundo (Varela, 1997, p. 202-203), es una idea que se complementa con la idea del ser humano como cuidado, en tanto que reconocernos como constructores de nosotros mismos y del mundo a partir de nuestra enacción, implica llevar a cabo una responsabilización, una

preocupación no solo por nuestros actos más visibles, sino también por los pormenores de nuestra actividad, ya que sería desde esta cotidianidad desde donde nos humanizamos como sujetos del cuidado. Llevar a cabo una enacción en el modo-de-ser-del-cuidado implica entonces reflexionar sobre nuestro actuar cotidiano con uno mismo, con los otros y con el mundo social y natural, siendo comprendidos estos sujetos en el gran sujeto de la tierra, ya que “el ser humano (...) es aquella porción de la Tierra que siente, piensa, ama y cuida” (Boff, 2014, p. 253). De tal forma, en el cuidado enactuamos orientados por la ética de la co-responsabilidad, a saber, “actúa de tal modo que los efectos de tu acción sean beneficiosos para los seres humanos y para la relaciones de todos con todos” (Boff 2014: 258). Ahora bien, siguiendo a Piaget (2013, p. 35) “cada conducta supone un aspecto energético o afectivo, y un aspecto estructural o cognitivo”, con respecto al aspecto energético o afectivo sabemos que “en la experiencia emocional que nos inunda, desde allí se constituye el estado de situación y de relación con el entorno, pues nos cataliza hacia el continuar o el detener la acción” (Toro, 2010b, p. 336), por lo tanto, la enacción orientada por el cuidado es esencialmente una enacción motivada por el amor como emoción central que energiza la enacción en busca de un relacionarse cooperativamente

con los otros. Según Humberto Maturana y Ximena Dávila (2015, p. 460) el amor como “fundamento de la epistemología unitaria de todo conocer, es la pauta que conecta todo convivir” por lo que “decimos que una persona está en el amar, o que se conduce desde el amar, cuando vemos que ella actúa de modo tal que nosotros vemos que ella misma, el otro, la otra o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con ella” (Maturana y Dávila, 2015, p. 517), lo que es lo mismo que decir que orienta su enacción por el cuidado energizada por el amor que la potencia y da el sentido para aprender una determinada forma de ser con los otros en el modo de un vínculo convivencial que transforma a la persona en el dejar ser al otro.

La construcción de conocimiento, en tanto enacción energizada por el amor y orientada por el cuidado hacia un aprendizaje de un vínculo transformativo, que emerge y hace emerger un contexto histórico cultural, debería promover y mantener un determinado contexto ético-epistémico, a saber, una ecología de saberes como condición para la posibilidad recursiva de una emergencia de una enacción energizada por el amor y orientada por el cuidado. Sabemos que “la ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres

humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y por ello, de ignorancia” (Santos, 2011, p. 36), por lo tanto el contexto de ecología de saberes es de por sí un contexto donde co-existen el saber de la academia en igualdad de condiciones con los saberes provenientes de otras esferas de la sociedad, como por ejemplo, las comunidades populares y los pueblos originarios, y aún con la posibilidad de saberes que se ignoran o aún no se saben.

En este tipo de enacción energizada por la emoción del amor, orientada por el cuidado hacia un el aprendizaje en un vínculo transformativo y co-emergente con una ecología de saberes, vemos claramente la confluencia de estos elementos conceptuales, que asimismo, hacen sinergia en la construcción de una concepción situada de enacción.

Las proyecciones epistémico-educativas que se derivan de esta concepción situada de enacción son múltiples. Como vimos, la enacción nos lleva a considerar los pormenores de la motricidad humana en la construcción de conocimiento (Toro, 2010a, p. 54), así por ejemplo, sentarse, respirar pausadamente, concentrar la mirada en el cuaderno, escribir, apoyar la espalda en el respaldo, serían enacciones que en sus conexiones harían emerger

estados globales en el modo de patrones atractores de determinadas autoorganizaciones, que en su regularidad dada en un contexto educativo podríamos considerar como símbolos de aprendizaje. Asimismo, conversar, correr, sonreír, distensión muscular, respiración relajada, hombros y espalda recta, contacto con otros y con el medio, mirar a los ojos, pueden ser consideradas enacciones que en sus conexiones hacen emerger patrones de autoorganización energizadas por el amor y orientadas al cuidado, que a su vez hacen emerger un contexto epistémico-educativo de ecología de saberes.

Por lo pronto, cabe realizarse las siguientes preguntas relacionadas con la enacción en el ámbito educativo: ¿estamos promoviendo con nuestra enacción el amor como emoción que energiza las enacciones de los educandos?; ¿estamos enseñando con nuestra enacción el cuidado por sí mismo, por los otros y por el medio social y natural como forma de orientar la enacción de los educandos?; ¿estamos promoviendo con nuestras enacciones un aprendizaje transformativo en el vínculo que deja ser, que permite la enacción del otro?; ¿estamos promoviendo con equidad los múltiples saberes co-existentes en la comunidad educativa, con cada una de nuestras construcciones de conocimiento enactúadas?. Estas son solo algunas preguntas que se

abren al considerar una enacción situada por el amor, el cuidado y la ecología de saberes.

Cabe señalar que así como la enacción hace confluencia complementándose con los elementos conceptuales trabajados y hace sinergia en el modo de una enacción situada, proyectándose en modo de preguntas abiertas hacia el ámbito epistémico-educativo; este elemento epistémico claramente contribuye a la sinergia del amor, el cuidado y la ecología de saberes, y promueve sus proyecciones en los modos determinados por dichos elementos epistémicos.

Aprendizaje como transformación en el vínculo

La descripción de Maturana de un “espacio psíquico” relacional que es expansible a nuestra experiencia corporal y que se basa fundamentalmente en el amor como experiencia emocional biológica original, es el piso necesario para entender el aprendizaje como transformación en el vínculo.

Comprender el aprendizaje como un proceso de comprensión de una realidad exterior es lo que nos ha llevado a anular las emociones como elemento válido en nuestro aprender, y como base para la sobreacumulación de objetos físicos. La realidad psíquica y emocional se torna

inaccesible para el humano, y el aprendizaje, por tanto, sólo es una memorización de elementos externos.

Los seres humanos nos sentimos como seres que existimos inmersos en lo real que está ahí y es independiente de nuestro operar, inmersos en un mundo que podemos contemplar y describir como observadores de lo que ocurre naturalmente independiente y externo a nosotros. Cuando se vive así, como ser humano, se busca explicar todo lo que se vive en términos de ese sentirse inmerso en una realidad externa, generando un ámbito conceptual 'racional' donde, aunque parezca extraño, lo que se siente en el vivir, donde los sentires y las emociones quedan descalificados como algo que sucede en dimensiones 'psíquicas' que son de hecho inaccesibles a una descripción racional (Maturana, 2003, p. 139).

Las reformas educativas de la globalización en los últimos 50 años han respondido a este criterio impulsado por organizaciones internacionales (Mejía, 2001). A este fenómeno se le ha llamado GERM, por sus siglas en inglés Movimiento de Reforma Educativa Global. (Shalberg, 2013).

En este sentido el aprendizaje desde la emoción queda inmerso en una postura epistemológica

hegemónica que puede aludir al pensamiento abismal al que hace referencia Boaventura de Souza Santos (2014, p. 28): "El pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas". Como tal el aprendizaje genera una ganancia externa al individuo que promueve la exclusión de aquellos que no pueden acceder a él de una manera racional y positivista (Illich, 1973). Y aclaremos que este no es un análisis puramente económico del aprendizaje, sino que incluso en los sistemas gratuitos de educación se genera una jerarquía de aprendizajes por acumulación de etapas y títulos que te ponen por sobre otro, a medida que vas cumpliendo etapas.

El espacio psíquico se vincula de esta manera con el espacio integral de "Utopía" propuesto por Leonardo Boff (2002). Este espacio de aprendizaje es un contexto de consensualidad, igual que la integralidad de la utopía. El lenguaje es una forma de vivir en consensualidad y de crear corporalmente los espacios psíquicos de aprendizaje, es decir, de generar la enacción que propone Varela (1997). Como el lenguaje es un domino de consenso, entonces "todos los seres que crecemos en el lenguaje somos capaces de aprender

cualquier cosa. Las diferencias se encuentran en el placer, en las emociones” (Maturana, 2004, p. 140).

Pero los procesos lingüísticos del consenso que nos llevan al aprendizaje tienen que darse en un espacio de reflexión, de soltar nuestras incertidumbres y de transformación mutua en la convivencia. Tal elemento transformador es, por tanto, centrado en la emoción que nos da origen, el amor. El amor que nos mueve hacia el aprendizaje con el otro, puede llamarse también cuidado como ya lo exponía Boff (2002), y va directamente opuesto a la organización hegemónica del aprendizaje proveniente del positivismo, que genera una competencia educativa por acumulación y demostración de saberes.

En el momento y en la medida en que eso pasa ahí, surge ahí este ser, en la relación, como un ser centrado en sí mismo, no en la oposición, no en la diferencia, sino como el núcleo desde el cual hace lo que hace, bien o mal, no es el punto. Hace lo que hace. No está justificándose por ser. Simplemente es, en un espacio que acepta su ser. Si eso pasa, ese ser, cualquiera que sea su edad, en el ámbito de convivencia con su maestro se va a transformar con el maestro (Maturana, 2004, p. 137).

Currículum como ecología de saberes

La ecología de saberes se funda en un *ethos* redistributivo, cuyo sentido es la “redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia” (Santos, 2014, p. 39). Pensar un currículum redistribuido con un sentido igualitario, que valore e incorpore al ámbito educativo la diversidad epistémica que las variadas prácticas sociales crean y reproducen supone una acción contrahegemónica desde una epistemología del Sur.

El currículum, tal como se halla establecido actualmente, es abismal, ya que posiciona el conocimiento científico-técnico, que tiende a la estandarización y homogeneización, como el conocimiento válido dentro de los espacios educativos. Tal episteme educativa imperante crea líneas abismales donde no se reconocen otras formas de crear conocimientos ni nuevas prácticas sociales, por tanto, culturales y políticas. Queda en la no existencia los saberes populares de los actores educativos: conocimientos ancestrales, las emociones, expresiones subjetivas, saber común, entre otros. En este sentido, y como propuesta a la expansión de las líneas abismales educativas, se

propone una permeabilidad del currículum actual, que se flexibilice, se sitúe contextualmente y se valide de acuerdo a las epistemologías propias del contexto cultural y político al que responde. Desde la sociología de las emergencias, se propone ampliar en un futuro “posibilidades plurales y concretas, simultáneamente, utópicas y realistas, que se van construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (Santos, 2008, p. 83). Se converge con Boff (2002) y su propuesta ética desde la coexistencia a partir del cuidado, que implica compromiso afectivo con el otro y sus formas de conocer. La posibilidad de una ecología de saberes y de la valoración de estos, está movilizado por el vínculo que se establece con el otro a través del amor, es decir, desde la construcción del otro y de la comprensión de sus formas legítimas de conocer (Maturana y Varela, 2003). Por lo tanto, una nueva redistribución igualitaria y reconocimiento de las diferencias en el currículum es posible desde el principio enactivo planteado por Varela (1997), que hace emerger el mundo, en otras palabras, ampliar desde una sociología de las ausencias hasta una sociología de las emergencias para permitir la existencia de los saberes ausentes.

Un currículum como ecología de saberes, se caracteriza por

valorar la diversidad epistémica, validar los conocimientos locales, promover una construcción del conocimiento en el vínculo con el otro, desde el principio de cooperación y la legitimación epistémica de los otros y otras. De este modo una nueva propuesta curricular que abra espacios de zonas liberadas, tal como propone Santos, zonas liberadas en los espacios educativos a partir de la solidaridad “para abrirse a la creatividad y recuperación de una nueva ética política y económica que nos lleve a una democratización de la democracia” (Santos, 2005, p. 16). La participación, como parte del principio de cooperación y vínculo afectivo con el otro, es fundamental para la construcción de nuevas formas epistémicas educativas promovidas por un currículum. En relación a esto, Illich plantea que adquiere importancia

la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no solo la libertad de escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende, de su particular razón para vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida (1978, p. 27).

De acuerdo a lo mencionado por Illich, la participación es un modo de existencia y que debe ser

otorgado por un currículum, ya que permite que todos quienes aprenden puedan en libertad construir y reproducir formas epistémicas que sean pertinentes para sus realidades y prácticas sociales. Tal participación, debe fundarse desde una ecología de saberes que no solo potencia la participación individual, sino que colectiva, bajo principios de respeto, cuidado y amor.

Síntesis a modo de esbozo de una propuesta epistémico-educativa

Como se ha planteado la ciencia tradicional del mundo, visto a sí mismo como desarrollado, en el modo del paradigma hegemónico positivista-técnico, es una de las múltiples causas recursivas del bucle destructivo globalizado. Vimos también que este paradigma es ciego a la presencia de nuevas epistemes, que en un diálogo pluralista hacen emerger un paradigma situado-crítico, fundado en los intereses situado-emancipatorio de las comunidades y culturas excluidas y oprimidas por el mundo desarrollado. Y que el principal modo de reproducción paradigmático es la educación. En este contexto, este trabajo pretende contribuir a la emergencia del paradigma situado-crítico mediante la puesta en diálogo de los principales elementos epistémicos de autores identificados como epistemólogos

del sur, con el objetivo de hacer emerger nuevas propiedades epistémicas e interpretar proyecciones hacia el ámbito epistémico-educativo. Así, la concepción de ser humano racional, individual, objetivo, neutro y controlador del medio que es formado por la educación actual, al ser sustituido por el concepto de ser humano como cuidado implicaría la educación de un ser humano sensible, generador de vínculos afectivos con los otros, conectado con la Madre Tierra y consciente del universo. Un ser social, que vive desde la solidaridad y la colaboración. Sustituir asimismo, la concepción reproducida actualmente en educación, de cognición como procesamiento de información, por la cognición como enacción situada sugiere como mínimo dar igual relevancia a los pormenores de la motricidad humana que a los contenidos disciplinarios en las comunidades educativas. El cambio desde un aprendizaje bancario hacia una transformación en el vínculo, tiene el sentido de repensar el vínculo docente-discente, el espacio que se genera entre ellos y la constante insistencia de un sistema educativo que se empecina en evaluar contenidos fijos. En este sentido, el cambio de una concepción curricular disciplinaria por la ecología de saberes implica una transdisciplinariedad donde el origen del conocimiento se desplaza desde los contenidos u

objetos de estudio, hacia su distribución en los acoplamientos enactivos o las relaciones desplegadas desde la autonomía y resonancia de los actores humanos y no humanos en el contexto de convivencia en que se encuentran.

Cabe señalar que este trabajo tuvo un carácter exploratorio, por lo que no es exhaustivo. Quedaron sin investigar múltiples otros elementos epistémicos de los autores estudiados, asimismo, las epistemologías del sur abarcan una diversidad de autores que sobrepasa los parámetros de este trabajo. Por otro lado, en principio, autores como Maturana y Varela, a diferencia de Boff y Santos, no se consideran a sí mismos ni son considerados por la literatura científica, propiamente como epistemólogos del sur, no obstante, es patente que sus enfoques epistémicos comparten las mismas condiciones de producción y el mismo horizonte de sentido que las epistemes de los autores reconocidos como epistemólogos del sur, los que de hecho son los criterios que nos hacen ubicarlos como epistemólogos del sur. Finalmente, la propuesta es continuar generando conexiones epistémicas en investigaciones situadas localmente y nómades, para contribuir a la emergencia de una episteme pluralista como propiedad emergente global. Debemos estar conscientes que la ecología de nuestras acciones

investigativas pueden generar propiedades contrarias a las buscadas, para eso, los investigadores deben a la vez que desarrollar una investigación epistémica, desarrollar también una observación de segundo orden que derive en un desarrollo del dominio espiritual, aspecto que solo se logra en el permanente diálogo entre ciencia y cultura.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2014). "Ecoteología de la liberación: la última frontera". En Congreso Continental de Teología. La teología de la liberación en prospectiva. Santiago: Ediciones UCSH.
- Carpio, A. (2004). *Principios de filosofía*, Buenos Aires: Glauco.
- Colectivo docente internacional de la Multiversidad "Mundo Real" Edgar Morin, (2008). *Glosario de la complejidad*.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

- Heidegger, M. (2015). Ser y tiempo. Trad. de Jorge E. Rivera. Santiago: Editorial Universitaria.
- Höffe, O. (2003). Breve historia ilustrada de la filosofía. El mundo de las ideas a través de 180 imágenes. Barcelona: Ediciones Península.
- Illich, I. (1978). Un mundo sin escuelas. México DF: Editorial Nueva Imagen.
- Kuhn, T. (2013). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1987). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid: Tecnos.
- Maturana, H. y Verden-Zogler, G. (2003). Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago: Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2004). Transformación en la convivencia. Santiago: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). El árbol del vivir. Santiago: Escuela Matriztica; MVP Editores.
- Max-Neef, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplina. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Pérez, C. (2008a). Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica. Santiago de Chile: LOM.
- Pérez, C. (2008b). Desde Hegel: para una crítica radical de las ciencias sociales. México D. F.: Editorial Itaca.
- Piaget, J. (2013). La psicología de la inteligencia. Lecciones en el college de France. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad. (1994). Carta de la transdisciplinariedad. Portugal: Convento da Arrábida.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Escuela de Estudios Internacionales y diplomático "Pedro Gual", Caracas.

- Sahlberg, P. (2013). El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo? Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nueva York: Routledge.
- Santos, B.S. (2008). *Conocer desde el Sur*. (2ª ed). Chile: Universidad bolivariana.
- Santos, B.S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a la ecología de saberes. En Santos, B.S. y Meneses, P. (Ed.). *Epistemologías del Sur*, p. 21-66. España: Akal.
- Santos, B.S. (2015). *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolivia: Proyecto Alice.
- Santos, B. S. (2011). "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana*. No. 54, p.17-39.
- Toro, S. (2010a). "Neurociencias y aprendizaje. Un texto en construcción". *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXVI, No. 2, p. 323-341.
- Toro, S. (2010b). "Corporeidad y lenguaje: la acción como texto y expresión". *Cinta de Moebio*. No. 37, p. 44-60.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Varela, F. y Thompson, E. (2001). *Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness*. *Trends in cognitive sciences*. Vol. 5, No. 10, p. 418-425.
- Varela, F. (2006). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.

Reflexiones sobre las perspectivas teóricas de la (T.E) Tecnología Educativa

Reflections about the theoretical perspectives of educational technologies

Reflexões sobre as perspectivas teóricas da Tecnologia Educacional (T.E)

José Antonio Correa Padilla

Magister en diseño de entornos virtuales de aprendizaje
Corporación Universitaria del Caribe CECAR- Virtual
jose.correap@cecar.edu.co

Resumen

En el transcurso del tiempo la tecnología educativa ha tenido una metamorfosis en cuanto a las perspectivas y conceptualización, sin estas perder la esencia de su objetivo, en este artículo se muestran éstas transformaciones y su incidencia en el ámbito educativo.

Palabras claves: Tecnología educativa, educación, pedagogía.

Summary

Over the course of time educational technology has had a metamorphosis in terms of perspectives and conceptualization, without losing the essence of its objective, this article shows these transformations and their impact on the educational field.

Keywords: Educational technology, education, pedagogy.

Resumo

Ao longo do tempo, a tecnologia educacional teve uma metamorfose em termos de perspectivas e conceituação, sem perder a essência de seu

objetivo, este artículo muestra esas transformaciones e su impacto no campo educacional.

Palabras-chave: Tecnología educacional, educación, pedagogía.

La ciencia desde sus inicios busca un poco de verdad en cada paso que da, desde sus investigaciones, verificaciones e hipótesis. Algunas veces encuentra verdades que desbancan a las anteriores. En otras encuentra que cada teoría o perspectiva ilumina un poco más acerca de un mismo tema complementando el panorama comprensivo del mismo. De igual forma, la tecnología va desarrollando soluciones gradualmente, teniendo en cuenta las necesidades y/o el objeto de su intervención.

Tomando como base estas últimas premisas, se considera que las perspectivas teóricas de la tecnología educativa son complementarias. De hecho, cada perspectiva aporta un elemento adicional de gran valor al conocimiento general acerca del tema y, efectivamente, en los diseños tecnológicos educativos actuales se logran percibir elementos de cada una de las diferentes épocas: sea desde su concepción, uso o filosofía subyacente.

Por esta razón, es importante comprender los puntos comunes que todas las perspectivas tienen para consolidar el objeto de estudio general de la tecnología educativa. Al respecto, todas se refieren al diseño, utilización y

desarrollo de artefactos y procesos relacionados con el aprendizaje. Todas tienen además, una concepción positiva del aprendizaje ya que lo asumen como una actividad que produce bienestar y desarrollo, enfatizando en la necesidad de una buena actuación en el proceso educativo, es decir contemplan el panorama ético y efectivo en todos los procesos relacionados con la tecnología educativa.

De esta manera, es importante hacer evidente que estamos en una época dentro de la historia misma del conocimiento y el mundo, donde en cada momento de la vida estamos haciendo uso - consciente o inconscientemente - de actividades que tienen sus referentes y bases en otras anteriores, por ello, es de vital importancia encontrar los puntos comunes y las conexiones básicas sobre las cuales tomar decisiones efectivas. Lo anterior implica hacer referencia al conectivismo, teoría que cada vez toma más fuerza como forma de comprensión del fenómeno del aprendizaje en la era digital.

Siendo consecuente con la premisa anterior, es necesario percibir la tecnología educativa como una disciplina que se alimenta de los desarrollos en todas las perspectivas a través del tiempo. Por ello y

pensando/sintiendo desde el campo emotivo- conductual, se considera de gran utilidad la perspectiva cognitiva-mediacional como necesaria en los contextos educativos, puesto que tiene en cuenta para definir el objeto y aplicaciones de la tecnología educativa, no solo aquellos aspectos que rodean al individuo que aprende, sino aquellos de su interior, con el fin de diseñar y desarrollar recursos de todo tipo que posibiliten el desarrollo efectivo de una tarea cognitiva compleja de índole superior, en este caso, el aprendizaje.

Unido a lo anterior, esta perspectiva cumple criterios de amplia rigurosidad científica como la riqueza en la descripción, efectividad en la explicación y capacidad de réplica en sus resultados (herencia del conductismo). Aunque también cumple con criterios contextuales y subjetivos en los cuales tiene en cuenta las variables que afectan al sujeto desde su historia personal y el contexto donde se desenvuelve (precursor del campo reflexivo-cultural), explicando el universo simbólico creado desde la interacción entre las estructuras cognitivas de la persona y el mundo que lo rodea.

Es necesario entonces aclarar que las perspectivas teóricas no son puras, por lo tanto, en ciertas coyunturas se apoyan unas a otras. Sin embargo, a través del tiempo las perspectivas teóricas tienen un acercamiento más profundo con ciertos criterios;

inclusive hoy en día los seres humanos obtienen el conocimiento desde otros canales que ni si quiera eran contemplados en el pasado, como las diversas redes sociales mediante la conectividad. Derivado de esto se considera que las definiciones van evolucionando respecto a su planteamiento original.

Sabemos bien que en el transcurso del tiempo la tecnología educativa ha tenido una metamorfosis en cuanto a las perspectivas y conceptualización, sin estas perder la esencia de su objetivo. Cabe entonces aclarar que se complementan, aunque en un comienzo tenía un enfoque diferente; no obstante, con el tiempo se fue acortando la brecha que existe entre la tecnología y la educación.

Las etapas rápidas del desarrollo tecnológico han permitido a la sociedad el acceso a la información y conocimiento con mayor productividad. La integración de varias ciencias refleja la adquisición de conocimientos y nuevas experiencias en el aprendizaje.

Las perspectivas de la tecnología educativa desarrollan de manera significativa el trabajo en equipo, donde se mezclan varias ramas de la ciencia y la educación, generando así mejores resultados en sus acciones, profundizando en sus saberes y transmitiendo conocimientos, facilitando en su mayoría la comunicación entre las personas.

Es necesario considerar entonces que las perspectivas teóricas aportan un punto de vista real y necesario que de alguna manera se van integrando con las demás.

El proceso para considerarla como una disciplina en sí misma, ha sido lento, pues siempre se ha encontrado al margen de los aportes realizados desde las otras disciplinas sin destacar como tal.

Como planteó el autor Pere Marquès (1999), en la década de los 60 se articula la Tecnología Educativa como campo de estudio diferenciado, incorporando conocimientos desde las Ciencias Sociales.

En las últimas décadas y con el avance abismal de las TIC, se ha hecho más evidente la necesidad de seguir profundizando en la tecnología educativa como disciplina en sí, asumiéndola no solo como una simple congruencia de aportes.

Como todo campo de estudio, hay que tomarlo como tal, con sus aportes y deficiencias, sin pensar que la misma solucionará problemas de aprendizaje por sí misma como arte de magia.

La concepción sobre la tecnología educativa va acompañada además, de procesos de cambios de paradigmas en la educación. Si bien antes era el docente el centro, ahora pasa a ser el alumno, así que esa postura de centrarse en la enseñanza de la información da paso al docente guía-mediador a que busque

integrar de manera innovadora y acertada las TIC a sus clases.

Sin embargo, no es tan simple como parece, pues según una investigación realizada en los 90 en EE.UU se detectan diez puntos que intervienen en el uso efectivo de las TIC en la educación, como por ejemplo, el dinero; la infraestructura; la falta de visión del profesorado; falta de soporte técnico, entre otros (Luján y Salas, 2009. p.4).

En conclusión, se podría asegurar que aunque se ha avanzado en esta disciplina, queda mucho camino por recorrer porque es mucho más compleja y abarca más de lo que se podría pensar.

Después de realizar la lectura pertinente, no me atrevo a decir con total certeza que las perspectivas teóricas de la tecnología educativa son complementarias porque cada una surgió y se desarrolló como respuesta a una deficiencia mostrada por su predecesora, o como un movimiento que representaba soluciones a lagunas de las problemáticas inmersas en ellas. Sin embargo, lo que sí me queda muy claro es que no son opuestas, incluso cuando algunas intentan posicionarse en fundamentos y prácticas muy distintas a las de otras perspectivas. En últimas todas rescatan el factor tecnológico y la importancia del diseño como elementos destacados para lograr la eficiencia buscada en el proceso de enseñanza.

Es claro entonces, que con el paso de los años se fueron agregando elementos primordiales, como el contacto con estímulos externos y la forma en que cada persona aprende (cognitivismo); ya no solo son importantes los instrumentos de aprendizaje programados (conductismo); si no que además es necesario tener en cuenta el entorno, la cultura y el medio social. Este proceso ha sido más que una contrariedad o complementación, es una evolución necesaria que se ha ido acoplando a las necesidades cambiantes tanto de la sociedad en general como de las oportunidades que la tecnología ofrece para facilitar la enseñanza.

En lo particular, el enfoque cognitivo es el más cercano a la visión de la tecnología educativa, porque difumina un poco la diferencia entre el tecnólogo diseñador de intervenciones y el profesor aplicador de las mismas. Hoy en día los profesores debemos ser orientadores, diseñadores, planeadores, gestores y facilitadores al mismo tiempo del conocimiento. Por otro lado, también se debe compartir con los estudiantes la perspectiva de un aprendizaje basado en experiencias y estímulos cotidianos de la vida real, para que sientan que lo que aprenden tiene una aplicación práctica en la vida.

Así mismo, el enfoque crítico - reflexivo es fundamental dado que la enseñanza debe responder al

medio en el que se encuentra inmerso el estudiante, su contexto particular y en ocasiones debe ser diseñado desde la reflexión de las necesidades específicas de ellos, para que asimilen desde una posición en la que la información como un elemento valioso y enriquecedor.

Para concluir, se hace necesario añadir que, aunque el conductismo es un enfoque un poco hecho a un lado, todos los profesores tenemos actuaciones que en un determinado momento se compaginan con este enfoque, sobre todo cuando nos vemos inmersos en situaciones disciplinarias. En estos casos, el reto es ofrecerle al estudiante un escenario motivacional que lo impulse a encontrar su propio motor de impulso para el aprendizaje.

Referencias

Marqués, P. (1999). La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación [Documento electrónico]. Recuperado en mayo 8 de 2017 <https://ticsunermb.wordpress.com/2008/04/08/la-tecnologia-educativa-conceptualizacion-lineas-de-investigacion-por-dr-pere-marques-graells-1999-ultima-revision-30707/>

Área, M (2011). Tic, identidad digital y educación. Cuatro reflexiones Reencuentro, 62, pp. 97-99.

- Cabero, J. (s.f). Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza [Documento electrónico]. Recuperado en mayo 8 de 2017 de <http://edutec.rediris.es/documentos/1991/4.htm>
- Darder. A (2014). Organización y gestión de la tutoría online para la dirección de proyectos de investigación. Tesis doctoral inédita. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Gómez, J. (2013). Neurociencia Cognitiva y Educación. Chiclayo: Fondo Editorial FACHSE.
- Olmedo, E. (s.f). Tecnología Educativa: conceptualización y fundamentación. Documento de clase.
- Siemens G. (2013). Conectivismo: Una Teoría de Aprendizaje para la Era Digital. Recuperado en mayo 8 de 2017 desde http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Luján Ferrer, M y Salas Madriz, F. (2009) Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo xx. Actualidades Investigativas en Educación, 9(2) ,1-29.



Obra: Alma infinita

Artista: Pablo Mosquera (Lovitz)

Técnica: Acrílico sobre maderas - telas

Territorio: Neiva

Análisis de las estrategias e instrumentos de evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera¹

Analysis of strategies and instruments of assessment in learning english as a foreign language

Análise de estratégias e instrumentos de avaliação para aprender inglês como língua estrangeira

Maritza Eugenia Ordoñez Delgado

Universidad de San Buenaventura
Licenciada en educación para la primera infancia
Grupo de investigación TAEPE
Semillero A.E.I -aprendiendo a evaluar en la infancia
maridmdelgado97@hotmail.com

Jessica Rodríguez Nomely

Universidad de San Buenaventura
Licenciada en educación para la primera infancia
Grupo de investigación TAEPE
Semillero A.E.I -aprendiendo a evaluar en la infancia
jessrodrigueznomely@gmail.com

Resumen

Este estudio tiene como finalidad analizar los instrumentos y estrategias de evaluación que utilizaron las maestras en el curso de inglés como lengua extranjera en la primera infancia, a través de una diferenciación entre lo que es la evaluación y la calificación. Lo anterior permite ver cómo cada una de ellas contribuye a un aprendizaje perdurable (evaluación formativa), que trasciende en el aprendizaje de los niños y las niñas, dando sentido al conocimiento y a lo que reconocen. La calificación busca la memorización de un tema, con el fin de obtener una nota; examina, mide y certifica lo que está bien o está mal; ello puede llevar a que el estudiante pierda el interés por el aprendizaje; por esta razón surgió

¹ Este artículo es producto del trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en educación para la primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura - Bogotá, durante el año 2017.

la preocupación por saber si los maestros califican o evalúan, teniendo en cuenta que la evaluación formativa es aquella que tiene en consideración los ritmos de aprendizaje de los niños/as, y permite utilizar diferentes instrumentos ajenos a la calificación que propician la enseñanza de la lengua extranjera.

Palabras claves: aprendizaje del inglés, instrumentos de evaluación, evaluación, evaluación formativa.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the evaluation instruments and strategies used by the teachers in the course of English as a foreign language in early childhood, through a differentiation between what is evaluation and qualification. This allows us to see how each of them contributes to enduring learning (formative evaluation), which transcends the learning of boys and girls, giving meaning to knowledge and what they recognize. The qualification seeks the memorization of a subject, in order to obtain a grade; examines, measures and certifies what is right or wrong; this can lead to the student losing interest in learning; for this reason the concern arose to know if the teachers qualify or evaluate, taking into account that the formative evaluation is one that takes into consideration the learning rhythms of the children, and allows the use of different non-qualifying instruments that favor the teaching of the foreign language.

Keywords: English learning, assessment instruments, evaluation, formative evaluation.

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os instrumentos e estratégias de avaliação utilizados pelos professores no curso de inglês como língua estrangeira na primeira infância, através de uma diferenciação entre o que é avaliação e qualificação. Isso nos permite ver como cada um deles contribui para a aprendizagem duradoura (avaliação formativa), que transcende a aprendizagem de meninos e meninas, dando sentido ao conhecimento e ao que eles reconhecem. A qualificação visa a memorização de um assunto, a fim de obter uma nota; examina, mede e certifica o que é certo ou errado; isso pode levar o aluno a perder o interesse em aprender; Por isso, surgiu a preocupação de saber se os professores se qualificam ou avaliam, tendo em vista que a avaliação formativa é aquela que leva em consideração os ritmos de aprendizagem

das crianças, e permite o uso de diferentes instrumentos não qualificativos que favorecem o aprendizado. ensino da língua estrangeira.

Palavras-chave: aprendizado de inglês, instrumentos de avaliação, avaliação, avaliação formativa.

El aprendizaje de la lengua extranjera en Colombia

La enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, es importante ya que nos encontramos en un mundo globalizado en el cual es necesario dominar más de una lengua. De acuerdo con lo anterior, en Colombia se da la oportunidad de aprender una lengua extranjera, dándole prioridad al inglés debido a que es considerado como una lengua universal.

Teniendo en cuenta el anterior contexto, esta investigación surge del deseo de conocer las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación que se aplican en las dos instituciones a investigar, para evidenciar si realmente los niños; obtienen aprendizajes perdurables o solo memorísticos.

A través de la distinción entre lo que es la evaluación y la calificación, se puede apreciar cómo cada una de ellas contribuye a un aprendizaje perdurable, como en el caso de la evaluación formativa. Pero, por otra parte la calificación conlleva a una memorización de un tema con el fin de obtener una nota o recompensa positiva, pues la

estrategia de examinar, calificar medir y certificar recae en que el estudiante reciba una nota a cambio de decir lo que está bien o está mal. Sin embargo, una consecuencia de ese método evaluativo es que el estudiante puede perder el interés por el aprendizaje; por esta razón, surge la preocupación por saber si los maestros califican o evalúan, teniendo en cuenta que la evaluación formativa tiene en consideración los ritmos de aprendizaje de los niños/as, utilizando diferentes instrumentos ajenos a la calificación y como éstos propician la enseñanza de la lengua extranjera.

Por otra parte, esta investigación describió y caracterizó el papel que juegan los instrumentos de evaluación en la formación de la lengua extranjera inglés, para que la evaluación formativa trascienda en el aprendizaje de los niños, dando sentido al conocimiento y a lo que reconoce.

Tomando en cuenta otra perspectiva, es importante en la investigación, observar cuál es la diferencia de la aplicación de éstos instrumentos y estrategias

de evaluación en dos instituciones que cuentan con contextos y PEI diferentes, vista desde la intensidad de la enseñanza de la lengua extranjera (inglés); hallando similitudes y diferencias entre las acciones de las maestras al evaluar a los niños/as.

Aprendizaje de la lengua extranjera, una perspectiva del estudiante y el maestro

¿Qué estrategias e instrumentos de evaluación son utilizados en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, y cómo estos contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los niños y las niñas de 5 a 8 años? fue la pregunta de investigación que orientó el proceso. En este sentido, para las maestras en formación de la universidad de San Buenaventura Bogotá, fue de vital importancia evidenciar las estrategias e instrumentos de evaluación que utilizan las instituciones Gimnasio del Norte y Colegio la Presentación de Fátima, que propician el aprendizaje de la lengua extranjera (Inglés), ya que es necesario trabajar este idioma porque a nivel académico el estudio de las lenguas integra diferentes maneras de hablar, fortaleciendo los niveles cognitivos, permitiéndole a los niños y niñas desde temprana edad desenvolverse en una lengua diferente a la materna, ayudando a estimular el lenguaje abriéndoles caminos al

conocimiento de otras culturas. Por lo mismo, los instrumentos de evaluación implementados por las maestras, ayudaron a verificar cuáles servían para identificar el aprendizaje perdurable en los niños, y de qué manera fortalecen y apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje. También permitieron analizar los dos contextos a investigar, hallando diferencias y similitudes en la manera cómo evalúan. Con este tipo de investigación, se pretende analizar la forma de evaluar la lengua extranjera, puesto que Colombia se encuentra entre los países con bajo dominio del inglés², siendo el país con el menor porcentaje en América Latina con el 45,1% de dominio de la lengua inglesa, según lo establecido por el English Proficiency Index (2012). De igual manera, se tiene en cuenta que hoy en día el tener conocimiento de una sola lengua no es suficiente en un mundo interconectado.

Por otra parte, para el desarrollo del proyecto, fue importante analizar las relaciones que se establecen entre la lengua nativa y la extranjera, y cómo se evalúa ese proceso de acuerdo con

² El colombiano/ *ser bilingüe aporta valor competitivo*. Recuperado de http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/S/ser_bilingue_aporta_valor_competitivo/ser_bilingue_aporta_valor_competitivo.asp

el parámetro que se tiene respecto a la evaluación de la lengua materna de cada uno de los niños, en donde tengan la misma importancia la lengua nativa y la extranjera, con base en las necesidades del estudiante: (Truscott de Mejía, 2009).

Por último, este estudio permitió evidenciar y analizar la importancia que tiene para un niño o niña la evaluación y el sentido que se le ve a la misma, en este caso se trabajó en torno al inglés como lengua extranjera, pero a través de este también se logra describir el aprendizaje perdurable que tiene un niño a través de las estrategias que utilizan o aplican los maestros en las diferentes actividades; por otra parte como maestras en formación de la Universidad de San Buenaventura, se puede llegar a analizar dichos instrumentos y estrategias de evaluación como medio de experiencia, es decir, este estudio permite que se vea la manera óptima, precisa y motivadora para que el niño y la niña a la hora de generar un aprendizaje perdurable, puedan desempeñarse en el inglés como lengua extranjera, sabiendo que es el aprendizaje que va a desarrollar a lo largo de su vida.

Se demostró a través de entrevistas y observaciones de los procedimientos de evaluación, las estrategias que utilizan las maestras para la enseñanza del inglés, lo cual evidencia la relación

maestro-estudiante, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación que potencian dichos aprendizajes.

Por otro lado, se encontró que el inglés apoya a la lengua materna y ayuda al niño a desarrollarse en diferentes áreas del conocimiento como: la matemática, las ciencias sociales, la literatura y las artes.

Metodología

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, desde la metodología de análisis de contenidos, ya que permite describir y analizar la complejidad de la realidad social sobre la cual se está investigando, posibilitando a las investigadoras conocer el sentido que tienen los instrumentos de evaluación en estas instituciones. Por medio de los niveles del análisis del contenido (superficie, analítico e interpretativo) se busca llegar a la comprensión, interpretación y a una visión más clara de las estrategias e instrumentos de evaluación que aplican las maestras en la enseñanza de la lengua extranjera en los niños y niñas, siendo este el objeto de investigación, de este modo, se llega a acceder de manera sistemática a dicha información y recolección de datos (Ruiz, s.f, p. 45-61).

El análisis de datos es la metodología que permite

recopilar, comparar, clasificar y analizar la información observada desde las experiencias en las instituciones, yendo en una línea directa con los objetivos planteados para el proyecto, dándole sentido a los elementos estructurales que determinan las referencias y rangos que propician la recolección de datos nombrada más adelante; siguiendo con una línea creciente, que permite caracterizar las diferentes maneras que tienen las maestras al concebir, aplicar y vivenciar las estrategias e instrumentos de evaluación para propiciar aprendizajes en los niños y las niñas.

Finalmente, la recolección de datos se llevará a cabo en un primer momento, a través de la Identificación junto con la clasificación, entendida como la recopilación y producción de la información a la que se accede, esto, es producto de la interacción del investigador y los informantes, la cual permite alcanzar los niveles descriptivo y analítico; en segundo momento, por medio de la periodización en la cual se ordena la información por medio las etapas o categorías definidas por los investigadores, se pueden hacer notorias las semejanzas y diferencias entre los instrumentos y estrategias de evaluación utilizados por las maestras en las dos instituciones (Gimnasio del Norte y Colegio la Presentación de Fátima) para la enseñanza de la lengua extranjera.

Marco teórico

La evaluación, campo educativo para contemplar aprendizajes

La evaluación en general implica en esencia analizar una acción humana, la cual tiene en cuenta al estudiante y su formación; asimismo, posee varias herramientas para usarla en un aula de clase o fuera de ella, las cuales sirven para evidenciar el proceso de aprendizaje; por esta razón nuestro proyecto se centra en el análisis de la evaluación con sus instrumentos y cómo se utilizan en el aula de clase para promover el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés; teniendo en cuenta que la evaluación debe tener un impacto positivo y promover que los docentes las utilicen para incentivar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas y por lo tanto, para conocer la incidencia que tiene la evaluación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera categoría que dio base a la investigación, fue el concepto de evaluación propuesto por Álvarez Méndez (2001), el cual es definido como una actividad crítica del aprendizaje porque se asume que gracias a esta se adquiere un mayor conocimiento, se trata de buscar la manera de que sea crítica, puesto que no es igual a calificar, medir, ni tampoco corregir, evidenciando cómo el

maestro aplica estrategias con un papel instrumental, con el fin de lograr un aprendizaje, este medio debe ser racional, práctico y crítico. Es labor del maestro implementar y generar el gusto en sus estudiantes por una evaluación, sin verla como un castigo, es decir, el niño tiene la libertad de pensar que la realiza no por obtener una calificación o nota a cambio sino porque ésta es esencial en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con el autor “el aprendizaje se ejerce esencialmente por voluntad, y de ahí depende el significado que el niño le vea a la evaluación, reconociendo que el objetivo de ésta no es el resultado final sino el proceso que él lleva siguiendo, dándole una oportunidad de seguir aprendiendo a través de ella”. De ahí, que el maestro durante mucho tiempo se ha preocupado por la didáctica y el currículo para que el niño aprenda saberes que muchas veces terminan siendo importantes únicamente para un examen, siendo este un aparato de exclusión. Méndez (2001) afirma: “la evaluación se utiliza como un instrumento de exclusión a lo largo del proceso de escolarización mediante procedimientos que seleccionan y marginan, perjudicando las oportunidades educativas posteriores de muchos alumnos”. Sin embargo, este no es el objetivo de la educación sino que por el contrario debe incluir y adaptarse a las diferencias de los niños.

Nuevo conocimiento del mundo a través de una lengua

La segunda categoría que dió base a la investigación y que fue importante conocer, es el concepto de enseñanza, que según (Zuluaga, 2003) se convirtió en una acción práctica donde se aplican los métodos para aprender; es importante reconocer la enseñanza en su función articuladora con otras disciplinas como por ejemplo (enseñanza de las matemáticas, inglés, biología etc.), estableciendo la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la pedagogía en el cual se centra la didáctica.

Así mismo, la enseñanza implica una relación entre la educación y la sociedad; debido a que la enseñanza en una cultura en particular conlleva a una relación entre el conocimiento y la tradición, donde el maestro debe pensar en una enseñanza no sólo práctica, sino como objeto de análisis la cual es capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos, un lugar, unos contenidos y una forma de aprender a lo cual se le denomina didáctica; se entiende por didáctica al discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones.

Teniendo en cuenta lo anterior Zuluaga (2003) también menciona que la enseñanza es la reflexión

fundamental de la pedagogía ya que ésta no es un simple método, ni un proceso de transmisión de conocimientos sino que posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento, por esta razón se debe entender la enseñanza como aquel espacio que posibilita el pensamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, es primordial también no solo conocer la importancia de la enseñanza, sino también comprender el sentido que se le da y el valor de enseñar a los niños una lengua extranjera, en este caso el inglés. Cabe mencionar que en nuestro proyecto hacemos referencia a lengua extranjera y no segunda³.

A partir de esto, para enseñar el inglés como lengua extranjera hay que tener en cuenta que esta no solo supone enseñar la gramática, sino también supone enseñar toda una nueva cultura y costumbres diferentes a las propias; hay que tener en cuenta que estamos en un mundo globalizado en el cual es necesario saber más de una lengua; ya que no solo fortalece sus habilidades cognitivas, sino que también como lo menciona Álvarez (2010) “El aprendizaje de inglés como lengua extranjera a edades tempranas

lengua, porque según Lambert (1987) “La distinción comienza a aparecer cuando se piensa en Estados Unidos, donde el inglés es la única lengua nacional y donde, simplificando los términos, el inglés, si no es la lengua familiar de una persona, se espera que pase a ser la «segunda» lengua, mientras que, si el inglés es la lengua que se habla en casa, cualquier otra lengua que se aprenda es «extranjera»”; debido a esto, se tiene en cuenta que nosotros solo tenemos una lengua oficial la cual es el Español, y el inglés se enseña como la lengua extranjera; nosotros como país no tenemos una segunda lengua como en el caso de Canadá

mejora la competencia comunicativa en esa lengua extranjera, pero también en la lengua materna al entender el niño a través del proceso de aprendizaje el lenguaje como un fenómeno y aprender a utilizar las partes que conforman este fenómeno de una forma práctica.” por esta razón es importante motivar a los niños/as en el aprendizaje de ésta lengua, “hoy es evidente que el manejo de una sola lengua no es suficiente en un mundo interconectado. La capacidad de ser bilingüe o multilingüe es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo y la convivencia. Colombia ha tenido una larga tradición de incluir lenguas extranjeras, como el inglés, el francés, el alemán, el italiano en el currículo escolar,

³ Lambert (1987): “En Canadá hay dos lenguas nacionales oficiales, y tanto el inglés como el francés pueden ser la primera lengua para un gran número de canadienses.”

para que los bachilleres tengan una visión pluralista del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, a fin de que este reconocimiento de la diversidad lleve a un reconocimiento de la tolerancia y del respeto del otro/otra” (Anne-Marie de Mejía, 2010). De acuerdo con lo anterior, el enseñar la lengua extranjera inglesa favorece los entornos y el desarrollo del niño en los diferentes ambientes y contextos en los que se encuentra, desde lo social, cultural y cognitivo de los niños, además, fomenta el respeto, entendimiento y conciencia de personas en el mundo, teniendo en cuenta su cultura, también, potencia la memoria, el pensamiento-lógico y habilidades comunicativas, generando otras perspectivas acerca del mundo y de lo que lo rodea, teniendo en cuenta la manera de expresarse y cómo se estimula el lenguaje a través del mismo aprendizaje.

La formación como eje transversal

La formación en nuestro proyecto es una categoría transversal, puesto que a través de ésta podemos conocer cómo influye la evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera. Se tiene en cuenta la formación como un proceso que se logra ver desde el momento en el que el niño nace, tomando en cuenta la disciplina como

principio fundamental de ésta, la cual lleva a los niños/as a entender el todo; la sociedad, su familia y su entorno, lo cual cabe mencionarlo para esta investigación, ya que es necesario que los niños/as comprendan y vean el sentido a la enseñanza, en este caso del inglés como lengua extranjera; es importante también ver dicho proceso el cual evidencia que tan acertado sea el aprendizaje o lo que se hace a través de la memoria, ya que muchas veces este se produce a corto plazo y no es perdurable; por esta razón, a través de la formación se crean hábitos en los niños y las niñas, en los cuales él actúa por máximas⁸, donde no espere nada a cambio; solo los aprendizajes que quiera obtener y todo esto reunido bajo una formación moral, la cual facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje; por ende la cultura moral debe fundamentarse en las máximas, tanto para el maestro como para el estudiante; la evaluación debe tener en cuenta la formación del niño/a, además de la disciplina la cultura y la moral, sin necesidad que la disciplina sea conductista; ya que la conducta moral del niño va acorde con sus principios éticos (Kant, 1986).

Kant menciona la formación

⁸ Según Kant (1986) en su libro *Pedagogía* se refiere a actuar por máximas cuando una persona actúa por principios, desde su propia moral sin esperar algo a cambio.

desde un espíritu fuerte para el cual el hombre necesita rehusarse a la satisfacción de sus propios deseos, pues de lo contrario se acostumbrara a cumplir sus inclinaciones y no será capaz de seguir instrucciones ni inhibirse de algo cuando es debido. Por esta razón, el maestro tiene que llegar a pensar que la evaluación va dirigida a la formación del niño/a, además de la disciplina la cultura y la moral, sin necesidad que la disciplina sea conductista; ya que la conducta moral del niño/a va acorde con sus principios éticos; por esta razón Kant y Locke (1987) mencionan la importancia de la autorregulación y que el niño/a se domine a sí mismo, para que pueda reflexionar acerca de su propia educación y así dé a conocer lo que realmente está aprendiendo.

A través del análisis de contenidos que se realizó en las instituciones se pudo evidenciar las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación que allí utilizaban para evaluar y observar qué tanto les servía a los niños/as para conocer y aprender de una lengua extranjera inglés.

En primera medida, se comenzó a analizar lo que se observó y vivenció en la institución número uno, la cual cuenta con una serie de características diferenciales a la otra institución. Desde lo que aporta el texto *Instrumentos de evaluación para promover el*

aprendizaje, propuesto por Dorothy Spiller (2011) se caracterizaron los instrumentos usados en la institución y de qué manera los aplican. Según los documentos formales analizados se pudo dar cuenta que muchos de ellos tienen concordancia con lo que se observó, pues los lineamientos de Programa de la Escuela Primaria, describe que debe tener una constante evolución, trabajando con los aprendizajes pertinentes y significativos, centrándose en el desarrollo integral del niño/a, basado en despertar el entusiasmo por aprender y vivir en un mundo interconectado, formando personas para la vida.

Por un lado se encontró que los exámenes eran aplicados en las dos instituciones, con ayuda de un libro abierto o cerrado para evaluar lo siguiente: conocimiento, comprensión, análisis, aplicación, resolución de problemas y visión general (dependiendo del formato del examen), son usados por las maestras al final del periodo para evaluar y medir también qué tanto aprendió el niño/a, este instrumento recae en la calificación cuantitativa que permite que el estudiante memorice la mayor cantidad de temas con el fin de aprobar la materia; en lo observado durante el proceso de investigación se pudo dar cuenta que los niños y las niñas temen un poco al presentar dicho examen, debido a que constantemente los presionan

para que aprueben con una buena nota; en dicha prueba, además, las preguntas que incluyen en este apartado, suelen ser temas puntuales de los talleres transversales que se manejan en la institución. Sin embargo, se realizan este tipos de exámenes para dar prueba a los padres de familia sobre los aprendizajes de los niños, cabe recalcar que la mayoría de estos son propuestos desde la lengua extranjera inglés, aunque no en todos los cursos y grados se inicia este proceso desde el grado jardín, debido a que a su edad tienen un proceso de lecto-escritura ya adquirido y una expresión oral que les permite diferenciar con facilidad una lengua de la otra. “La evaluación sumativa proporciona a los maestros una idea clara de los niveles de comprensión de sus alumnos. Tiene lugar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite a los alumnos demostrar lo que han aprendido. Puede abarcar varios aspectos simultáneamente: ofrece información sobre el aprendizaje del alumno y el proceso de enseñanza que permite mejorar ambos, mide la comprensión de la idea central y lleva a los alumnos a actuar. La evaluación formativa brinda información que se utiliza para planificar la siguiente etapa del proceso de aprendizaje. Está inextricablemente unida al aprendizaje y ayuda a maestros y alumnos a identificar lo que los alumnos ya saben y son capaces de hacer. Se relaciona

directamente con la enseñanza y ambos procesos se combinan perfectamente para lograr los objetivos propuestos. Tiene como objetivo fomentar el aprendizaje mediante la información frecuente y periódica sobre los resultados obtenidos, lo cual contribuye a que los alumnos amplíen sus conocimientos y comprensión, se sientan estimulados a seguir aprendiendo, reflexionen, desarrollen la capacidad de autoevaluarse y reconozcan los criterios con los que se miden los logros. Se ha constatado que un mayor uso de la evaluación formativa ayuda de manera especial a los alumnos de bajo desempeño a mejorar significativamente.” Según lo mencionado anteriormente que se describe en el programa curricular de evaluación en el programa de escuela primaria, se evidencia que estas reglas se ven claramente en los procesos a evaluar, integrando la comprensión, reflexión, dedicación e interés por lograr un aprendizaje significativo.

Por otra parte se encontró, que en la otra institución son también usados los exámenes pero de diferente manera, los cuales son únicamente de carácter cuantitativo y se realizan cada dos meses donde las niñas/os deben responder ciertas preguntas sobre lo que se vio de inglés durante el bimestre, la presentación de los mismos implica que los estudiantes memoricen los temas vistos para poder responder las

preguntas; éstos sirven para medir el conocimiento y pasarlo a una nota para rendirle informe a los papás acerca de cómo va el estudiante en la materia, limitándose únicamente a una nota.

Por otra parte, se evidencia que la institución utiliza varios instrumentos y estrategias de evaluación de forma cualitativa y cuantitativa, los cuales permiten tener evidencias del aprendizaje de los niños/as, uno de ellos emplean sólo la memorización por parte de los estudiantes, pero estos exámenes solo se aplican una vez al bimestre, teniendo en cuenta que los niños/as no están en contacto con la lengua seguido sino solamente cuatro horas a la semana, lo que implica que utilicen la memoria como instrumento para responder los exámenes, de igual forma, están las exposiciones y trabajo en equipo que le permite a los niños desarrollarse en otro tipo de ambiente y conocer la lengua que se está aprendiendo siendo evaluados de forma cuantitativa, permitiéndoles reflexionar y mejorar sus aprendizajes.

De igual manera, contamos con las vivencias y observaciones realizadas en las instituciones, detectando una gran diferencia la una con la otra, ya que una solo cuenta con cuatro horas de inglés a la semana; el estudio se basó en los instrumentos de evaluación propuestos por Frida Díaz (2005)

y Dorothy Spiller (2011), con los cuales se caracterizaron los Instrumentos de evaluación utilizados por las maestras para evaluar el inglés.

Teniendo en cuenta la caracterización anteriormente nombrada, se encuentran unas convergencias y divergencias que dan a entender, cuál de los instrumentos y estrategias propician el aprendizaje significativo de la lengua extranjera inglés en niños y niñas de 5 a 8 años, dando cuenta de la coherencia entre lo que dicen los documentos legales y lo que realmente se evidenció, demostrando que la institución número uno cuenta con la variedad de instrumentos mencionados, los cuales proporcionan un aprendizaje significativo, pues es un proceso cíclico y constante que permite que el estudiante esté en todo momento interesado por aprender algo nuevo del otro idioma; además se ve a la evaluación dentro del PEP con el “objetivo de guiar a los alumnos cuidadosa y eficazmente a través de los cinco elementos esenciales del aprendizaje: la adquisición de conocimientos, la comprensión de conceptos, el dominio de habilidades, el desarrollo de actitudes y la decisión de actuar. El objetivo principal de la evaluación en el PEP es el de proporcionar información acerca de la marcha del proceso de aprendizaje.

Se espera que todos los colegios desarrollen procedimientos de evaluación y métodos de información acerca de ésta que estén condensados en la filosofía y los objetivos del programa” reflejándose en el actuar, hablar y pensar de los niños.

Esta investigación en la institución no solo tuvo unos cuantos meses, sino que fue un proceso a lo largo de un año, en el que las prácticas permitieron estar inmersos en la vida cotidiana desde una perspectiva didáctica, evidenciado los espacios de evaluación que propiciaban y fomentaban un mayor aprendizaje en los niños y las niñas.

Una diferencia encontrada en las instituciones está en que cada una de ellas maneja el rango de edad de manera distinta, en una en el grado de transición se encuentran los niños de 5 años y en la otra los 7 años, por eso en esta última el nivel de exigencia y aprendizaje es aún mayor, teniendo en cuenta que la inmersión al idioma, es un proceso, no se hace todo al tiempo, evitando que se genere confusión entre la lengua materna y la lengua inglesa. De esta manera hasta los 7 años cuando ya está afianzada su escritura, pueden tener la posibilidad de practicar la escritura en el idioma inglés, antes de esta etapa, solo se propician temas de lenguaje y

escucha.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación utilizados con los niños y niñas entre 5 y 8 años de edad, de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, para reconocer cuáles de ellos propician el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; de esta manera, conocer cuáles de estos instrumentos y estrategias de evaluación utilizan las maestras para la enseñanza del inglés, que realmente propicien y motiven el aprendizaje de la lengua extranjera en los niños y las niñas.

De acuerdo con lo anterior, los resultados obtenidos de la investigación, teniendo en cuenta la observación y el análisis de las instituciones se puede ver que en la institución número uno **Gimnasio del Norte** ven la evaluación como algo constante, debido a que en ella está la formación integral del niño. Se evidencia que toman ésta como un proceso constante y cíclico, lo cual da cuenta de que realmente “La evaluación debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje, tanto para los maestros como para los estudiantes, debido a que es de esta manera que es integral y comprensiva, además, para la evaluación se debe tener en

cuenta la formación del niño, y saber que éste no es una página en blanco; conociendo sus intereses, habilidades y procesos de aprendizaje” (Meirieu, 1998). Además, la evaluación la ven como una herramienta de aprendizaje pues es utilizada en todo momento y de esta manera pueden observar los aprendizajes de los niños y niñas; teniendo en cuenta que ellos más adelante tendrán la oportunidad de hacer intercambios y conocer nuevas culturas. Este aprendizaje del idioma es guiado según de las unidades de indagación, enseñando para la vida, se explora el medio y no únicamente llegan a que quieran pasar un examen.

Por otro lado, según los resultados de la investigación, se puede observar que la institución número dos Colegio la Presentación Fátima ve la evaluación de forma cualitativa y cuantitativa, resaltando la importancia de que la evaluación es necesaria, vista desde la autoevaluación y coevaluación, puesto que en las jornadas de evaluación se hacen actividades donde los niños aprenden a autoevaluarse, utilizando diversos instrumentos de evaluación como el examen, quices, trabajos e informes. Las maestras a pesar de que ven la parte cualitativa del proceso, cada uno de estos instrumentos es utilizado de manera cuantitativa; debido a que los estudiantes tienen únicamente cuatro horas a la semana en las

que pueden estar inmersas en la lengua, lo que genera que muchas veces los aprendizajes sean dirigidas únicamente en torno a la calificación.

Teniendo en cuenta lo anterior, ambas instituciones dan cuenta de que la evaluación es un proceso de aprendizaje, como lo menciona Álvarez Méndez (2001) siendo ésta una actividad crítica del aprendizaje, porque se asume que gracias a ésta adquirimos un mayor conocimiento; se trata de buscar la manera de que sea crítica de tal forma que los maestros se preocupan por utilizar diversos instrumentos de evaluación que propicien el aprendizaje entre los cuales están: los trabajos grupales, portafolios, quices, presentaciones, informes, entre otros, llegando a ser integrados de manera que se tenga en cuenta la forma cualitativa y cuantitativa.

De igual manera las maestras se interesan porque se genere un interés y se disfruten las clases, poniendo a prueba la imaginación y creatividad en las exposiciones orales, dando cuenta que estas también les propician cierto aprendizaje, sin embargo, aunque conocen algunos temas de la lengua extranjera, se les dificulta realizar oraciones y comprender cuando la profesora les da las instrucciones en inglés. Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, se encontró que en ocasiones los padres de familia se

interesan por practicar en casa con sus hijos los temas vistos, de tal manera que se preparen aún más para los exámenes bimestrales.

Así mismo, se evidencia que aunque en los colegios se vea la materia de inglés, su aprendizaje no es significativo, sino que se preparan en temas básicos, con poco lenguaje y conocimiento del mismo. Es importante recalcar que Colombia es el país con el menor porcentaje en América Latina con el 45,1%, según lo establecido por el English Proficiency Index en el 2012, asimismo, se tiene en cuenta que hoy en día el tener conocimiento de una sola lengua no es suficiente en un mundo interconectado. Considerando el porcentaje anteriormente mencionado, es importante que en el país se implemente una intensidad horaria mayor, con profesionales preparados para que se incentive y despierte el interés por aprender una nueva lengua, teniendo la oportunidad de conocer otra cultura y costumbres. Notablemente se evidencia que la formación para la vida es la manera en la que el aprendizaje es significativo, dando valor a lo que se está aprendiendo.

A pesar de que no se han encontrado antecedentes de esta investigación, es importante seguir realizando investigaciones de este tipo porque en el aprendizaje de una lengua no es

solo importante poder comprender diferentes temas básicos, sino que el estar inmerso en todo lo que conlleva aprender de manera adecuada un lenguaje nuevo, permite estar interconectado en el mundo, establecer relaciones sociales con diferentes personas, conocer y enriquecer las propias culturas desde otro punto de vista.

Referencias

Barriga, F. D. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

COLEGIO DE LA PRESENTACIÓN DE FÁTIMA. (2015). *Manual de Convivencia*. Obtenido de <http://www.colpresentacionfatima.com/files/admisiones/documentos/MANUAL%20DE%20CONVIVENCIA%20FINAL%202015.pdf>

Comenius, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Akal.

Diez, M. V. (2010). EL INGLÉS MEJOR A EDADES TEMPRANAS. 1-6.

First, E. (2015). *English Proficiency Index*. Obtenido de <http://media2.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-spanish.pdf>

- Gimnasio del Norte. (2007). *LA EVALUACIÓN EN EL PEP*. Obtenido de IBO Programa de la escuela Primaria, "Cómo hacer realidad el PEP": <http://www.gimnasiodelnorte.edu.co/documentos/documentos/la-evaluacion-en-el-PEP-espaniol.pdf>
- Kant, I. (1986). *Pedagogía*. Akal.
- Lambert, W. E. (1987). *Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua*. Obtenido de Contro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein Educador*. Laertes.
- Mejía, A.-M. d. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 1-11.
- Mejía, A.-M. T. (2009). Orientaciones para políticas bilingües y. *Centro de Investigación y Formación en Educación*.
- Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Piñeros, L. (19 de 04 de 2003). *La llave: estándares, evaluación, mejoramiento*. Obtenido de Al Tablero: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87448.html>
- RÍOS, L. M. (19 de 02 de 2014). Ser bilingüe aporta valor competitivo. *El Colombiano*.
- Saavedra, L. S. (s.f.). Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículum y evaluación. *currículo evaluación y criterios: pedagogía para la autonomía y la democracia*, 35-53.
- Silva, A. R. (s.f.). Texto, Testimonio y Metatexto. En *La Práctica investigativa en Ciencias Sociales* (págs. 45-61). Bogotá.
- Spiller, D. (2011). Assessment tasks to promote learning. *Teaching Development*.
- Zuluaga, O. L. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.



Obra: Que florezca la paz
Artista: Francy Elena Conde
Técnica: Acrílico sobre madera
Territorio: Neiva

Aprendizaje de traslaciones en el plano fundamentado en el modelo de Van Hiele, mediado por Geogebra

Learning of transfers in the plan based on the Van Hiele model, mediated by geogebra.

Aprendizagem de traduções no plano baseado no modelo de Van Hiele, mediado por geogebra.

Gonzalo Cáceres Bautista

Licenciado en matemática e informática educativa

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Gcaceres241@unab.edu.co

Resumen

En el artículo se analiza el proceso de aprendizaje de las traslaciones en el plano tomando el modelo de Van Hiele e integrando el software geogebra, en los estudiantes de séptimo grado en el Centro Educativo Rural Sucre del municipio de Mutiscua, Colombia. Estos estudiantes han mostrado bajos resultados en las pruebas saber y entre las sugerencias que da el ministerio en el índice sintético de calidad ISCE está: fortalecer el componente geométrico y en particular las transformaciones en el plano. La investigación fue cualitativa y en particular investigación acción. Se aplicó un pretest con el fin de determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; luego, se diseñaron tres proyectos de aula divididos en 10 sesiones de trabajo planteadas acorde con las fases del modelo de Van Hiele y utilizando Geogebra como herramienta TIC (tecnologías de la información y comunicación). Al finalizar se evaluó su alcance el por medio de un post-test. En el proceso se analizó el aprendizaje y algunas de sus características. El modelo de Van Hiele facilitó el aprendizaje de las traslaciones en el plano y permitió hacer una evaluación permanente del proceso de aprendizaje. Incluir herramientas de TIC permitió que los estudiantes realizaran el paso por la fase de integración de una forma práctica y agradable. Se deben diseñar las actividades basadas en el contexto y fomentar el trabajo en equipo.

Palabras Clave: Aprendizaje, Traslaciones en el plano, Modelo de Van Hiele, Geogebra.

Abstract

The article analyzes the learning process of the translations in the plane using the Van Hiele model and integrating the software geogebra, in the students of seventh degree in the Rural Education Center Sucre of the municipality of Mutiscua, Colombia. These students have shown low results in the Pruebas Saber and among the suggestions given by the Ministry in the synthetic quality index ISCE is: to strengthen the geometric component and in particular the transformations in the plane. The research was qualitative and in particular research action. A pretest was applied in order to determine the level of student learning; Then, three classroom projects were designed, divided into 10 work sessions, according to the phases of the Van Hiele model and using Geogebra as a tool for ICT (information and communication technologies). In the process the learning and some of its characteristics were analyzed. The Van Hiele model facilitated the learning of translations in the plane and allowed a permanent evaluation of the learning process. Including TIC tools allowed students to take the step through the integration phase in a practical and enjoyable way. Context-based activities should be designed and teamwork encouraged.

Keywords: Learning, Plane displacements, Van Hiele model, Geogebra.

Resumo

No artigo, analisa-se o processo de aprendizagem das traduções no plano seguindo o modelo de Van Hiele e integração do software geogebra, nos alunos do sétimo ano do Centro Educativo Rural Sucre do município de Mutiscua, Colômbia. Estes alunos têm mostrado resultados baixos nos testes e entre as sugestões dadas pelo ministério no índice sintético de qualidade ISCE é: fortalecer o componente geométrico e em particular as transformações no plano. A pesquisa foi qualitativa e particularmente pesquisa-ação. Um pré-teste foi aplicado para determinar o nível de aprendizado do aluno; Em seguida, três projetos de sala de aula divididos em 10 sessões de trabalho foram projetados de acordo com as fases do modelo de Van Hiele e usando o Geogebra como uma ferramenta de TIC (tecnologias de informação e comunicação). Ao final, seu escopo foi avaliado por meio de um pós-teste. No processo, a aprendizagem e algumas de suas características foram analisadas. O modelo de Van Hiele facilitou a aprendizagem das traduções no plano e permitiu uma avaliação

permanente do processo de aprendizagem. A inclusão de ferramentas de TIC permitiu que os alunos passassem pela fase de integração de maneira prática e agradável. As atividades baseadas no contexto devem ser projetadas e o trabalho em equipe deve ser incentivado.

Palavras-chave: Aprendizagem, Traduções de plano, modelo de Van Hiele, Geogebra.

Introducción

Para la realización del presente estudio, fue necesario hacer un análisis del desempeño que los estudiantes colombianos han mostrado al presentar pruebas internacionales, nacionales y locales. Se analizaron los resultados de las pruebas PISA en las cuales los estudiantes colombianos obtienen una clasificación bastante inferior a los de otros países como México y Chile, y están muy por debajo del promedio de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el ámbito local, los resultados del Centro Educativo Rural Sucre han estado por debajo de los resultados a nivel departamental y a nivel nacional. Además, en el área de matemática en el centro educativo sucre en el 2014, el 23% de los estudiantes obtuvo niveles insuficientes, el 68% alcanza solo los niveles básicos, el 10% resultados satisfactorios y no cuenta con estudiantes que logren niveles avanzados; mientras que en el año 2015 el porcentaje en insuficiente

es de 7%, el de mínimo 63%, el de satisfactorio 20% y solo el 10% logra niveles avanzados.

Para obtener unos buenos resultados se debe reconocer que el componente geométrico tiene igual importancia que los demás procesos cognitivos, por lo cual es de gran relevancia desarrollar y fortalecer el aprendizaje en este aspecto, además, al analizar los resultados de las pruebas saber presentadas por los estudiantes de quinto grado en 2014 es este componente el que necesita mayor fortalecimiento.

Ahora bien, los resultados obtenidos por los estudiantes en 2015, en la prueba de matemáticas de quinto grado señalan que en la competencia de razonamiento el 71% de los estudiantes no conjetura ni verifica los resultados de aplicar transformaciones a figuras en el plano como lo señala el informe del índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) entregado en el 2016. Además, en noveno grado los resultados reflejaron que los estudiantes tienen dificultad para localizar, describir e identificar

características de figuras en el plano.

Estos aspectos fueron los insumos básicos para realizar esta investigación. ¿Qué nivel de aprendizaje tienen los estudiantes de séptimo grado en cuanto a las traslaciones en el plano?; ¿Cómo se puede apoyar el proceso de aprendizaje de las traslaciones? ¿Qué beneficios se obtienen en el aprendizaje de las traslaciones del plano al implementar proyectos de aula basados en el modelo de van Hiele y mediados por geogebra? son preguntas que podemos responder al finalizar este trabajo investigativo.

Después de estudiar las dificultades que se presentan en el área de matemáticas y al ver que la geometría es un pilar fundamental que hay que fortalecer, se optó por utilizar el método de Van Hiele para mejorar el aprendizaje. En palabras de Fouz & De Donosti, (2001, p. 92). “el aprendizaje de la geometría se hace pasando por unos determinados niveles de pensamiento y conocimiento... que no van asociados a la edad... que sólo alcanzado un nivel se puede pasar al siguiente”. Para conseguir que el estudiante pase de un nivel a otro superior, debe cumplir con una serie de fases de aprendizaje en las cuales siempre se debe partir de lo que el alumno sabe e iniciar su proceso de aprendizaje a partir de ahí. Esto es acorde con lo que piensa

Ausubel (1978) “Si tuviera que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno/a sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”.

Razonablemente, el aprendizaje de la geometría apoyado en el modelo de Van Hiele, permite que los estudiantes reestructuren la información partiendo de sus conocimientos previos, percibiendo la información de primera mano y apoyándose en lo que hasta ese momento conocen, luego si se realiza una orientación bien estructurada que desequilibre la información existente. (Pozo, 1997).

Se desea subrayar que debe ir a la par con el avance tecnológico que hoy en día se está dando. Es evidente que para mejorar el aprendizaje en los estudiantes deben incluirse herramientas para la información y comunicación (TIC) como complemento en la labor pedagógica. Otros investigadores lo han observado como el caso de (Maldonado, 2013, p. 78).

Después de realizar el análisis de los resultados del pre y postest, con el software SPSS y el estadístico t-Student, podemos observar, a nivel general, que el grupo en el

que la intervención se basaba en el modelo de Van Hiele y el software Geogebra obtuvo la mayor variación positiva en el nivel de razonamiento 1 (Reconocimiento) y el nivel 3 (Clasificación).

También, (Vargas & Gamboa, 2013, p. 114) expresan que:

Los estudiantes que usaron representaciones con software de geometría se sintieron más motivados a explorar, a plantear conjeturas y a probarlas, que aquellos estudiantes que usan representaciones tradicionales plasmadas con lápiz y papel. Los estudiantes expresaron que el uso del software les dio autonomía en el aula, les permitió explorar y aclarar sus dudas; además de ser algo novedoso que los sacó de la rutina del aula.

Estas son razones del porqué herramientas como el geogebra hacen más llamativas y motivantes las clases. Al mediar las TIC con el modelo pedagógico de Van Hiele los resultados en el aprendizaje mejoran.

A pesar de lo que expresa el (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 252) quien supone basado en documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

que en la parte rural: “no existe evidencia de que las nuevas tecnologías puedan mejorar los resultados educativos de los estudiantes, ya que los profesores a menudo carecen de entrenamiento sobre el uso de la tecnología”. Se considera esto más bien como una oportunidad de manifestar todo lo contrario mostrando unos mejores resultados.

Pero por otra parte, en lo referente a la integración de las TIC y en el caso en particular el software geogebra el (Ministerio Nacional de Educación, 2013, p. 16) expresa que los docentes juegan un papel fundamental desde las aulas de clase, y deben para mejorar en su práctica docente, realizar una incorporación de las TIC. Porque son los docentes quienes deben liderar un cambio positivo en cuanto al uso apropiado de la tecnología y conseguir que todas estas herramientas que tenemos hoy día, sean utilizadas para sacar el mayor provecho, en particular en el enriquecimiento de nuestra labor pedagógica.

La investigación se desarrolló en el Centro Educativo Rural Sucre en su sede principal, en el Municipio de Mutiscua del departamento de Norte de Santander. Es una institución ubicada en la vereda sucre del municipio la cual aplica modelos de educación flexibles como escuela nueva y posprimaria.

Cabe aclarar que, esta propuesta no solo está diseñada exclusivamente para estudiantes de Centros Educativos Rurales y que se puede aplicar perfectamente en cualquier institución de carácter urbano.

Se han tomado referentes como Maldonado (2013) En la universidad de Chile realizó un trabajo de investigación titulado “Enseñanza de las simetrías con uso de geogebra según el modelo de Van Hiele” con una comparación entre un currículo de enseñanza tradicional, otro aplicando el modelo de Van Hiele y otro que además de aplicar el modelo de Van hiele también utiliza el software Geogebra. Al final concluye que las intervención basabas en el modelo de Van Hiele muestran mejores resultados que la del modelo tradicional.

Por otra parte, Vargas & Gamboa (2013). En su investigación La enseñanza del teorema de Pitágoras: una experiencia en el aula con el uso del geogebra, según el modelo de Van Hiele de la universidad de costa rica presenta los resultados de su experiencia llevada a cabo con estudiantes de secundaria, respecto al tema del teorema de Pitágoras y su recíproco, apoyado con el uso del geogebra y en el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele haciendo una comparación entre el modelo tradición y el modelo propuesto, encontrando que es mucho más

motivante para los estudiantes el trabajo con el software geogebra y logrando que estudiantes con bajos resultados se mostraran más interesados, competitivos y con mejores resultados académicos.

También en la revista Números (2010) en el artículo “Transformaciones en el plano utilizando software de geometría dinámica”, presenta una experiencia de aula que muestra el estudio de las isometrías en el plano en la educación secundaria, utilizando software de geometría dinámica y da razones para usar este y otros softwares.

A nivel nacional Julio (2014) de la universidad Nacional de Colombia y en su disertación doctoral “Las transformaciones en el plano y la noción de semejanza” nos comparten una propuesta para la enseñanza de las transformaciones en el plano e iniciar el aprendizaje del concepto de semejanza desde una perspectiva constructivista apoyada en el software geogebra y en el modelo de Van Hiele. Concluye que: la geometría y en particular los conceptos relacionados con las transformaciones geométricas han mostrado ser importantes en el arte, la pintura, escultura, la arquitectura, danzas en coreografía (simetría) y música; también que es más significativo el aprendizaje de la geometría si se hace uso de recursos

tecnológicos como software de geometría dinámica, pues estos ayudan a visualizar, verificar y finalmente desarrollar la comprensión de los conceptos y que el proceso de aprendizaje de los estudiantes debe basarse en su propia actividad creadora, en sus propios descubrimientos, en sus motivaciones, donde el rol del profesor es el de orientador.

Así mismo Ardila & Villadiego (2016) en la universidad de Antioquia nos presentan en su trabajo de investigación “Comprensión de las razones trigonométricas en el marco del modelo de Van Hiele” cuyo objetivo es hacer un análisis de la comprensión que tienen los estudiantes en la razones trigonométricas en el grado decimo de una institución educativa del municipio Santa Rosa de Osos. Concluye que los estudiantes logran una comprensión de muchos conceptos geométricos a partir de elementos visuales porque que estos contribuyen al desarrollo del pensamiento abstracto lo cual es propio de la aplicación del modelo de Van Hiele.

Otro referente importante es el del trabajo que se muestra en el artículo del 3er Simposio Internacional y IV Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica (2016). Donde la profesora María Fuentes Hernández, Magister en Educación de la Universidad de Córdoba en

su artículo “Desarrollo de los niveles de razonamiento geométrico según el modelo de van hiele y su relación con los estilos de aprendizaje” evalúa la eficacia del modelo de Van Hiele en el avance en los niveles de razonamiento geométrico de los estudiantes de grado 7º de una institución educativa oficial en Córdoba (Colombia) y su relación con los estilos de aprendizaje. Posterior a la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes lograron adquirir fácilmente los niveles 1 y 2 de Van Hiele. Al comparar los resultados entre grupos en el pos test, notamos que al grupo experimental le fue mejor en todos los niveles de razonamiento. Los estudiantes que avanzaron en los grados de adquisición de los niveles 1 y 2 fueron capaces de nombrar más de un atributo de regularidad, las respuestas a los ítems fueron sustentadas de manera formal y nombraron características importantes de los polígonos.

En nuestro ámbito local podemos encontrar a Villamizar (2016) en el artículo “construcción de escenarios virtuales mediante el uso de un software de geometría dinámica” un ejemplo sobre como el uso de la tecnología y en particular de un software de geometría dinámica, sirven como herramientas de apoyo que le permiten al docente proponer una nueva forma de actuación en el aula, y una alternativa al

estudiante diferente a la de usar lápiz y papel, además, permiten la manipulación de los objetos geométricos, hacer pruebas de arrastre como mover puntos, rectas, modificar parámetros, visualizar ciertas representaciones que difícilmente puedan observarse en el tablero o sobre el papel. Concluye en su aporte que el uso de la tecnología puede ser un factor motivante en la enseñanza de las matemáticas. Sin embargo, la tecnología por sí misma no genera conocimiento, ni sustituye al profesor, por lo tanto, es necesario enmarcar las aplicaciones tecnológicas y en este caso los entornos virtuales, dentro de una didáctica que promueva una comprensión y construcción de los conceptos matemáticos.

También, Vergara & Lazzo (2013) en su artículo “Exploración de conceptos geométricos con el uso de Geogebra en estudiantes de cuarto año de básica primaria”, Cuyo objetivo es el de resaltar la importancia de la Geometría en la escuela y como la tecnología con el uso de softwares de geometría dinámica se convierten en herramientas para crear nuevas estrategias de enseñanza, mejorando así el aprendizaje de los conceptos geométricos en los estudiantes. Concluye que los estudiantes pueden explorar a fondo cada una de las características y elementos de las funciones en un ambiente dinámico y la práctica docente deja de ser monótona, también

nos recomienda invitar a docentes, padres de familia e instituciones a ver a la tecnología como una herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

Por último, el trabajo de Gualdrón & Gutierrez (2007). En su artículo “Una aproximación a los descriptores de los niveles de razonamiento de Van Hiele para la semejanza. El cual tiene el objetivo de diseñar una unidad de enseñanza para la semejanza de polígonos basándose en dicho modelo y llegando a la conclusión de que la mayoría de estudiantes a los que se les aplicó esta unidad consiguieron alcanzar el segundo nivel de razonamiento. Además, propone el trabajo con figuras homotéticas utilizando el marco teórico abordado.

Metodología

La investigación se enmarca desde el enfoque de investigación cualitativa. Se hace un análisis acerca de ¿Cómo es el proceso de aprendizaje de las traslaciones en el plano en los estudiantes de séptimo grado en el CER Sucre de Mutiscua al implementar proyectos de aula basados en el modelo de Van Hiele y el software geogebra?, esto no puede ser resuelto simplemente analizando unos datos estadísticos, requiere conocer diversos aspectos que solo se pueden observar en el proceso de investigación cualitativa “esto es lo que ofrece

la investigación cualitativa. Proporciona diferentes alternativas al investigador para tener un conocimiento más profundo de la situación en concreto que le permitirá resolver un problema” (Balcázar, Gonzalez, Gurrola, & Moysén, 2006, p. 21).

Hay que mencionar, además a (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2007, p. 10) quienes dan algunas características de la investigación cualitativa: los participantes en la investigación se comportan naturalmente como en su vida cotidiana; no se pretende manipular ni controlar las variables; la pregunta de investigación puede modificarse durante el proceso de investigación; la recolección de datos está fuertemente influida por la experiencia y participación y no es necesario analizar los datos numérica o estadísticamente.

Al mismo tiempo es investigación acción y se aborda desde Elliott, (1990, p. 24) uno de los principales autores la toma como una oportunidad para mejorar el quehacer pedagógico así lo afirma en su documento la investigación acción en educación:

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los

investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

Durante el proceso se utilizaron para la recolección de información instrumentos como el diario de campo, se grabaron en video las sesiones y se registraron las observaciones del proceso. Con estas herramientas se realiza un análisis del proceso de aprendizaje en los estudiantes objeto de estudio.

Se inició abordando la problemática observada y revisando literatura acerca del tema. Se encontró que el modelo de Van Hiele es un modelo propuesto desde hace mucho tiempo en los lineamientos curriculares de matemáticas del ministerio de educación nacional. Además, como este modelo es adecuado al problema detectado se comenzaron a diseñar las actividades con base a dicho modelo.

Se elaboró un test para identificar el nivel de razonamiento que tienen los estudiantes. Después de analizar el test se elaboraron los proyectos de aula apoyados en el modelo de Van Hiele y que incluyeron actividades en geogebra.

El pretest se aplicó a los estudiantes de séptimo grado en

el mes de agosto del 2016 y en septiembre se comenzaron a aplicar las sesiones de los proyectos, pero solo se alcanzaron a aplicar 5 de 10 sesiones en ese grado. Las que faltaron al iniciar el año lectivo 2017 se terminaron de aplicar cuando los estudiantes estaban en el grado octavo. Finalizando la intervención se realizó la evaluación pos test en la que la mayoría de estudiantes obtuvieron resultados exitosos.

En el año 2017 se cambiaron los estudiantes objeto de estudio. En enero, con el diagnóstico, los estudiantes de séptimo grado, se validaron y aplicaron los proyectos de aula. Durante este proceso de intervención también se diseñaron y validaron las actividades de evaluación.

Los estudiantes mejoraron en muchos aspectos. Sus trabajos después de implementar la propuesta son más limpios, esto debido al uso adecuado de las herramientas. El trabajo se desarrolló de una forma dinámica, en ocasiones se hacía de forma individual y en otras por equipos y siempre se notó que utilizar el software Geogebra se incrementó la motivación para desarrollar los trabajos propuestos.

La evaluación se hizo en forma continua, en todas las actividades se observó y valoró el trabajo hecho por los estudiantes y se les solicitó entregar los trabajos al finalizar la clase. Además,

enviaron los trabajos elaborados en Geogebra por correo al profesor. Para finalizar este proceso, se hicieron dos evaluaciones de todo el tema trabajado en los proyectos de aula.

Al aplicar la propuesta se llevaron registros de observación en diarios de campo, en él se llevaban anotaciones del trabajo realizado en clase. La aplicación de la propuesta en los estudiantes de séptimo en 2016 fue más sencilla ya que se aplicó a un grupo que no era multigrado; mientras que en la aplicada en el grupo de séptimo en 2017, eran menos estudiantes pero el proceso de intervención fue más dificultoso debido a que el grado séptimo y el grado sexto estaban en una sola aula y se debían orientar los dos cursos a la vez. Para minimizar esta dificultad se realizaron grabaciones en video que posteriormente se revisaron. Haber desarrollado la propuesta en dos ocasiones permitió ir mejorándola y corregir algunos errores de la primera aplicación.

La propuesta se aplicó a los estudiantes del grado séptimo en el Centro Educativo Rural Sucre. En el año 2016 la población eran 21 estudiantes del grado séptimo y la muestra los mismos 21 estudiantes. No se terminó de implementar la propuesta en este grupo por cuestión de tiempo. En el año 2017 se inició con el grupo de séptimo grado. 7 estudiantes

todos pertenecientes a la comunidad rural de los cuales, la población fueron los 7 estudiantes del grado séptimo y la muestra los mismos 7 estudiantes. De estos 3 son mujeres y 4 son hombres con edades entre los 10 y los 13 años.

Se realizó un trabajo de investigación basado en el respeto a cada una de las personas que se involucran en el proyecto. Se presentan datos fidedignos y confiables sobre los hallazgos y resultados encontrados. Si se utilizan evidencias fotográficas, videos y producción textual, se hace bajo previo consentimiento informado, avalado y firmado por los padres de familia o quien haga las veces de representante legal de los menores participantes en la investigación. Los datos o pruebas recolectadas se toman con fines educativos y pedagógicos.

Resultados

El análisis de resultados se ha realizado mediante el proceso de triangulación y se contó con varias fuentes de información en nuestro caso el pretest, los diarios de campo, el pos test. Se realizó también el proceso de observación en las sesiones, luego se revisaron los videos grabados y se compararon con los lineamientos del modelo de van Hiele

Con el pretest se identifican los conocimientos que tienen los estudiantes y el nivel razonamiento en el que están, se

elaboró acorde al modelo de Van Hiele y abordando la temática para trabajar en la propuesta. Se observa la claridad que tienen los estudiantes en cuanto a los conceptos de algunas figuras; determina características de lo que entienden los estudiantes por traslación; también el análisis que hacen al observar traslaciones y como trasladar figuras.

Se utilizó el diario de campo como herramienta en esta investigación. Este instrumento permite llevar un registro de las prácticas investigativas, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Se fortaleció con la observación de los videos grabados. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio a través del trabajo de campo, la práctica y la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso y así, exista una relación recíproca entre práctica y teoría. Por una parte, la práctica es la fuente y la raíz del conocimiento de la teoría, pero a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz. (Martinez, 2007, p. 77).

El diario de campo se llevó en todas las sesiones del proyecto, se registraron datos en las clases en lo referente al trabajo de los estudiantes, a sus apreciaciones y

observaciones así como sus recomendaciones.

El proceso de observación se hizo lo más riguroso posible; el docente y los estudiantes participaron de manera natural, además se realizaron grabaciones en video de todas las sesiones con el fin de obtener mayor información o de tener en cuenta aquellas que no se hayan apuntado durante el proceso. Según: (Balcázar, Gonzalez, Gurrola, & Moysén, 2006, p. 34) la observación es: “el proceso de contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”

Para finalizar de implementar la propuesta se usó un postest para evidenciar el nuevo nivel de razonamiento que tienen los estudiantes después de aplicados los tres proyectos de aula. En ellos se plantean ejercicios para identificar traslaciones y otros movimientos en el plano, así como sus características y las relaciones de dichos movimientos con situaciones reales. También se proponen ejercicios de ubicación en el plano y para realizar movimientos. Se analiza además, como realizan traslaciones y otros movimientos con regla y compás. Se observa si los estudiantes reconocen características de las transformaciones en el plano y cómo aplican los conocimientos que adquirieron durante el

proceso; asimismo, cómo utilizan las herramientas trabajadas en el transcurso del mismo. Los instrumentos utilizados, el pretest, las sesiones de cada proyecto de aula y el postest fueron validados por personas idóneas.

Posterior a su aplicación, para el análisis de los datos se elaboraron rejillas de triangulación, las cuales evidenciaron categorías como aprendizaje, evaluación y motivación; estas a su vez se relacionaron con el modelo de Van Hiele, las herramientas TIC como geogebra y el trabajo en equipo.

Al aplicar el pretest se observó que los estudiantes están en el nivel de reconocimiento del modelo de Van Hiele en cuanto al tema de traslaciones, ya que lo hacen teniendo en cuenta las relaciones de semejanza, además no notan las características de una traslación debido a que al solicitarles encerrar los dibujos que representaban traslaciones lo hicieron de forma errónea, también se observa que la pulcritud con que realizan sus trabajos es muy regular.

El análisis de este pretest, así como las recomendaciones que se dan en el reporte de las pruebas saber; fueron los insumos necesarios para diseñar los proyectos de aula de la propuesta pedagógica, además de esta información, se plantearon

situaciones contextualizadas utilizando la estructura de las fases del modelo de Van Hiele y se incluyeron actividades con el software geogebra, se pueden observar y/o utilizar con fines netamente pedagógicos, de ninguna forma comerciales, están alojados en la dirección <http://matematiksucre.wixsite.com/inicio/curiosidades>.

Al implementar la propuesta pedagógica, en las sesiones del primer proyecto de aula se apreciaron los siguientes aspectos:

- Los estudiantes estuvieron motivados, les gustaron los temas que relacionan la tierra y la geometría y en especial, la geometría y el universo; las actividades adecuadas con su contexto son apropiadas, fáciles de orientar y los estudiantes las elaboran con gusto.

- Estuvieron muy comprometidos al realizar trabajo en equipo, los estudiantes se apoyaron y se preguntaron entre ellos acerca de las dificultades que tenían, un factor muy importante para fortalecer el proceso de aprendizaje. La estructura que propone el modelo de Van Hiele fue adecuada al trabajo realizado, ya que las actividades diseñadas incluían actividades tanto individuales como grupales.

- También se observó que los estudiantes estaban apresurados por realizar la actividad en el

computador, Cualquier actividad que involucre estas herramientas motiva los estudiantes, pero debe orientarse adecuadamente su uso. Si esto es así, se facilita el proceso de aprendizaje.

- La evaluación se realizó en forma continua y los estudiantes no se preocuparon por la calificación; se valoró el trabajo individual y el trabajo en equipo; se observó el trabajo de todos los estudiantes, la responsabilidad y el agrado con el cual participaron en las sesiones del proyecto.

- El trabajo que desarrollaron con las herramientas geométricas fue agradable aunque dispendioso para los alumnos, por lo que se aumentó el tiempo previsto para esta actividad.

- Durante la aplicación del segundo proyecto, algunos estudiantes tuvieron dificultad al representar coordenadas, así que fue necesario retroalimentar el tema. Se participó en un ambiente de respeto entre compañeros y con el docente. El trabajo en equipo permaneció siendo muy importante para facilitar el proceso de aprendizaje.

Ya se comenzó a ver que los estudiantes empiezan a establecer regularidades de forma natural, en el caso de los ángulos, establecen algunos tipos de relaciones como la de ángulos suplementarios y aunque no hacen un razonamiento formal del mismo, si notan que un

ángulo llano se puede formar por dos ángulos que sumen 180° , lo cual indica un avance en el nivel de análisis de Van Hiele en estos aspectos. En definitiva, los estudiantes integraron todos los conceptos que hasta ahora habían venido aprendiendo y cada vez los utilizaron con más naturalidad.

La actividad con el software geogebra aclaró muchas de las dudas que tenían algunos estudiantes, en el programa se localizaba un punto y se podía ver la coordenada en la vista algebraica; este ejercicio permitió comparar los trabajos realizados a mano con los que se hicieron en el computador. Gracias a esto, se puede afirmar que, las actividades que involucran herramientas TIC favorecen el afianzamiento del aprendizaje y este proceso se realiza de forma amena y motivadora. Así pues, terminar las sesiones reforzándolas con actividades en geogebra permite hacer un trabajo dinámico y agradable y se retroalimenta todo el proceso. La fase de integración se puede realizar empleando el software geogebra, proponiendo ejercicios que involucren todo lo trabajado en cada sesión sin incluir temáticas nuevas.

Finalizando la aplicación de la propuesta pedagógica durante el tercer proyecto de aula se nota que el modelo de Van hiele hace que los estudiantes sean cuidadosos en sus observaciones; integrando muchos de los

conceptos y temas propuestos al realizar el proceso de aprendizaje en forma escalonada y de una manera natural. Para continuar con éxito en el proceso se han retroalimentado permanentemente las actividades en el plano cartesiano y aunque parece un tema sencillo debe continuar fortaleciéndose.

La evaluación se realizó desde el comienzo de todas las sesiones, se observó el trabajo de cada estudiante así como los trabajos que entregaron, se valoraron sus aportes individuales y grupales, también la actitud que mostraron durante las actividades de la sesión. Esto facilitó el proceso de aprendizaje debido a que, los estudiantes ahora realizan las actividades con el fin de aprender y no por la calificación.

La actividad en geogebra se desarrolló con más facilidad, ya es reconocido su entorno en gran parte, también se identifican las herramientas y su utilidad con más propiedad; y para finalizar, en la actividad de aplicación se integraron al aprendizaje los conceptos trabajados desde la primera sesión.

En general el modelo de Van Hiele fortalece el trabajo individual y el trabajo en equipos; genera confianza y participación entre los estudiantes y permite que los estudiantes corrijan cuando se equivocan. Al tener que estar pendientes de las

características de un objeto o un proceso, son capaces de ver cuando cometen errores.

También se ha conseguido que los estudiantes tengan un mejor manejo de herramientas como compas, reglas y escuadras. Sus representaciones gráficas ahora son más ordenadas y limpias, sus trazos son más delicados y precisos.

La actividad de crear teselaciones fue muy apreciada por los estudiantes, se observó que estuvieron atentos para desarrollar el proceso de una manera adecuada.

El postest permitió evidenciar que los estudiantes se ubican correctamente y elaboran figuras en el plano cartesiano; efectúan traslaciones, reflexiones, y rotaciones haciendo diseños cada vez más precisos; mejoraron el lenguaje refiriéndose a los movimientos en el plano y en especial a las traslaciones; reconocen características de los elementos de la geometría y de polígonos; tienen claridad en la ubicación de coordenadas en el plano cartesiano y las relacionan con situaciones reales; pueden dibujar polígonos regulares utilizando regla y compás y utilizan procedimientos para trazar rectas perpendiculares y paralelas; realizan teselaciones sencillas utilizando polígonos regulares y teselaciones un poco más complicadas usando

simetrías, traslaciones y rotaciones.

Cabe recordar que el transcurso de las fases de Van Hiele no es tan específico y siempre debemos estar analizando que nos sirve y que no en el proceso de aprendizaje para que nuestros estudiantes avancen apropiadamente.

Podemos señalar entre otras que, en la base del aprendizaje de la Geometría, hay dos elementos importantes “el lenguaje utilizado” y “la significatividad de los contenidos”. Lo primero implica que los niveles, y su adquisición, van muy unidos al dominio del lenguaje adecuado y, lo segundo, que sólo van a asimilar aquello que les es presentado a nivel de su razonamiento. Si no es así se debe esperar a que lo alcancen para enseñarles un contenido matemático nuevo. Para terminar estos previos Van Hiele señala que “no hay un método panacea para alcanzar un nivel nuevo pero, mediante unas actividades y enseñanza adecuadas se puede predisponer a los estudiantes a su adquisición”. (Fouz & De Donosti, Modelo de Van Hiele para la didáctica de la geometría, 2001)

Pero sin duda, los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes han subido de nivel en

la escala de Van Hiele en el relativo a movimientos en el plano y en particular a en las traslaciones.

Discusión y conclusiones

Después de aplicar el pretest, los estudiantes reconocen las figuras de una forma global; describen el aspecto que ven de las figuras pero no notan características similares; no son capaces de generalizar las características que observan y en cuanto al tema de traslaciones, lo hacen teniendo en cuenta solo las relaciones de semejanza. Estos aspectos indican que los estudiantes están en el nivel 1 o de reconocimiento de Van Hiele.

Después de analizar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al modelo de van hiele se concluyó que deben diseñarse las actividades de los proyectos de aula de acuerdo con las fases de Van Hiele incluyendo actividades apoyadas en geogebra teniendo en cuenta los temas y conceptos necesarios para abordar la temática de movimientos en el plano.

Durante la implementación de los proyectos se pueden destacar lo siguiente:

Es muy importante incorporar en nuestra labor pedagógica el diseño de actividades que partan del contexto en el cual el estudiante vive a diario ya que así

se consigue que él esté motivado y aprenda de lo que hace, Las actividades que involucran el trabajo en equipo benefician el aprendizaje.

El articular al modelo de Van Hiele y un software como Geogebra, se consigue que los estudiantes integren más fácilmente el conocimiento y puedan completar las cinco fases de aprendizaje requeridas para ascender en su nivel de aprendizaje. La fase de integración se puede realizar haciendo actividades en las cuales se utilice el Software Geogebra. Las actividades que involucran herramientas TIC favorecen el afianzamiento del aprendizaje y este proceso se realiza de forma amena y motivadora, además permite hacer un trabajo dinámico, agradable y se retroalimenta todo lo trabajado en cada sesión; los estudiantes pueden comparar los trabajos hechos a mano con los hechos en el programa.

La aplicación del modelo de Van hiele ha permitido evidenciar que el aprendizaje ha sido significativo ya que los estudiantes recuerdan y aplican todo lo que han trabajado en las anteriores sesiones.

Las fases de Van Hiele especialmente la fase 3 propone hacer una socialización de las características observadas y se notó que esta motiva la

participación de los estudiantes, además entre ellos se colaboran cuando se presentan dificultades. El modelo de Van Hiele fortalece tanto el trabajo individual como el trabajo en equipos y genera confianza y participación entre los estudiantes.

En la medida en que se avanzó en el desarrollo de la propuesta, los estudiantes ya comienzan a establecer regularidades de forma más natural y están integrando todos los temas y conceptos trabajados, aunque no sea un razonamiento formal; también tienen un mejor manejo de herramientas como compas, reglas y escuadras. Sus representaciones graficas son más ordenadas y limpias después de la aplicación de la propuesta.

Los estudiantes reconocen Las sesiones diseñadas acorde al modelo de Van Hiele y tienen claridad en el trabajo durante las clases, aunque no se les mencionan las fases de aprendizaje, ellos saben que primero debe hacerse un proceso de reconocimiento y de identificación de características, luego deben compartir con sus compañeros y mejorar sus apreciaciones, al final realizar otras actividades que involucren afianzamiento y al terminar las actividades se realiza la practica con Geogebra.

El proceso evaluativo debe hacerse en forma permanente así

los estudiantes desarrollan su proceso de aprendizaje de tal forma que no les preocupan las evaluaciones y realizan las actividades con el fin de aprender y no por la calificación.

Hay muchas actividades que como docentes creemos que pueden realizarse de forma rápida, es necesario analizar estas situaciones y si es el caso emplear más tiempo y más ejercicios que permitan hacer el proceso de aprendizaje más seguro y significativo, no debe considerarse como pérdida de tiempo.

Los procesos de aprendizaje donde se incluyen herramientas TIC no solo en geometría son motivantes para los estudiantes, sino que pueden ser aplicados en otros procesos de aprendizaje en los cuales sea posible, este hecho muchas veces solo depende de la creatividad que tenga el maestro para integrarlos.

Se recomienda implementar el modelo de Van Hiele en los procesos de aprendizaje que tengan relación con el componente geométrico, ya que es una propuesta adecuada y que permite que todos los estudiantes aprendan sin importar el nivel en el que se encuentren, solo se debe partir del reconocimiento que ellos tienen.

Se recomienda la utilización de la página WIX <http://matematiksucre.wixsite.co>

m/inicio/curiosidades. Que se elaboró durante el proceso de investigación en esta se encuentra la propuesta pedagógica completa y puede ser utilizada fines educativos, no comerciales.

Referencias

- Ministerio Nacional de Educacion. (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: Oficina de Innovación Educativa. p. 16.
- Ardila, D., & Villadiego, K. (2016). Comprension de las razones trigonometricas en el marco del modelo educativo de Van Hiele. *tesis para maestria*. Medellín, Colombia. 172 p.
- Balcázar, P., Gonzalez, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2006). *Investigacion Cualitativa*. México: Universidad Autonoma de México. 241.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educacion*. Morata, S. L. p. 24
- Escobar, L., & Guerra, S. (2015). Razonar geométricamente sobre la hipérbola en el marco del modelo de Van Hiele apoyados en el uso de Geogebra . *tesis para maestria*. Medellín, Colombia.
- Fouz, F., & De Donosti, B. (2001). *Modelo de Van Hiele para la didactica de la geometria*.
- Fouz, F., & De Donosti, B. (2001). *Modelo de Van Hiele para la didactica de la Geometria*.
- Gualdrón, E., & Gutierrez, A. (2007). Una aproximacion a los descriptores de los niveles de razonamiento de Van Hiele para la semejanza. 370-380.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2007). *Metodologia de la investigacion*. México: McGraw Hill.
- Julio, L. (2014). Las transformaciones en el plano y la nocion de semejanza. *Trabajo de grado para maestria*. Bogotá, Colombia.
- Maldonado, L. (2013). *Enseñanza de las Simetrias con unso de Geogebra segun el modelo de Van Hiele* . Santiago.
- Martinez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *perfiles libertadores*. Bogotá. pp.73-80.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia*. Paris: ocde.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorias Cognitivas del aprendizaje*. Madris: Ediciones Morata, S.L.
- Vargas, G., & Gamboa, R. (2013). La enseñanza del teorema de pitágoras: una experiencia en el aula con el uso del geogebra,

según el modelo de van hiele.
uniciencia, 95-118.

Vergara, L., & Lazzo, L. (2013). Exploración de conceptos geométricos con el uso de. *VIII Simposio Nororiental de Matemáticas Universidad Industrial de Santander*, 336-340.

Villamizar, f. (2016). construcción de escenarios virtuales mediante el uso de un software de geometría dinámica. *Encuentro internacional en educación*, 166-170.



Obra: Chamiza
Autor: Valentina García T.
Técnica: Acrílico - Vinilo
Territorio: Neiva

La planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario en estudiantes de grado 3 del colegio Juan XXIII de Macaravita¹

The planning of writings from the communicative purpose, message and recipient in students of grade 3 of the college Juan XXIII of Macaravita.

O planejamento dos escritos a partir do propósito comunicativo, mensagem e destinatário em alunos do 3º ano do colégio Juan XXIII da Macaravita

Henry Alberto Macias Uribe

Magister en Pedagogía
Docente Magisterio
Henrymacias821@gmail.com

Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación que se hizo con estudiantes del grado tercero de primaria del colegio Juan XXIII del municipio de Macaravita del departamento de Santander, Colombia. Consistió en indagar por cómo la planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario, contribuyen a mejorar el proceso de escritura de los estudiantes, y en ese sentido llevar a desarrollar procesos de escritura de textos coherentes y cohesivos. En el aspecto metodológico se recurre al paradigma cualitativo y al diseño de investigación - acción.

Palabras clave: Escritura, planeación de los escritos, propósito comunicativo, mensaje, destinatario

¹ Artículo de investigación científica y tecnológica resultado de la investigación: La planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario en estudiantes de grado 3 del colegio Juan XXIII de Macaravita. Caso: Colegio público-Urbano colegio Juan XXIII de Macaravita, Santander.

Abstract

This work is the result of a study done with third grade students of the Juan XXIII primary school in the municipality of Macaravita in the department of Santander, Colombia. It consisted of inquiring how the planning of the writings from the communicative purpose, message and recipient, contribute to improve the writing process of students; and in that sense, lead to develop processes of writing coherent and cohesive texts. In the methodological aspect, the qualitative paradigm and the research - action design are used.

Key words: Writing, writing planning, communicative purpose, message, recipient.

Resumo

Este trabalho é o resultado de um estudo feito com alunos do terceiro ano da escola primária Juan XXIII no município de Macaravita, no departamento de Santander, Colômbia. Consistia em indagar como o planejamento dos escritos a partir do propósito comunicativo, mensagem e destinatário contribuiu para melhorar o processo de escrita dos alunos; e nesse sentido, levam a desenvolver processos de escrita de textos coerentes e coesos. No aspecto metodológico, utiliza - se o paradigma qualitativo eo desenho pesquisa - ação.

Palavras-chave: redação, redação do planejamento, finalidade comunicativa, mensagem, destinatário.

Introducción

El aula no es el único lugar en el que se presentan situaciones de enseñanza-aprendizaje, (Font, Badia, i Muntada, Muñoz, & Cabaní, 1994), Sin embargo, sí es el sitio en el que confluye el conocimiento y hay una sistematización que trae consigo un proceso estandarizado, es decir, hay un estudiante que aprende y un docente que enseña. Lo anterior es la descripción del escenario ideal de un aula, pero la

realidad que deben enfrentar los docentes en nuestro país es muy diferente. En primaria es común encontrarse con niños que no saben ni leer ni escribir (Barboza & Peña, 2014) y no solo en primaria, vale la pena acotar que incluso algunos llegan a la universidad sin las competencias básicas de lectura y escritura, tal como lo señalan las investigaciones de Carlino (2005).

Es por eso que con base en lo anterior se hizo una indagación

por cómo la planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario, contribuyen a mejorar el proceso de escritura en los estudiantes de tercero de primaria del colegio Juan XXIII del municipio de Macaravita, y en ese sentido desarrollar procesos de escritura y acompañar la creación de textos coherentes y cohesivos son finalmente los objetivos del presente trabajo.

La planeación de los escritos es de vital importancia, ya que es la que le permite al estudiante, por un lado generar las ideas que quiere comunicar y por otro organizar en una estructura su texto para que el lector pueda hacer una lectura amena del texto, (Echeverri & Romero, 1992). Obviamente la planeación de un escrito por un niño de primaria difiere de la de un estudiante de bachillerato, un tecnólogo, un universitario o un escritor profesional. Por eso en el aspecto de la planeación escrita en el contexto de la educación primaria, se tiene en cuenta el propósito comunicativo (qué quiero decir y para qué lo quiero decir), mensaje y destinatario (A quién se lo quiero comunicar y qué información tengo), acorde con lo estipulado por los derechos básicos de aprendizaje del ministerio de educación nacional Ministerio de Educación MEN (2015). Además en este proceso se tuvieron en cuenta aspectos básicos tanto de coherencia como

de cohesión en los textos presentados por los niños acorde a su nivel de estudio.

En cuanto a la coherencia acorde con diferentes autores (Aznar, Anglés, Cros, & Quintana, 1991; Gómez Veiga & Vieiro Iglesias, 2000; Louwerse, 2004) se observa en los textos al identificar una idea central, la permanencia de esta a lo largo del texto (sin que se introduzcan ideas nuevas sin relación o digresiones) al significado de un texto en su totalidad y abarca las relaciones de las palabras con el contexto y al interior del texto. Se basa en la estabilidad y la consistencia temática asociada a la macroestructura (contenido) y a la superestructura (esquema de organización) del texto. La coherencia se construye a partir de la información dada y de las inferencias que activan los lectores para interpretar un texto a partir de conocimientos previos. En palabras de Anglés, E. A., Quintana, L., & Cros, A. (1991). La coherencia textual y la lectura se entienden:

...”como no-contradictoria: ausencia de contradicción; en este sentido, un texto coherente sería, entre otras cosas, un texto sin contradicciones, sin ideas que no se relacionan con el tema. Ideas inconexas: ideas vagas, que no muestran

claramente una relación semántica” (p.45).

En cuanto al segundo aspecto, los elementos cohesivos de un texto están basados en elementos lingüísticos explícitos (es decir, palabras, rasgos, claves, señales, constituyentes) y sus combinaciones. El método generalizado para aumentar la cohesión textual consiste en aumentar, en el nivel superficial, los indicadores de relaciones entre las ideas del texto. Esas modificaciones pueden ir desde agregar información de bajo nivel, como sería la identificación de referentes anafóricos, términos sinónimos, enlaces conectores, o encabezados, hasta proporcionar información previa/general no expresada en el texto. Se puede facilitar y mejorar la comprensión textual cuando se reescriben los textos mal redactados, de modo que resulten más cohesivos y entreguen al lector toda la información que se requiere para una fácil comprensión (Louwerse, 2004).

Metodología

La metodología que se llevó a cabo en este trabajo tiene un enfoque cualitativo que se caracteriza por explorar los fenómenos en profundidad, se conduce en ambientes naturales y los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística. Además es un proceso inductivo, en el que a

partir de un caso particular de llega a conclusiones generales, recurrente y donde se analiza múltiples realidades subjetivas. Con relación a las bondades se tiene que la profundidad de significados, amplitud, riqueza interpretativa, además de que contextualiza el fenómeno y no tiene secuencia lineal (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014) para la investigación se seleccionó al grupo de estudiantes de grado tercero de primaria de una institución educativa pública del municipio de Macaravita, Santander. La elección se hizo por conveniencia debido a la accesibilidad de proximidad que como docente se tiene a los estudiantes, con la consideración de que la participación de ellos es voluntaria.

Además, se reitera que ésta investigación parte de la reflexión acerca del proceso de escritura de los estudiantes de tercero primaria para evidenciar los problemas que impiden el manejo de la misma.

El enfoque cualitativo consiste: “En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa. Dicho de otra forma, las *investigaciones cualitativas* se

basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.(Sampieri et al., 2014)

En el presente trabajo se considera este enfoque porque se quiere llegar a la comprensión de un fenómeno social presente en la Institución Juan XXIII, en lo que refiere a la escritura en los niños, a partir del manejo de información para la elaboración de hallazgos ya que “Con él término “investigación cualitativa”, se entiende cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación(Strauss, Corbin, & Zimmerman, 2002). Como docentes de aula, se asume el rol de investigador por contar con acceso al ambiente natural donde se desarrolla la investigación con lo cual el fenómeno al ser estudiado será conocido e

interpretado en el espacio y tiempo en el que se desarrolla cotidianamente, sin forzar ni provocar hechos o situaciones que rompan con esa naturalidad. Pues el contexto es parte de la información y el ambiente influye en el tipo de dato que se va a construir(Denzin & Lincoln, 2012).

El diseño metodológico es Investigación-Acción (IA) ya que se considera pertinente para esta propuesta porque permite, en lo que refiere al problema, ayudar en la búsqueda de planes posibles y la formulación de soluciones (Mckernan, 1999, p. 28), de igual manera propicia el cambio social y como transformación de la realidad, las personas tienen un papel en ese proceso de cambio. En el contexto educativo permite observar situaciones de aula, y como docente investigador evidenciar cómo los estudiantes realizan su proceso de escritura, al respecto Sandín (2000) señala que:

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *mejora de la*

misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (p.30).

De modo que mejorar las prácticas de escritura es una labor plausible desde la IA como fundamentación del cambio educativo, es por esto que al respecto Kemmis y McTaggart según (Paz, 2003. p.35) señalan que: "Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultados de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, se debe emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una reforma"

En el mismo sentido para Elliot(Elliott, 1990) la IA es:

... el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo

más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (p.36).

Siguiendo el planteamiento de Elliot, la IA posibilita la resolución de problemas en el aula en la medida que como docentes se esté en constante formación y capacitados para implementar nuevos enfoques que resulten innovadores dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje, todo con el fin de transformar y mejorar no sólo la educación sino la sociedad misma. Por último, pese a que en rasgos generales la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión - evaluación y que el proceso de investigación acción es descrito con matizaciones diferentes según autores, variando en cuanto a su complejidad(Herrerias, 2004), es de aclarar que para esta investigación se considera el modelo propuesto por Elliot donde se enfatiza dos importantes características de la IA, a saber, la teoría y la práctica.

En la presente investigación participaron 19 estudiantes de tercero primaria conformado por 9 niños y 10 niñas, con edades

comprendidas entre los 8 hasta los 9 años.

Las técnicas e instrumentos fueron propios de la investigación cualitativa (Barba, 2013; Denzin & Lincoln, 2012; Esteban, 2003; Paz, 2003; Strauss et al., 2002), así dentro de las técnicas se utilizó la entrevista estructurada, el grupo focal, taller investigativo y observación participante, así mismo dentro de los instrumentos se usó la guía de entrevista, la guía de grupo focal, guía de taller, diario de campo y grabación guía del grupo focal. Todo con el fin de dar una interpretación acorde con los objetivos del presente trabajo.

Para el análisis de datos se recurrió a la ayuda de la hoja de cálculo excel, el procesador de texto word y finalmente el software Atlas ti, a través del cual se establecieron las categorías de análisis.

Resultados

La planificación y la revisión de los textos que hace el docente a modo de retroalimentación y a la vez estimulando la reescritura resulta en un fuerte aliado, porque a medida que el estudiante va construyendo su texto, este es reordenado y releído constantemente. Lo que a su vez le permite al estudiante reflexionar acerca de las ideas que para él son las más importantes y luego encontrar las palabras precisas que le permitan expresar

la idea a través de la escritura en un párrafo con elementos básicos tanto de coherencia como de cohesión.

Sin embargo, en algunos estudiantes se presentó el caso de que escribir les resultaba un ejercicio complejo, tanto escribir las ideas como hacer una jerarquización entre estas para establecer cuáles eran las ideas más importantes frente a las otras era una tarea compleja, pero con la ayuda del docente se pudo trabajar en esos aspectos. Así mismo dentro de la planificación de la escritura el propósito comunicativo (qué quiero decir y para qué lo quiero decir) resultaba complejo porque los estudiantes no respondían con claridad a preguntas como qué quiero decir y para qué.

Las entrevistas, sin embargo, señalan que el asesoramiento constante del docente les genera la confianza suficiente para llevar a cabo su proceso de escritura dejando claro que uno de los procesos más complejos para ellos es empezar con el acto de escritura, pero que una vez tienen los elementos suficientes y claros, esto hace que la escritura avance con más fluidez.

Por último, y a modo de conclusión, se puede afirmar que los estudiantes de primaria de grado tercero, tienen el potencial de escribir un texto con jerarquización de ideas que se

expresan de manera coherente y con cohesión y que dicho proceso con la práctica puede ir mejorando cada día más, esto gracias a la planeación de los escritos a partir del propósito comunicativo, mensaje y destinatario que junto con la constante asesoría del docente resultan en un factor de apoyo importante en el ejercicio de escritura de los estudiantes, que sin embargo, consiste en un proceso minucioso que debe erigirse desde el currículo de la institución.

Referencias

- Aznar, E., Anglés, E. A., Cros, A., & Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura* (Vol. 6). HORSORI EDITORIAL, SL.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos. *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 23.
- Barboza, F. D., & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59).
- Benavides Cáceres, D. R., & Sierra Villamil, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55128038004>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Chaves, L. G., & Romero, R. F. (2013). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *PANORAMA*, 5(9). Recuperado a partir de <http://journal.poligran.edu.co/index.hp/panorama/article/view/39>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Echeverri, C. C., & Romero, R. F. (1992). La escritura como proceso. *Revista educación y cultura. Volumen*, (28), 64-68. Recuperado a partir de <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/660-la-escritura-como-procesopdf-aZPF0-articulo.pdf>
- Esteban, M. P. S. (2003a). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Esteban, M. P. S. (2003b). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Esteban, M. P. S. (2003c). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Font, C. M., Badia, M. C., i Muntada, M. C., Muñoz, M. P., & Cabaní, M. L. P. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Grao.
- Gómez Veiga, I., & Vieiro Iglesias, P. (2000). Coherencia textual, conocimiento previo y comprensión. Recuperado a partir de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6752/RGP_6-113.pdf?sequence=1
- Guerrero Rodríguez, D. A., & others. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica/Relationship between metacognition and composition argumentative texts. Study through the implementation of sequence learning*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4380/>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>. Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/45393698/Bausela-4.pdf>
- Linan-Thompson, S. (2013). La importancia del desarrollo de lectoescritura: de la cuna a la escuela.
- Lineamientos curriculares - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s/f). Recuperado el 21 de agosto de 2017, a partir de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista signos*, 37(56), 41-58. Recuperado a partir de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600004&script=sci_arttext&tlng=en
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- McNamara, D. S. (2004a). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30. Recuperado a partir de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342004005500>

- 002&script=sci_arttext&tlng=en
- McNamara, D. S. (2004b). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30. Recuperado a partir de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07180934200400550002&script=sci_arttext&tlng=en
- Monereo Font, C., & Badia Garganté, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/2010/201028055002/>
- Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. *Mc Graw and Hill Interamericana de España*.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. de la L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). Mcgraw-hill México.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia Medellín.
- Valderrama Araque, Y. T., Barragán Ramírez, C., & Maya Poveda, C. A. (2017). Estrategias pedagógicas y didácticas para el fortalecimiento de procesos metacognitivos para la comprensión lectora en estudiantes del grado segundo del Centro Educativo Rural Media Luna, anexo el Placer, corregimiento de Santa Elena. Recuperado a partir de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2506>



Obra: Desplumada y desplomada
Autor: Javier Chinchilla N.
Técnica: Mixta
Territorio: Neiva - Pitalito

La secuencia de imágenes: estrategia favorable en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Millán Vargas

The sequence of images: favorable strategy in the production of narrative texts in students of 5th grade of the educational institution Millán Vargas

A sequência de imagens: estratégia favorável na produção de textos narrativos em alunos do 5º ano da instituição de ensino Millán Vargas

María Mier Martínez

Institución Educativa Millán Vargas
ro.dry1982@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampués - Sucre. Fue un estudio de caso enmarcado dentro del paradigma cualitativo con el que se empleó la secuencia de imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos narrativos en los 36 estudiantes de grado 5° de primaria de dicha institución y con ello elevar las competencias escriturales de los mismos. La intervención fue aplicada a quienes presentaban serias dificultades para redactar textos escritos de tipo narrativo, situación que generó preocupaciones en la institución debido a que este es un tipo de escrito fundamental en los primeros años de educación y que para el caso del grupo objeto de estudio debía estar mejor desarrollado. La investigación fue desarrollada durante el periodo 2014 - 2015 empleando 10 talleres didácticos en donde se mostraban diversas imágenes que facilitarían la construcción de los textos narrativos. Vale anotar que al finalizar la intervención la totalidad del grupo demostró admirable apropiación en este tipo de producciones textuales, denotando coherencia, cohesión, puntuación y ortografía; elementos gramaticales

éstos que en la etapa previa a la aplicación del presente estudio eran prácticamente nulos.

Palabras clave: Producción de textos, texto narrativo, coherencia, cohesión, signos de puntuación, ortografía, secuencia de imágenes.

Abstract

This research study took place in the Educational institution Millán Vargas from Sampues - Sucre. This was a case study within the qualitative paradigm with which the sequence of images was used as the didactical strategy to strengthen the narrative text production of 36 fifth grader students of the institution, and with it to elevate the scriptural competences of the same ones. The intervention was applied to the ones that were facing difficulties to write narrative texts; this situation generated concern in the institution owing to the fact that this is a type of fundamental writing in the early years of education, and that for the case of the group under study, it should be better developed. The research was developed during the term 2014 - 2015 using 10 didactic workshops where various images were shown to facilitate the construction of narrative texts. It is worth noting that at the end of the intervention, the entire group demonstrated an admirable appropriation in this type of textual productions, denoting coherence, cohesion, punctuation and spelling; grammatical elements that in the previous stage to the application of the present study were practically void.

Keywords: Text production, narrative text, coherence, cohesion, punctuation, spelling, sequence of images.

Resumo

Esta pesquisa foi realizada na instituição educacional Millán Vargas, da Sampues - Sucre. Este foi um estudo de caso dentro do paradigma qualitativo com o qual a seqüência de imagens foi utilizada como estratégia didática para fortalecer a produção de textos narrativos de 36 alunos da quinta série da instituição, e com isso elevar as competências escriturísticas das mesmas. A intervenção foi aplicada aos que estavam enfrentando dificuldades para escrever textos narrativos; Essa situação gerou preocupação na instituição pelo fato de ser um tipo de escrita fundamental nos primeiros anos de escolaridade e, para o caso do grupo em estudo, deve ser melhor desenvolvida. A pesquisa foi desenvolvida durante o período de 2014 a 2015 utilizando 10 oficinas didáticas onde várias imagens foram mostradas para facilitar a construção de textos narrativos. Vale ressaltar que, ao final da intervenção, todo o grupo

demonstrou uma admirável apropriação neste tipo de produções textuais, denotando coerência, coesão, pontuação e ortografia; elementos gramaticais que na etapa anterior à aplicação do presente estudo foram praticamente nulos.

Palavras-chave: Produção textual, texto narrativo, coerência, coesão, pontuação, ortografia, sequência de imagens

La problemática de la escritura

Las exigencias de la vida cotidiana, demandan con mayor fuerza que el ser humano afine la capacidad de traducir en forma oral y escrita sus pensamientos y sentimientos. De igual manera, y debido a los cambios circunstanciales y tecnológicos que han sucumbido a la humanidad, es común observar cómo ha tomado relevancia la forma de comunicación escrita, a través de herramientas tecnológicas como el chat y las redes sociales.

Posiblemente, gracias a esas costumbres, se ha ido perdiendo la pasión o el interés por escribir más allá de la necesidad de comunicarse los unos con los otros. Esto significa que la escritura de textos de mayor complejidad se está dejando de lado. Ya muy pocos son los que escriben cartas, poemas o historias por gusto, placer o diversión. En efecto, preocupa el hecho de que los jóvenes pasen alrededor de 9 horas del día utilizando los medios audiovisuales única y exclusivamente para su

distracción (Wallace, 2015). Más aún, preocupa el hecho de no emplear por lo menos la mitad de ese tiempo en actividades de lectura o escritura siendo éstas más productivas tanto a nivel cognitivo como personal.

En este sentido, merece atención no solo el hecho de la cantidad de horas diarias que se emplean para estas actividades, sino lo improductivo que se han vuelto en materia de creatividad, ingenio y desarrollo de habilidades cognitivas. En cuanto a ello, Wallace (2015) en uno de sus informes para CNN en Español, puntualiza lo siguiente:

Si los adolescentes, en promedio, pasan nueve horas al día consumiendo medios, no es de sorprenderse que a menudo lo hagan mientras hacen sus tareas. La mitad de los adolescentes dicen que "a menudo" o "a veces" usan las redes sociales o ven televisión mientras hacen sus tareas. Más o menos el 60% dice que envían mensajes de texto y el 75% dice que escuchan música mientras hacen sus tareas en casa.

Y de los niños que hacen varias cosas a la vez, la mayoría de ellos no piensan que esto tiene un efecto en la calidad de su trabajo. Casi dos tercios dice que ver televisión o enviar mensajes de texto no hace diferencia, y más del 50% se siente así cuando de usar las redes sociales se trata.

Entre tanto, hoy más que nunca se hace evidente la necesidad de emplear esfuerzos en retomar prácticas escritas que resulten más provechosas para el intelecto de los individuos de las generaciones presentes. Reconociendo, en efecto, que las actividades escolares, laborales, profesionales y la relación con los demás requieren desarrollar la habilidad de escribir. La redacción de un informe, una carta, un cuento, una noticia, una tarjeta, un mensaje, son textos de carácter funcional que constituyen una práctica habitual en la actividad diaria, pero que infortunadamente se han ido perdiendo tanto en estilo como en aplicabilidad. Pues el hecho de escribir, subrayar, borrar, tachar, encerrar, interrogar y sustituir palabras, frases o párrafos, necesarios en la consolidación de un texto escrito, (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) se está perdiendo.

Tomando lo anterior como referente, se puede afirmar que la escuela tiene la función de despertar esta capacidad,

teniendo en cuenta que las estrategias de enseñanza sean cada vez más atractivas para los estudiantes, satisfaciendo así sus intereses y necesidades, pero ¿cómo lograr que los estudiantes le encuentren sentido a la escritura como un proceso de significación?

Partiendo del hecho que la comunicación es el eje primordial para la interacción de los seres humanos, se hace necesario que la labor docente esté proyectada a favorecer el desarrollo de habilidades que le permitan al educando un desenvolvimiento eficaz y pertinente que responda a diversas necesidades comunicativas. El docente, debido a que cumple un papel de líder dentro del proceso, debe llevar a los estudiantes a comunicarse eficientemente, expresarse de forma clara y coherente, disponer de las palabras adecuadas para transmitir sus mensajes, encaminándolos a producir textos de acuerdo a los propósitos semánticos que debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación. Ahora bien, una de las clases de textos que favorecen en mayor medida las premisas anteriores son los textos narrativos; aún más, si se pretende trabajar la construcción escrita desde los primeros años escolares. En cuanto a ello, Jerome Bruner (1991) considera enfáticamente que “una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la

comunicación humana es la narración.” (p. 83).

Así las cosas, el trabajo que le corresponde al cuerpo docente desde las escuelas, es arduo, fatigante pero placentero. Ahora bien, ¿quién más acompaña al magisterio en esa labor loable y social?

Planes de intervención para mejorar la escritura: américa latina y Colombia

América Latina ha aunado esfuerzos desde hace más de una década en torno a las problemáticas presentadas en materia de lectoescritura en los distintos países hispano hablantes. Uno de los más recientes estudios se enfoca en el análisis en materia de escritura y de cómo desarrollar mejor las prácticas escritas desde la educación primaria como fundamentales en materia de formación crítica y de individuos cualificados en diversos campos. En cuanto a ello, OREALC/UNESCO Santiago (Chile), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, presentó para el 2015 los resultados más relevantes del TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Un análisis a 15 países de América Latina en cuanto a las políticas y sistemas educativos que los componen. A raíz de ello, se crea el documento titulado: Aportes para la Enseñanza de la Escritura en

donde se “pretende dotar de elementos a los docentes, que ayuden a sus estudiantes a entender esta área como imprescindible para ser ciudadanos que sepan expresarse en forma clara y con una visión crítica, aportando de este modo a una mejor sociedad y también a un óptimo desarrollo personal y profesional.” (UNESCO, 2016, p. 05).

El estudio del TERCE, dentro de lo que interesa al propósito de la presente investigación manifiesta, por ejemplo, que en cuanto al dominio discursivo, cerca de un 35% de los estudiantes de la región se encuentran en los niveles 1 y 2 de desempeño en cuanto al indicador de propósito, secuencia y adecuación. (UNESCO, 2016).

En cuanto a ello...

“Una de las posibles explicaciones de este resultado proviene justamente del manejo de la secuencia, considerando que ésta se ve, por lo general, solo de manera estructural. Es en este conocimiento en que se basa la posibilidad de éxito en la escritura de un texto de opinión. Como la secuencia que se maneja con más confianza es la narrativa, se entiende que en lugar de opinar, los estudiantes prefieran utilizarla para cumplir la tarea indicada y cuenten la historia que da

origen a la necesidad de una plaza o una cafetería para su escuela (en lugar de fundamentar por qué se prefiere una opción por sobre otra)." (UNESCO, 2016, p. 108).

Lo anterior factibiliza inferir dos acepciones de relevancia. La primera es que un buen porcentaje de los estudiantes de la región se sienten cómodos con el género discursivo narrativo, la otra, manifiesta que existe una confusión notable en cuanto a la diferencia existente entre narrar y opinar. Lo que a ciencia cierta amerita una revaloración de las prácticas educativas en materia de lectura y escritura, que orienten a los estudiantes en cómo contextualizar lo aprendido en las aulas a su vida cotidiana y sobretodo que vean en los procesos de lectura y escritura herramientas discursivas de valor, que denotan preparación, inteligencia y capacidad en un individuo.

Ahora bien, en lo que respecta al país, vale la pena preguntarse ¿Qué está haciendo Colombia para aminorar tales limitantes formativas?

En cuanto a este punto, el Ministerio de Educación Nacional, tiene como propósito para el año 2025, convertir a Colombia en el país más educado de América Latina. Para esto, se pretende potenciar en los estudiantes de todo el país, las áreas de lenguaje

y matemáticas y ha direccionado programas gubernamentales como PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura) así como el PTA (Programa Todos a Aprender) en donde se trabaja muy fuertemente para orientar las prácticas educativas de los docentes colombianos en cuanto a la lectura y escritura como habilidades transversales en educación.

Contexto local: la escritura en sucre y su comparativo con la institución educativa Millán Vargas

En correspondencia con los programas citados en el apartado anterior, uno de los indicadores que miden el avance o retroceso de la educación en el país es precisamente las Pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11° y Saber Pro. A continuación se muestra un comparativo de los últimos 3 años en relación a las Pruebas Saber 5° entre el Departamento de Sucre (exceptuando Sincelejo) y Colombia con el ánimo de contextualizar la problemática en términos generales.

De acuerdo con la información anterior existe un desnivel que ha mantenido el departamento de Sucre en relación a las estadísticas de la Nación durante los últimos años, de conformidad con los resultados de lenguaje en las pruebas Saber 5°.

Año de la prueba	Departamento de Sucre	Colombia
2013	Avanzado 4%	Avanzado 14%
	Satisfactorio 17%	Satisfactorio 28%
	Mínimo 47%	Mínimo 40%
	Insuficiente 33%	Insuficiente 18%
2014	Avanzado 5%	Avanzado 13%
	Satisfactorio 16%	Satisfactorio 26%
	Mínimo 43%	Mínimo 40%
	Insuficiente 37%	Insuficiente 21%
2015	Avanzado 3%	Avanzado 12%
	Satisfactorio 15%	Satisfactorio 27%
	Mínimo 46%	Mínimo 41%
	Insuficiente 35%	Insuficiente 20%

Tabla 1 Cuadro Comparativo Pruebas Saber 5° - Lenguaje
Fuente: Icfesinteractivo.gov.co/Resultados Pruebas Saber

Cabe mencionar en este punto, que al analizar de manera sustantiva los datos departamentales en cuanto al ítem de insuficiencia y mínimo, los resultados se han mantenido, lo que produce una sensación de estancamiento en cuanto a las competencias en lenguaje por parte de los estudiantes sucreños.

Ahora bien, dentro de las instituciones que pertenecen al departamento de Sucre, es prioridad para la presente investigación atender lo

relacionado con la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampedra. Esta, al igual que el departamento de Sucre, ha venido presentado resultados desfavorables en el área de lenguaje. La premisa anterior es ampliamente confirmada por los resultados de los últimos 3 años en las Pruebas Saber, sobre todo aquellas realizadas por los estudiantes de 5° específicamente en el área de lenguaje. (Ver gráfico 1).

Tales pruebas, presentan resultados en un rango numérico de 100 a 500 puntos, distribuidos en intervalos de eficiencia así: de 100 a 238 es nivel insuficiente, de 239 a 300 es nivel mínimo, de 301 a 376 es nivel satisfactorio y de 337 a 500 nivel avanzado. A continuación, se detalla el

comparativo entre los resultados de las Pruebas Saber 5° de los últimos 3 años para tener información específica de la problemática que trata la presente investigación en materia estadística.

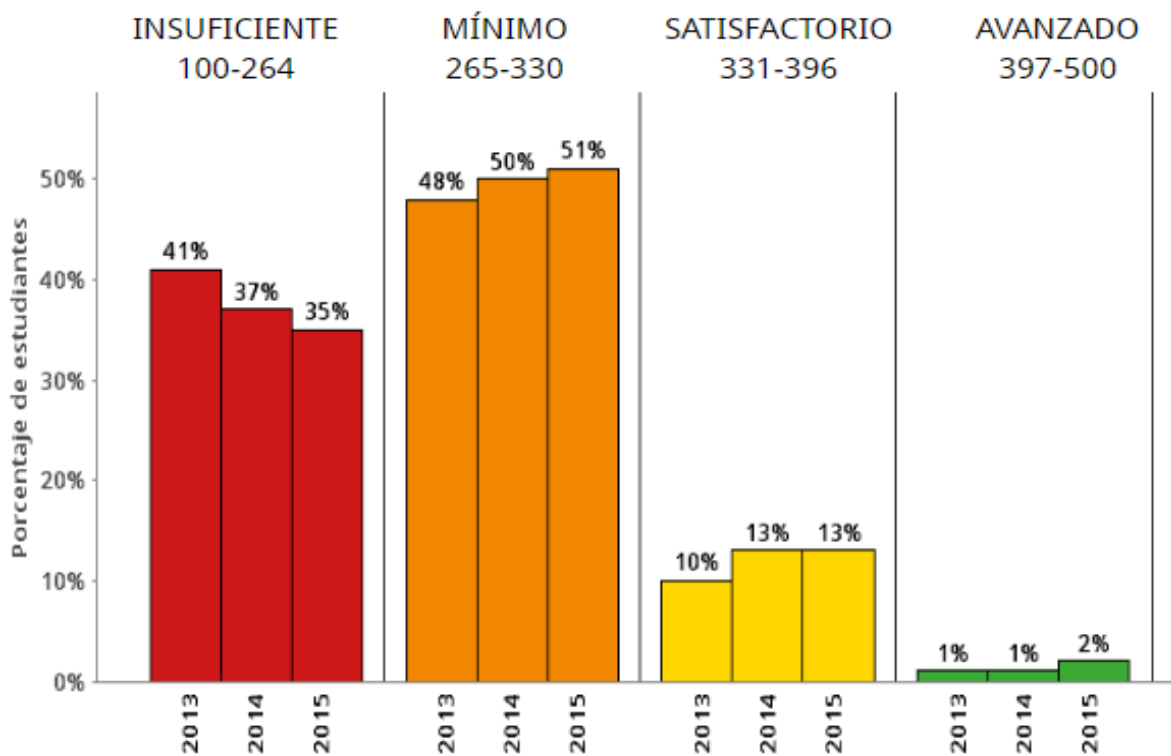


Figura 1 Comparativo Pruebas Saber 5° 2013-2015
Fuente: [Icfesinteractivo.cogv.co/Resultados Pruebas Saber](http://Icfesinteractivo.cogv.co/ResultadosPruebasSaber)

Téngase en cuenta que las Prueba Saber evalúan para el área de lenguaje dos competencias generales; la comunicativa lectora y la comunicativa escritora. La lectora pretende que el estudiante lea e interprete diferentes tipos de texto. La escritora, busca la

producción de textos escritos de diferentes formatos y finalidades (Saber - ICFES, 2009).

De conformidad con lo anterior, la Institución Educativa Millán Vargas si bien ha disminuido el porcentaje de

estudiantes en nivel insuficiente, aquellos ubicados en el nivel de satisfactorio y avanzado se mantienen igualmente escasos, en donde para el caso de este último indicador no se ha podido superar el 2% en más de tres años.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los resultados hasta ahora revelados integran tanto la parte lectora como la escritora. Es preciso discriminar estos dos aspectos de acuerdo con los

requerimientos del presente estudio. Para ello, la investigación se centró específicamente en los resultados más recientes, es decir, de 2015.

A continuación se muestran los resultados discriminados entre la competencia lectora y la competencia escritora obtenidos por los estudiantes de 5° durante el 2015 tal como aparecen en la página web del ICFES.



Figura 2 Resultados Competencia lectora vs Competencia escritora 2015
Fuente: Icfesinteractivo.cogv.co/Resultados Pruebas Saber

De acuerdo con los datos de la gráfica, la institución se ha hecho un poco fuerte en materia de la competencia comunicativa escritora en comparación con la competencia comunicativa lectora. Sin embargo, dados los resultados generales, el avance no es mucho, y aún se presentan dificultades sustanciales en este sentido,

situación que a lo largo del presente estudio será revelado paulatinamente.

Atendiendo tal situación, la investigación optó por considerar la Secuencia de Imágenes como la estrategia pedagógica más adecuada para potencializar la producción de textos narrativos y con ello, el fortalecimiento de las

competencias escritoras. Para ello, se ha de enfatizar en una de las formas discursivas escritas de mayor relevancia y tradición en las escuelas del mundo que quizás como afirma Bruner (2006) citado por Segovia Aguilar (2012) se entienda que:

La narración es (...) “La forma de expresión que mejor comprende el niño, quizá por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular, pues la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de la realidad, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible”. Esta potencialidad respecto a otras formas expresivas refuerza el valor de lo narrativo como herramienta fundamental para una adecuada alfabetización (letrada, audiovisual o mediática) centrada en la comunicación. La narración siempre ha estado presente en la educación de los niños y niñas, pues como herramienta cognitiva ha favorecido el acceso a la cultura desde los primeros años de la infancia.” (Segovia, 2012, p. 61).

En efecto, la presente investigación estuvo enfocada a beneficiar de forma holística a los diferentes actores que participan en el proceso educativo de la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampues, en cuanto al déficit de producción textual.

La producción textual y sus bases teóricas

A la luz de los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (1998), la concepción de escritura no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo de ideas y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir, en efecto, escribir es producir el mundo. No es copiar, es un arte. Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o firmar el documento de identidad (Cassany, 1993). Trasciende de una simple toma del lápiz y el papel; escribir comprende una serie de estructuras comunicativas y metacognitivas con sentido que da cuenta de una interiorización de los sentimientos y pensamientos del ser.

En cuanto a lo anterior, un soporte teórico presente en la educación colombiana en general, tiene que ver con los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje, éstos especifican unas categorías a trabajar en materia de escritura que todo profesional de la educación en Colombia, sobre todo aquellos orientadores de educación primaria, deben

conocer. A continuación se citan los más sobresalientes.

Nivel A: Coherencia y cohesión local: Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas: producir al menos una proposición, contar con concordancia sujeto/verbo, segmentar o delimitar debidamente la proposición, evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función

lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.

Nivel B: Coherencia global: entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Se considera que un texto responde a la sub categoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones: producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto, seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

Nivel C: Coherencia y cohesión lineal: este nivel se define alrededor de la coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los

conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así: establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones.

Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados. Evidencia la/s relación/es

interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica. Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados. Desde el punto de vista del proceso de producción textual es una categoría compleja. Esto resulta explicable desde la psicogénesis de la producción textual, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo. En esta última categoría (Nivel C) es la que en la que

se espera ubicar a los estudiantes del grado 5°, ya que debido a su grado de estudio, madurez y edad cronológica, deberían cumplir con los requerimientos exigidos en este nivel expuesto en los estándares lineamientos curriculares. (Lineamientos Curriculares, p.39).

De esta manera, el docente obtiene unas indicaciones claras en cuanto a qué se debe tener presente al momento de orientar la parte escritural en las instituciones educativas. Unos lineamientos que si bien están plasmados desde hace décadas, no parecen ser tenidos en cuenta al momento de orientar las clases. Una afirmación apenas lógica si se tienen presentes los análisis estadísticos y en materia porcentual que habla el presente estudio, así como cualquier otro sucedido al interior de los planteles educativos.

En complemento de tales lineamientos, el Ministerio de Educación Colombiano, emitió en el año 2002 los Estándares Básicos de Competencia en el área de Lenguaje, demarcando por factores los aprendizajes de todo niño y niña en determinado grado. Dentro de estos factores es de mencionar el de “producción textual”.

Este factor determina que un estudiante al finaliza el grado 5° de Educación Básica Primaria

(EBP), debe producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Sus principales descriptores son:

- Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseñar un plan para elaborar un texto informativo.
- Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
- Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por el mismo estudiante.

Cuando se escribe un texto, es importante reconocer que la tarea no se reduce a la comunicación de todo aquello que se sabe con respecto a un tema. Escribir bien implica seleccionar detalles de acuerdo con los propósitos conjuntos del escritor y del lector. La escritura es un proceso complejo que involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión (Mata, 1997). La planificación es una fase de pre-escritura en la que se

dedica tiempo a generar contenido, responder a las exigencias de la organización global de la composición, a las necesidades del lector y a las del tema, de esta manera se da cumplimiento a los Estándares Básicos de Competencias.

Más recientemente, en el mes de junio del año 2015, el Ministerio de educación Nacional, continuando con el trabajo de mejorar la calidad educativa en el país, diseñó una nueva herramienta para fortalecer las prácticas escolares y así mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. En esta oportunidad presentó a la sociedad colombiana los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año para que como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. Son de resaltar los

siguientes DBA con relación a la producción de textos:

- Escribe textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en clases como en casa (DBA N°7, Grado 4°).
- Escribe textos de creación literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios (DBA N°8, Grado 4°).
- Reconoce las clases de palabras y comprende que cada una de ellas tiene un uso diferente en la oraciones de textos dados (DBA N°2, Grado 5°).
- Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto (DBA N°4, Grado 5°).

Además de lo anterior, en los últimos años, el proceso escritor ha tomado gran importancia, hasta el punto que además de los anteriores referentes legales, diferentes autores han dedicado espacios para su reflexión y para investigar sobre él. Es así, como la presente investigación reconoce entre otros, el valor de los aportes de Daniel Cassany (1993) quien manifiesta que el proceso de la producción de textos debe darse de forma activa, integrando la planificación, textualización y revisión, secuencia que debe tomarse en cuenta al planificar las sesiones de aprendizaje. Para afirmar su pensamiento, ha

publicado varios ejemplares donde destaca en gran medida al acto de escribir; dentro de sus libros más destacados se encuentran:

- Enseñar lenguas, Manual de didáctica de la lengua para los Docentes de las escuelas básicas (Cassany, reimpresión 2002).
- “Describir el escribir (Cómo se aprende a escribir)”, donde manifiesta que el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito, estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto (Cassany, reimpresión 2003).
- La cocina de la escritura Manual de redacción. Recoge lo más importante de la tradición occidental en redacción, muestra estrategias para que los lectores aprendan la técnica de la escritura (Cassany, reimpresión 2004).
- Leer, escribir y comentar en el aula, guía práctica para enseñar la expresión escrita (Cassany, 2006). Daniel Cassany (1993) recreó la concepción del uso de la escritura en el ámbito laboral y en el civil administrativo, para él, la escritura es una forma de desarrollar y regular el trabajo (informes, archivos, actas de reuniones, expedientes, etc.) y es también una manera de controlar y organizar la sociedad (es la llamada burocracia: instancia,

informes, certificados impresos). Afirma que las necesidades de comunicación escrita de las personas han cambiado. Hoy los adultos escriben para la familia o los amigos (cartas, diarios íntimos, notas e invitaciones.), para el trabajo (informes, proyectos, etc.), para la formación continuada (resúmenes, comentarios, apuntes, etc.). Los niños y los jóvenes por lo general, sólo escriben en la escuela y escriben textos con características lingüísticas muy particulares: tema especializado, terminología técnica, referencia a otros textos, registro elevado, entre otros. Esta consideración tiene mucha importancia para la enseñanza de la redacción en niveles intermedios y superiores, porque significa que los tipos de textos que tiene que escribir el alumnado y que deberían ser, pues, objeto de enseñanza son los académicos y no los familiares o sociales.

Ante este postulado, se considera que se hace necesario que el estudiante pueda producir textos de acuerdo a diferentes situaciones y con diferentes finalidades, por lo cual se emprende este trabajo para llevar al niño a organizar sus ideas de forma coherente y sistemática desde los diferentes escenarios en los que se desenvuelve.

Cassany (2006) plantea que es falso que la escritura esté perdiendo importancia, aunque muchas personas tengan dicha

impresión. Los avances tecnológicos están cambiando los usos comunicativos, pero la escritura continúa siendo un instrumento imprescindible para sobrevivir en la sociedad moderna. Por esta razón se quiere propender al uso de la escritura como parte del ser humano, para que de esta manera pueda ser competitivo en la sociedad (sociedad del conocimiento), que exige cada vez más personas capaces de escribir, de crear, de redactar diferentes textos atendiendo a aspectos formales de la lengua. Porque el acto de escribir está presente y sigue estándolo a pesar de la innovaciones y del dinámico cambio social y tecnológico.

Jossette Jolibert (1998) es otro teórico a quien la presente investigación reconoce y exalta su trabajo investigativo. Esta investigadora francesa, plantea que es necesario impulsar la lectura y producción de todos los distintos tipos de textos: tanto textos funcionales: noticias, cartas, afiches, reglas de juego, informes científicos, como textos ficcionales: cuentos, leyendas, literatura infantil, novelas breves o amplias, poemas.

Continuando con los aportes de la investigadora Jossette Jolibert, quien se apoya en la teoría constructivista de aprendizaje significativo de Ausubel, se puede resaltar su aporte donde afirma que el niño debe escribir en situaciones reales

de aprendizaje; utilizando sus conocimientos previos, para así encontrar verdadero sentido a su trabajo, facilitándole de esta manera su comprensión, interpretación y producción escrita, ya que se llega a un nuevo conocimiento a partir de otro. Hasta este punto, tanto Cassany (1993; 2006), como Jolibert (1998), consideran que los intereses y necesidades que motivan a los niños a escribir, se convierten en eventos significativos que tienen transcendencia, siempre que exista un desafío real y un destinatario efectivo de sus escritos. Es por ello, que es necesario impulsar desde la escuela y las aulas de clases al estudiante a redactar, que exprese sus ideas en función de sus necesidades e intereses. En cuanto a esto, Jolibert (1991) destaca que una pedagogía por proyectos en el aula es una forma de organización que permite: vivir una escuela insertada en la realidad, esta práctica le permite al estudiante no depender solamente de las elecciones del adulto; si no decidir y comprometerse en aquello que ha escogido; proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes; produciendo algo que tiene significado y utilidad.

Bajo esta misma línea teórica conceptual, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2000), explican el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la

construcción de conocimientos acerca de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas. Toman a la escritura como un sistema de representación y escritura del código. Reflexionan además, sobre las consecuencias pedagógicas del proceso de construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales.

De igual manera, el presente estudio toma como referencia teórica los aportes de Rosenblatt (1988) Smith (1982), Vygotsky (1977) y Luria (1984). Para quienes es absolutamente evidente el hecho de que la lengua escrita ha transformado la consciencia humana desde el punto que, con su aplicación, evolución y formas de uso, ha permitido el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos. Ha llevado además, a los estudiosos de todo el mundo a buscar una explicación sobre las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje escrito y su aprendizaje; en donde merecen especial atención los modelos teóricos del proceso de escritura, como puntualiza Rosenblatt (1988) y Smith (1982).

En ese orden de ideas, otros de los teóricos ampliamente reconocidos en cuanto a la aplicación del lenguaje en todo su esplendor y potencial, en donde convergen el pensamiento y el

lenguaje, son Vygotsky (1977) y Luria (1984). De igual forma, con Rosenblatt (1988) encontramos la relación de transacción que se encuentra en el texto, la determinación de una postura dentro del continuo sistema de construcción de pensamiento. Lo que induce a que a través de la escritura, el individuo emplea con mayor potencial todas las estructuras mentales referidas al lenguaje en tanto escribir supone pensar y repensar las ideas antes de ser plasmadas en un soporte. Hasta aquí, nótese el indiscutible valor que merece el desarrollo de habilidades escriturales en cualquier individuo, así como sus ventajas conceptuales, cognitivas y procedimentales a nivel educativo. A continuación se abre espacio para reconocer el otro soporte epistemológico del presente estudio, es decir, aquel referido a la lectura de imágenes como recurso didáctico-pedagógico.

La lectura de imágenes como recurso didáctico-pedagógico

Mattos, A. (1963), plantea que la didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. Es por esto que se considera que la didáctica cumple un papel trascendental en las prácticas de

aula, puesto que brinda las herramientas necesarias para direccionar el trabajo pedagógico de los docentes, permitiendo transformar los escenarios educativos, en ambientes más activos, participativos y significativos para la enseñanza. Es por tanto, necesario que el estudiante pueda acceder significativamente a la escritura, pero a través de una serie de estrategias que el docente utilice a su favor de tal forma, que el niño se sienta motivado y dispuesto para producir sus diferentes tipos de textos. Por su parte, Martín Molero, F. (1999), define la didáctica como la disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa. Es decir, el docente debe hacer uso de ella para el mejoramiento de su quehacer pedagógico y para el logro de las metas y objetivos trazados.

La reflexión sobre el análisis de las distintas definiciones y sobre la propia práctica llevan a entender la didáctica como ciencia de la educación, teórico - práctica, tecnológica, técnico - artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados en

pro de la investigación para la mejora de dichos procesos.

Asimismo, existen suficientes razones para afirmar que las imágenes son una herramienta didáctica fundamental en las metodologías empleadas en clases, ya que ofrecen enormes posibilidades en el aprendizaje de una lengua. Las imágenes, permiten conocer un vocabulario nuevo; son una manera más sencilla de entender una regla gramatical, el significado de una palabra, un contenido. Las imágenes, pueden ser muy bien aprovechadas para la práctica o el desarrollo de las destrezas comunicativas puesto que fomentan la creatividad, la participación y favorecen la dinámica de clases. Es posible comprobar cómo en los manuales para el aprendizaje de las lenguas, “los textos”, están acompañados de fotografías o dibujos que ayudan a facilitar su comprensión y ofrecen un contexto en el cual se enmarcan unas palabras. Enseñar a través de imágenes, garantiza la motivación por su poder de atracción, despierta la curiosidad y produce una reacción espontánea y natural, estas, además son un estímulo visual que provoca sensaciones o recuerdos, informan, aconsejan, advierten. De igual forma, estimulan la imaginación y la capacidad expresiva, proporcionan oportunidades para comunicar en un contexto real. A los estudiantes les resulta más

atractivo inventar historias o hablar sobre personajes que viven de forma muy diferente a la suya, de allí que las imágenes sean de especial valor a la hora de desarrollar la destreza expresiva, pues les ofrecen la oportunidad de crear algo nuevo, divertido e interesante. La información recibida de forma visual es almacenada de manera más efectiva y duradera que la información leída o escuchada. A respecto, la presente investigación tomó como referencia los aportes de (Perales y Jiménez, 2002), Levie y Lentz (1982), así como (Augustowsky, 2011; Llorente Cámara, 2000; Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004) que puntualizan más acerca de las bondades de las imágenes como recurso didáctico.

En primer lugar Perales y Jiménez (2002) son enfáticos en referir que a pesar de tantos elementos visuales que se encuentran en la web como recursos óptimos para el trabajo en las aulas de clase, muy pocos son los maestros que se valen de ellos para dinamizar su quehacer educativo. De hecho, puntualizan que ante la avalancha de materiales de este tipo se hace necesario un estudio mayor en cuanto a los beneficios formativos que desde la educación tendrían lugar al emplear con mayor frecuencia tales recursos. Señalan además, que si observamos los textos escolares, encontraremos que al menos un 50% del

contenido se presenta a través de imágenes, pero su lectura, interpretación, análisis y observación, muchas veces pasan desapercibidas.

Entre tanto, Levie y Lentz (1982), afirman algo muy parecido. Para ellos, a pesar de la indiscutible presencia de imágenes, fotografías y obras de arte en los manuales escolares, a los estudiantes no se les orienta y mucho menos encuentran los espacios o herramientas necesarias para interpretarlas, estudiarlas y hacer un análisis profundo de ellas. En general, los estudiantes no reconocen a éstas como fuente de información útil. Algunos no registran las imágenes y si lo hacen las toman como un pasatiempo, o bien las miran, pero no las leen para obtener información de valor en complemento de lo leído.

Al respecto, vale precisar la importancia de saber orientar una habilidad tan “Simple” como mirar. De hecho, enseñar a mirar, supone interpretar e intuir, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual. De igual manera, amerita la activación y engranaje de los conocimientos previos con los que cuenta el observador para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales mediante una participación consciente y activa de los procesos de pensamiento (Augustowsky, 2011;

Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004; Llorente Cámara, 2000).

Aparicio (1987) propone diferenciar en la lectura de las imágenes unas fases objetivas, dedicadas al análisis de los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, luz, color, tono, encuadre, movimiento, tiempo, sonido), una descripción conceptual de la misma (objetos, personas, localizaciones, ambientes) y un estudio descriptivo global de las imágenes, en función de sus características elementales (iconicidad, abstracción, simplicidad o complejidad, monosemia o polisemia, originalidad o redundancia). Alfonso y Mantilla (1990) por su parte proponen también una interesantísima reflexión para el análisis integral de las imágenes centrada en la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos. En todo caso el proceso de interpretación y reinterpretación de la imagen ha de fundamentarse en descubrir diferente códigos, para desvelar el sentido múltiple y connotativo que esta generalmente tiene: espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luz y color, mediación instrumental y relaciones entre los elementos representados que determinan el resultado último de la comunicación, matizados por el contexto informativo más o menos próximo.

De conformidad con los autores anteriores se hace preciso mencionar sus postulados en relación a la imagen y su importancia.

- Las imágenes tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen.
- Los alumnos de hoy antes que aprender a leer o escribir, aprenden a ver imágenes, o mejor dicho, están habituados a verlas y consumirlas.
- Sólo el uso de este lenguaje y la comprensión de su poder comunicativo darán la agilidad psicológica para enfrentar críticamente a los modelos y valores que vienen propuestos. No existe capacidad crítica cuando se carece de códigos para plantear soluciones distintas o se es mero consumidor de mensajes elaborados.
- Los futuros maestros han de ser conscientes de la importancia que tienen las imágenes como medio didáctico y como lenguaje específico eficaz para comunicar información. Se llega así a la necesidad de defender la alfabetización visual.
- El lenguaje icónico ha de ser enseñado y aprendido en los centros donde se forman los futuros maestros. Desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias de intervención o destrezas de aplicación práctica, se capacitarán a los futuros maestros para que

estos eduquen y preparen a sus alumnos en una sociedad tecnológica. (Alfonso & Mantilla, 1990).

Tras un breve desarrollo en el que se plantea la necesidad de capacitar a los docentes hacia una didáctica de la imagen derivada de la importancia que en la sociedad actual se concede al mundo de lo icónico (“iconosfera”), se desarrolla el lenguaje de la imagen fija con el fin de familiarizar a los alumnos con los elementos, códigos y principios básicos que la imagen proporciona, posibilitando y promoviendo estrategias para la lectura crítica y comprensiva, la producción de textos escritos y la capacidad de expresar teniendo como referente las imágenes a las que diariamente están expuestos en su contextos social.

Cabe destacar la importancia que tiene para Erausquin y Matilla (2003) sobre la escritura de la imagen, afirmando que la técnica de alfabetización icónica exige la presencia del doble proceso, de lectura y escritura. No es suficiente con que los alumnos y alumnas sepan interpretar las imágenes, puesto que la mejor fórmula para escribir sus mecanismos y complejos procesos de manipulación consiste en seguir de cerca las fases para su producción: escribir imágenes, esto es crear y recrear individual y colectivamente el medio icónico, siguiendo los procedimientos y

técnicas de los medios, adaptando a las posibilidades que la escuela ofrece. Fotografías, diapositivas, videos, carteles, fotomontajes, publicidad, cine, prensa... ofrece los medios para poner en práctica este proceso de producción. Una simple imagen, original y adaptada, puede ser el punto de partida de una amplia campaña de mentalización sobre la necesidad de la ineludible alfabetización audiovisual.

Asimismo, según (Alonso Tapia, 2005; García Morales, 2012; Llorente Cámara, 2000; Otero y Greca, 2003; Sánchez Benítez, 2009), la imagen es un soporte funcional, en tanto las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, encuentran a ésta como recurso pedagógico que contribuye a:

- La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar
- La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias
- La presentación de nuevos conceptos
- La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados
- El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana
- La estimulación de la imaginación y expresión de emociones
- La activación de conocimientos previos

Una imagen, es la representación de una realidad captada a través de los sentidos. Leer una imagen es mirarla detalladamente para entender qué elementos la componen y cómo se organizan dichos elementos a fin de transmitir ideas y narrar historias. Para poder llevar a cabo una buena lectura de imágenes es necesario partir de las siguientes premisas:

- Las imágenes son textos, es decir, son un tipo muy particular de artefactos.
 - Por ser textos, las imágenes pueden ser estudiadas como secuencias.
 - Una secuencia es una seguidilla de hechos o de elementos que mantienen una relación entre sí.
 - Las imágenes pueden ser organizadas a través de secuencias, dándoles un orden lógico para que a partir de ellas se puedan crear y leer historias con sentido y significado.
 - Estas historias deben ser construidas con base en una serie de características que le den sentido como texto.
 - Texto es un conjunto de signos que conforman una unidad con sentido y que atiende a aspectos formales como coherencia, cohesión, ortografía y signos de puntuación.
- En el libro titulado “imágenes en acción”, escrito por Manuel Alfonso Erausquin y Luis Matilla (2003), plantean los siguientes postulados en relación a la imagen y su importancia:

- Las imágenes tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen.

- Los alumnos de hoy antes que aprender a leer o escribir, aprenden a ver imágenes, o mejor dicho, están habituados a verlas y consumirlas.

- Sólo el uso de este lenguaje y la comprensión de su poder comunicativo darán la agilidad psicológica para enfrentar críticamente a los modelos y valores que vienen propuestos. No existe capacidad crítica cuando se carece de códigos para plantear soluciones distintas o se es mero consumidor de mensajes elaborados.

- Los futuros maestros han de ser conscientes de la importancia que tienen las imágenes como medio didáctico y como lenguaje específico eficaz para comunicar información. Se llega así a la necesidad de defender la alfabetización visual.

- El lenguaje icónico ha de ser enseñado y aprendido en los centros donde se forman los futuros maestros. Desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias de intervención o destrezas de aplicación práctica, se capacitarán a los futuros maestros para que estos eduquen y preparen a sus alumnos en una sociedad tecnológica.

Evidenciable es entonces el gran valor que toma la imagen y las estrategias propuestas a través

de esta para propender al conocimiento y a cualquier acto de tipo cognitivo. Con lo cual el trabajo integrado entre la imagen como estrategia didáctico-pedagógica y la escritura de narraciones como actividad necesaria, puede favorecer la obtención de competencias escriturales a la luz de las teorías antes mencionadas y en concordancia con los requerimientos y directrices en materia formativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Diseño metodológico e intervención al problema

La presente investigación optó por emplear el estudio de casos como tipo investigativo. Ello, atendiendo la necesidad de tratar una problemática en particular bajo unas condiciones específicas. Al respecto, Irene Barrio del Castillo et al. (s.f) citan a Yin (1989) y Stake (1998) para manifestar que:

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

- Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. - Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la

complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas (p. 02).

Atendiendo esas bases conceptuales, la investigación se llevó a cabo en 3 fases principales, la primera concerniente al diagnóstico del grupo de estudiantes de conformidad con los datos internos y externos en materia de desempeño o competencias escriturales. Las fuentes principales en este caso fueron las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el año inmediatamente anterior, así como el comparativo de las Pruebas Saber 2013-2015. En correspondencia con la situación detectada, se dio paso a corroborar esos datos, pero esta vez desde las voces de los actores principales, es decir, desde docentes, estudiantes y padres de familia, para ello, se tuvieron un seriado de entrevistas con dichos miembros de la comunidad educativa con el fin de establecer con mayor rigor las apreciaciones particulares de cada uno, así como las posibles causas de la problemática presentada. Finalmente se procedió a la tercera etapa de la investigación en donde intervinieron dos procesos simultáneos. El primero al establecer bajo el estudio de los referentes teóricos que soportan el presente proyecto, la lectura de imágenes como estrategia dinamizadora y coadyuvante en el

desarrollo de habilidades escriturales. Con ello se dio paso al segundo momento en donde se diseñaron, aplicaron y evaluaron un seriado de 10 talleres académicos con los que mediante los resultados obtenidos y la observación directa de los investigadores se pudo evaluar la efectividad de la estrategia aplicada.

Cabe anotar que por tratarse de un estudio de casos en particular, tanto la población como la muestra son los 36 estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampués, de los cuales 23 son de género femenino y 13 corresponden al masculino. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 10 y 12 años. Pertenecen a un nivel socioeconómico medio. Este grupo presenta características similares en nivel de comportamiento y académico, lo que facilitó obtener resultados comunes.

La secuencia de imágenes y el plan de trabajo: Discusión y resultados

Para la obtención de los resultados, lo primero fue aplicar una entrevista durante el 2014 a los docentes que trabajaban el área de lenguaje en el grado quinto. Este instrumento fue aplicado con el fin de determinar, a partir de la valoración de los docentes, el nivel en que se encontraban sus estudiantes en

relación al factor de producción textual y sus procesos escritores. Las respuestas expresadas se recogen en las siguientes apreciaciones:

- Los estudiantes al escribir presentan falta de organización de ideas.

- Existe desconocimiento de algunos aspectos de tipo gramatical (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).

- Muestran poca creatividad a la hora de escribir cualquier tipo de texto.

- Muestran desánimo y apatía por participar en las clases cuando se les pide redactar textos

Asimismo, se realizó una entrevista a los padres de familia, como ente fundamental del proceso educativo, para determinar su percepción frente al proceso escritural de sus hijos. Las respuestas arrojadas de dicha entrevista se sintetizan en las siguientes observaciones:

- Los niños no llevan a la casa actividades de escritura.

- Los niños presentan apatía cuando se le pide escribir una carta o una excusa para el colegio.

- Algunos padres de familia son iletrados.

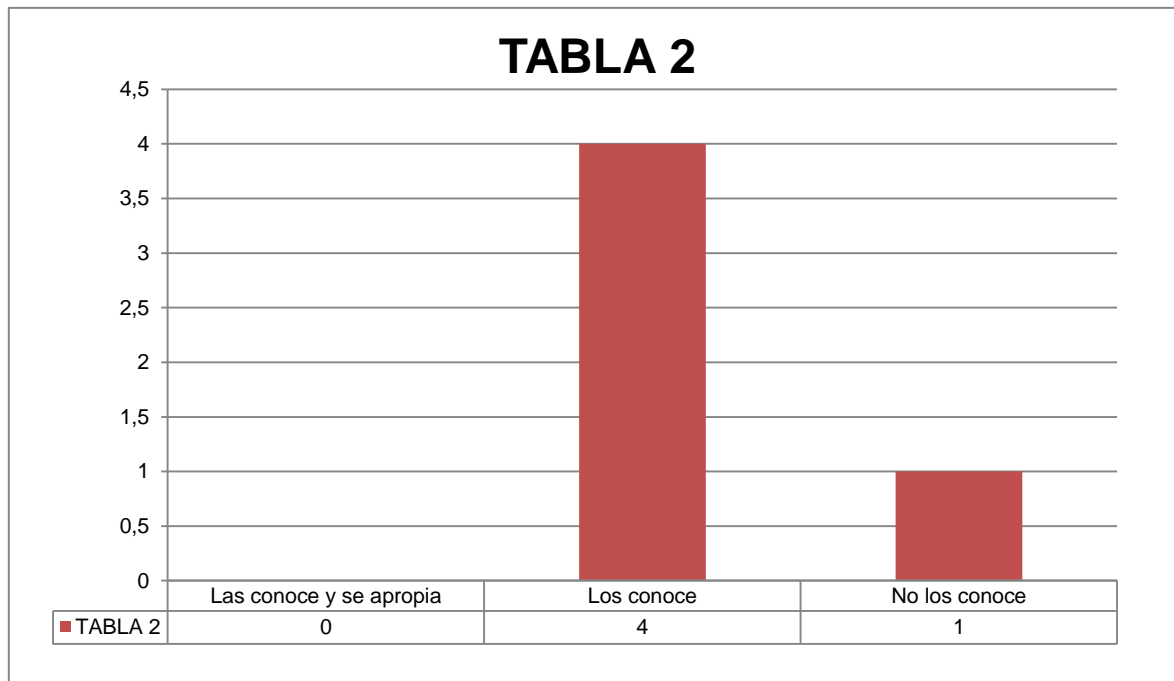
- Los niños realizan en su mayoría las actividades escolares sin el apoyo de padres u otros familiares.

Finalmente, se realizó otra entrevista a los mismos docentes intervenidos, esta vez, con preguntas relacionadas con el nivel de conocimiento de los referentes de calidad educativa en relación a la producción textual, para determinar así en qué nivel son llevadas al aula actividades bajo este enfoque y si en realidad se estaba teniendo en cuenta para aplicarlas en las prácticas educativas.

De los cinco docentes entrevistados que ejercían el perfil de lenguaje en la Institución Educativa, la mayoría conoce los referentes de calidad (*Ver tabla 2*), pero hay un factor determinante y es que no los apropian en sus clases diarias, obviando con esto la importancia de articular el factor de producción textual al aula como aspecto necesario en la enseñanza del lenguaje. Lo importante de los referentes de calidad es que la teoría contenida en ellos pueda llevarse a la práctica y generar actividades que permitan la consecución de estos parámetros. La tabla a continuación recoge la información de la entrevista a los docentes.

Finalmente, se realizó una entrevista a los estudiantes, para determinar su percepción frente a la escritura como proceso. La idea central fue recoger información

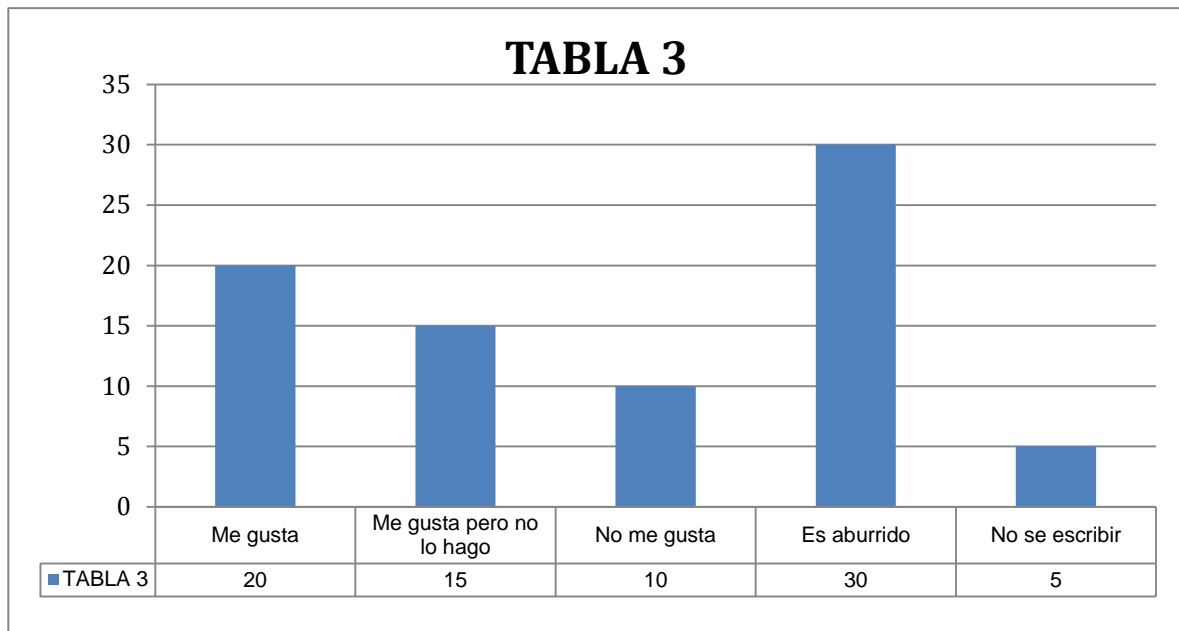
frente a la pregunta ¿Qué piensas del acto de escribir? para que de forma espontánea expresaran su percepción al respecto.



La mayoría de estudiantes manifiestan que el acto de escribir le parece muy aburrido y tedioso (Ver tabla 3), puesto que los textos que se les insta construir en el aula no son llamativos para ellos y por lo tanto no despiertan su interés. En otra gran proporción, los estudiantes manifestaron que no les gusta escribir y consideran la escritura como una actividad impuesta por el Docente y que además en sus casas ningún miembro de la familia los impulsa a escribir, pero que sí les gusta hacerlo, pues conocen personas que lo hacen y eso les agrada, como la niña que

ganó el concurso nacional de cuento, con una historia titulada “el burro de las gafas”. Otro gran número de estudiantes, manifestaron que les gusta escribir pero que no lo hacen porque se dedican a hacer actividades diferentes como colorear y resolver operaciones básicas en el área de matemáticas. Afirmaron que cuando llegan a casa deben trabajar para el sustento de sus familias y no tienen tiempo para fortalecer la actividad escritural. De igual forma, se puede expresar que una mínima proporción de estudiantes manifestaron que no sabían

escribir. La tabla representa la información.



Con base en la información anterior y luego de una exhaustiva revisión de la literatura por parte de los investigadores, se seleccionó emplear la secuencia de imágenes como estrategia didáctica para lograr que los estudiantes fortalecieran las producciones narrativas. Las razones que encierran esta selección ya han sido ampliamente referidas en apartados anteriores. Lo que corresponde en esta parte es especificar qué se hizo para colocar en marcha la aplicación de la estrategia. Ante ello, los investigadores diseñaron un plan de trabajo en el que se aplicaron

guías didácticas con el fin de favorecer la creación de narraciones a través del uso de imágenes. De esta manera se da cumplimiento al segundo objetivo específico: “Diseñar un plan de trabajo en el que se apliquen las Secuencias de Imágenes como estrategia pedagógica”.

La aplicación de las guías didácticas se dio durante las horas reales de castellano y lectoescritura. Lo anterior con el fin de no perjudicar ni romper con el número de horas que los estudiantes tenían para cada asignatura, cosa que permitiera evaluar los resultados lo más

objetivo posible. En líneas seguidas se detallaran las guías empleadas con sus correspondientes actividades, al finalizar todo el seriado se mostrará un análisis generalizado en cuanto a los resultados obtenidos luego de su implementación.

Finalizando la presentación de los talleres aplicados, la presente investigación da paso al cumplimiento del tercer objetivo específico “Analizar el impacto de la estrategia aplicada en el fortalecimiento de la producción de textos narrativos” ante ello, es menester precisar que:

Luego de aplicada la estrategia, se valoraron los resultados de los estudiantes a partir de la observación y evidencias de trabajos escritos. De esta valoración se pudo determinar, con base en las categorías evaluadas, los siguientes resultados:

La secuencia de imágenes como estrategia propuesta para la producción de textos narrativos, le permitió a los estudiantes de quinto uno de la Institución Educativa Millán Vargas Municipio de Sampués Sucre, mejorar los procesos de lectura y escritura como un factor importante para el desarrollo de sus potencialidades académicas. Las estrategias planteadas y ejecutadas fueron pertinentes y por los resultados obtenidos se puede afirmar que

permitieron el fortalecimiento de las competencias escritoras en los estudiantes.

Al finalizar estos resultados permiten confirmar la teoría de Erausquin y Matillas (2003) sobre la importancia que tiene la escritura de la imagen, afirmando que la técnica de alfabetización icónica exige la presencia del doble proceso, de lectura y escritura. No es suficiente con que los alumnos sepan interpretar las imágenes, puesto que la mejor fórmula para escribir sus mecanismos y complejos procesos de manipulación consiste en seguir de cerca las fases para su producción: escribir imágenes, esto es crear y recrear individual y colectivamente el medio icónico, siguiendo los procedimientos y técnicas de los medios, adaptando a las posibilidades que la escuela ofrece.

De igual forma, se confirma lo expuesto por Enrique Llorente Cámara, (2000), encuentra a la imagen como recurso pedagógico que contribuye a la motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias, la presentación de nuevos conceptos, la promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados, la estimulación de la imaginación y expresión de emociones y la activación de conocimientos previos.

También es menester precisar que en la medida que los estudiantes desarrollaban los talleres, mejoró tanto el comportamiento como sus expectativas en relación a lo que debían hacer. Así el trabajo organizado y sistemático corrobora que la escritura es un proceso complejo que involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión (Mata, 1997), Daniel Cassany (1993).

Al grupo de estudiantes se le notó interés, motivación y participación en cada una de las actividades. Dentro de lo más destacable era su aparente preocupación cuando no entendían qué hacer ante lo cual fueron muy recursivos al preguntar a sus compañeros o al mismo docente de manera tan insistente en ocasiones, cabe anotar. Esto es sin duda un forma de construir el conocimiento, de manera que la interacción, el diálogo y el hacer se confluieron de tal forma que se cumple lo propuesto por Jossette Jolibert, en relación a sus interpretaciones en torno a la dinámica del constructivismo, en donde los estudiantes hicieron uso de sus conocimientos previos, para encontrar sentido a lo que se estaba haciendo, comprendiendo e interpretando los ejercicios a desarrollar. Situación que según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2000) facilitó la integración entre la tarea realizada y la

interpretación ejercida del lenguaje. Pues construir conocimiento a través del lenguaje amerita integrar todos los sistemas intervinientes en el proceso y valerse de ellos para obtener aprendizajes significativos. Así, la guía tan solo se convirtió en el pretexto para motivar y establecer directrices, pues aquellas que se resolvieron de manera grupal, facilitaron el hecho de que los estudiantes tomaran incluso intercambio de roles en donde algunos dirigían y otros escuchaban; algunos explicando y otros atendiendo. Dicha necesidad facilitó trabajar conjuntamente y construir las respuestas luego de un consenso grupal antes de anotar las respuestas, demostrando con ello que la lengua escrita transforma la consciencia humana en la medida que se aplican, evolucionan y se potencializan sus formas de uso. Rosenblatt (1988) Smith (1982), Vygotsky (1977) y Luria (1984).

Asimismo queda demostrado que la imagen es una herramienta altamente significativa en la motivación de los estudiantes, ya sea para transmitir una idea o para incentivarlos a ejercer su cognición y crear nuevos textos. De hecho, de la mano con la didáctica y la experticia del docente se convierten en fundamentales para mantener la atención de los estudiantes, como el interés por construir conocimientos en conjunto. Mejorando así, indiscutiblemente,

los procesos de enseñanza-aprendizaje, (Mattos, A. 1963; Martín Molero, F. 1999).

Reconózcase entonces la amplitud de aplicaciones y las innegables bondades que genera el uso de imágenes en el aula como herramienta didáctica y pedagógica. (Perales y Jiménez, 2002; Levie y Lentz 1982; Augustowsky, 2011; Llorente Cámara, 2000; Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004).

Los planteamientos citados anteriormente y los resultados obtenidos en la investigación, permiten confirmar el gran valor que toma la imagen en los procesos de lectura y escritura en el mejoramiento de la producción de textos narrativos en los estudiantes. Para constancia de ello la investigación hizo una prueba final en donde los estudiantes debían crear por sí mismos textos narrativos coherentes, cohesivos, con el adecuado uso de los signos de puntuación y sobretodo de manera individual y sin ayuda. Ante ello los resultados fueron ampliamente satisfactorios.

Finalmente en cuanto a los puntos evaluativos de la construcción de narraciones se obtiene que:

- **Definición de un título:** Inicialmente los estudiantes no escribieron un título para su

cuento, solo 10 de los 36 lo hicieron, escogiendo un título adecuado para su cuento. Al finalizar, se notó un avance significativo en esta categoría, puesto que 30 estudiantes definieron claramente un título relacionado con el cuento escrito por ellos mismos. Este título se centró en el tema y estuvo acorde a los aspectos mencionados en el texto.

- **Ordenamiento de párrafos:** Los estudiantes no separaban los párrafos ni hacían uso correcto del punto y aparte, al iniciar la intervención solo cinco estudiantes dividieron su cuento en párrafos. Al terminar la intervención se evidenció una notoria mejoría en cuanto a esta categoría de análisis, puesto que un gran número de estudiantes de quinto grado escriben párrafos de forma más ordenada y coherente.

- **Estructura externa del texto inicio, desarrollo y desenlace:** Al inicio de la investigación, los estudiantes del grado quinto uno al momento de escribir no tenían presente la estructura de un texto narrativo. Después de la aplicación de la estrategia concerniente en mejorar la producción de textos narrativos en los discentes estos mejoraron notoriamente, es decir, realizan producciones textuales de forma estructurada por lo que la estrategia aplicada al grupo permitió superar estas dificultades, esto se evidencia en

las producciones realizadas por los estudiantes en cuanto al uso de la estructura externa del texto narrativo.

- **Coherencia y cohesión lineal:**

Al inicio de la investigación un número significativo de estudiantes no tenían presente al momento de escribir la idea temática claramente definida en el texto. Actualmente, los estudiantes tienen en cuenta los conectores, frases y oraciones al momento de realizar sus producciones. De igual forma, mantienen una idea global en todos sus escritos.

- **Signos de puntuación:**

Los estudiantes de quinto grado presentaron al inicio de la investigación poco uso de la coma y el punto, trayendo como consecuencia ambigüedades en las ideas al escribir un texto. Al finalizar la intervención todos los estudiantes ubican en un texto de forma correcta la coma y el punto. Además, son capaces de leer textos usando los respectivos signos de puntuación, marcando las pausas necesarias y haciendo uso de una entonación adecuada al hablar; eliminando las ambigüedades encontradas.

- **Ortografía:**

Al comienzo de la investigación en los estudiantes no se evidenciaba una escritura correcta de las palabras, específicamente en el uso de las mayúsculas después de un punto

y eran comunes encontrar en sus producciones errores en la escritura de palabras con m, p, y, b, h, s, c, v, z, g, j, h, z, ch, ñ, ll, y el uso de palabras agudas, graves y esdrújulas. Después de realizar la mediación 29 estudiantes alcanzan buenos niveles de apropiación sobre el uso de las mayúsculas después de un punto aparte o de un punto seguido, además de la escritura correcta de palabras con en cuya escritura se encuentra las letras m, p, y, b, h, s, c, v, z, g, j, h, z, ch, ñ, ll, siendo este un avance importante en el manejo de la ortografía.

Conclusiones

Al término de la presente investigación se puede concluir que:

- El uso de imágenes es ampliamente favorable en la preparación de los estudiantes en cuanto a generar ideas para la creación de textos narrativos.

- Las imágenes y el trabajo grupal son motivantes para los estudiantes en la medida que mantienen su atención y su interés por el trabajo a realizar.

- Una clase bien preparada y que emplee material didáctico interesante para los estudiantes resulta fundamental en el proceso formativo

- Los talleres de trabajo que emplean imágenes y que se valen de objetivos conceptuales y epistemológicos válidos son de gran valor para solucionar la

problemática de redacción en los estudiantes.

D.F: Universidad Autónoma de México.

Referencias

Acero, Juan José, Bustos, Eduardo & Quesada, Daniel. (1996). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Alonso Erausquin, Manuel & Matilla, Luis. (1990). *Imágenes en acción*. Barcelona: ediciones AKAL, España.

Álvarez Angulo, Teodoro & García Parejo, Isabel. (2008). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista Universidad del Quindío*.

Araús, Cándido. (1998). *Redacción práctica. Guía para aprender a escribir con claridad y precisión*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Aumont, Jacques. (1990). *L' image*. Paris: Nathan Université.

Bastidas, Carlos. (2005). *Didáctica de la puntuación en castellano*. Bogotá: editorial Magisterio.

Bazán Ramírez, Aldo & Urbina Pérez, Diana. (2011). *Desarrollo funcional de competencias de producción de textos en alumnos con bajo desempeño en el último año de primaria*. México

Bernal Suárez, Juan Carlos & Herazo Pérez, María Telma. (2015). *Los Recursos Educativos*. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado - Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. Obtenido de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, Daniel. Luna Marta & Sanz Gloria. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel. (2003). *Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Compilado en Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de

- Datos e Información. UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. Bogotá: El Búho. Obtenido de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Chomsky, Noam. (1985). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- El Tiempo.com. (18 de Julio de 2014). Alumnos que escriben a mano tienen mejor desempeño. El Tiempo.com. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/las-ventajas-de-escribir-a-mano/14265142>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Gema Sánchez Benítez. (2009). el uso de la imágenes en la clase para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Alcalá: Suplementos marcoELE.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jolibert, Jossette. (2009). *Niños que Construyen su Poder de Leer y Escribir*. Barcelona: Paidós.
- Llorente Cámara, Enrique. (2000). *Imágenes en la enseñanza*. Barcelona.: Revista de Psicodidáctica, núm. 9, Universidad del País Vasco.
- MEN. (2002). *Estándares básicos de Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Impresión: Imprenta Nacional de Colombia.
- Milán Gómez, Y. (2010). *Sistema de actividades que favorezcan el empleo de la regla ortográfica en las terminaciones -ación, -acción en los alumnos de sexto grado*. UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/yipsi_milan.pdf
- Morales García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? *El Arte como Estrategia para una Educación Inclusiva*, ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación, n°1 <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- Ortega, Nidia Patricia; Camero, Yajaira; Alezones, Jeanette; Frantzis, Laura & García, Yeneyda. (2005). *El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de*

- la primera etapa de educación básica. Valencia Venezuela: Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.31.
- Otero, M.R. & Greca, I.M. (2003). Las imágenes en los Textos de Física: entre el Optimismo y la Prudencia. Porto Alegre: Revista Cad. Brás. Ens. Fís, vol. 21, n°1.
- Pérez Abril, Mauricio. (2003). Leer y Escribir en la Escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión, Bogotá: ICFES.
- Quispe Figueroa, Juvenal. (2004). Importancia de la producción de textos. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textosescrit.shtml#ixz36>
- Rincón Castellanos, Carlos Alberto. (2000). Curso de español como lengua materna. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rincón Castellanos, Carlos Alberto. (2011b). *La cohesión y coherencia, Unidad 12*. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las Imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Madrid: Revista Suplementos marco ELE, n°8.
- Segovia, B. (2012). A prender a narrar con imágenes, en Primaria. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N° 424, 60-63. Obtenido de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/9998/CUADERNOS%20JUNIO2012.pdf?sequence=1>
- Semenov, Alexey. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Francia: UNESCO.
- Tapia, J. Alonso. (2005). Motivación para el Aprendizaje: Perspectiva de los Alumnos. Madrid: MEC.
- Teberosky, Ana. (2000). Los Sistemas de Escritura Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia: Universidad de Barcelona.
- UNESCO. (2016). Aportes para la Enseñanza de la Escritura. Chile: OREALC/UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244734s.pdf>
- Wallace, K. (03 de Noviembre de 2015). Los adolescentes pasan 9 horas al día usando los medios, según informe. CNN. Obtenido de <http://cnnespanol.cnn.com/2015/11/03/los-adolescentes->

pasan-9-horas-al-dia-usando-
los-medios-segun-informe/



Obra: Tumbiar puertas, abrir ventanas...
Autor: Miguel Darío Polanía
Técnica: Mixta
Territorio: Neiva

La Matemática es seriamente divertida

Mathematics is seriously fun

A matemática é seriamente divertida

José Antonio Ardila Amézquita

Especialista en Matemática Avanzada
Especialista en Dificultades del Aprendizaje Escolar
Universidad Surcolombiana
joseantonioardila@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se comparan dos actividades: la práctica del fútbol y la clase de Matemática, ellas tienen en común varias etapas cuyos nombres se han tomado del argot futbolístico entre las que se destacan: el calentamiento, la práctica y la recuperación.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, problemas, contar, lógica, Intuición, análisis, construcción, generalidad y particularidad.

Abstract

This article compares two activities: the soccer practice and a mathematics class, they both have in common several stages whose names have been taken from soccer slangs. Among them include: heating, practice and recovery.

Key words: Teaching, learning, issues, to count, Logic, insight, analysis, construction, generality and particularity.

Resumo

No presente trabalho, duas atividades são comparadas: a prática do futebol e a aula de matemática, eles têm em comum várias etapas cujos nomes foram tirados de gírias de futebol, entre as quais estão: aquecimento, prática e recuperação.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, problemas, contagem, lógica, intuição, análise, construção, generalidade e particularidade.

Practicar el fútbol, contar y algo más

*“Dios creó los números naturales,
el resto es obra del Hombre.”*
Leopoldo Kronecker

Leopoldo Kronecker (1823-1891) señaló la base precisa sobre la cual puede construirse el edificio de la matemática, pero ¿el resto es también obra del hombre?, claro que sí; ¿quién inventó el fútbol y quién la matemática?, pues él no fue, él solo fue el artífice intelectual. Por otro lado, Richard Courant (2002), en su libro *¿Qué es la matemática?*, afirma:

La matemática, como una expresión de la mente humana, refleja la voluntad activa, la razón contemplativa y el deseo de perfección estética. Sus elementos básicos son: Lógica e Intuición, Análisis y Construcción, Generalidad y Particularidad. Aunque diversas tradiciones han destacado aspectos diferentes, es únicamente el juego de estas fuerzas opuestas y la lucha por su síntesis lo que constituye la vida, la utilidad y el supremo valor de la ciencia matemática. (p. 3)

Dominar la teoría matemática sin perder de vista sus aplicaciones puede ser la tarea de la matemática en el futuro inmediato. Al respecto el mismo autor asevera: “[Se debe] establecer de nuevo una unión orgánica entre ciencia pura y aplicada y un equilibrio estable entre la generalidad abstracta y la individual concreta” (p. 5). Y más adelante precisa:

Una amenaza seria para la verdadera vida de la ciencia aparece contenida en la afirmación de que la Matemática no es más que un sistema de conclusiones derivadas de definiciones y postulados que deben ser compatibles, pero que, por lo demás, pueden ser creación de la libre voluntad del matemático. Si esta descripción fuera exacta, la matemática no podría interesar a ninguna persona inteligente. Sería un juego con definiciones, reglas y silogismos, sin meta ni motivo alguno. (p. 5)

¿Se puede enseñar Matemática?
¿Qué realmente es lo que ocurre con los procesos tan referenciados: Enseñanza-Aprendizaje, en esta y otras áreas del conocimiento?

Estos procesos se parecen en cierta forma a todo aquello que ocurre alrededor de la práctica del fútbol, veamos detalladamente algunos de esos elementos:

- a. Antes de iniciar con la práctica el fútbol obligatoriamente y de manera primordial tiene que existir para los practicantes de éste deporte un periodo de **CALENTAMIENTO**, en el cual deben realizar una serie de ejercicios muy particulares que le permitirán preparar algunas partes de su cuerpo para luego iniciarse en el deporte específico. Esto le evitará tener un ínfimo número de lesiones.
- b. Se pasa luego a **LA PRÁCTICA** del fútbol en sí. Aquí aparecen muchas y variadas actividades inherentes al fútbol y debo entonces nombrar algunas de ellas en forma general:
 - Destrezas para el manejo y dominio del balón.
 - Posicionamiento y estrategias a seguir dentro del campo de juego en forma colectiva e individual.
 - Manejo de todo el lenguaje visual y oral.
 - Estudio y aprendizaje del reglamento específico.

En cierta forma en este momento ya está el deportista “apto” para practicar el fútbol: 5 contra 5 y hasta 11 contra 11.

- c. **RECUPERACIÓN**, instante preciso para proteger la integridad física del deportista, en ella se ejecutarán algunas actividades que como su nombre lo indica, buscan la recuperación de los músculos que han sido ejercitados sobre todo en la segunda etapa.

A todo lo anterior y es tal vez de las cosas más importantes, debe existir de manera constante un trabajo dirigido a mantener cada día más y más arraigado ese amor o ese gusto por la práctica de este deporte o de cualquier otro deporte (desarrollo emocional, al máximo) y más que eso, educar, en el no al sedentarismo.

“Perder es ganar”: palabras de Francisco Maturana (ex técnico de la selección Colombiana de fútbol categoría mayores). En una evaluación en matemática es muy cierta esta frase puesto que el estudiante revisa, razona, y busca encontrar el error que lo llevó tal vez a una determinada nota y cuanto lo encuentra empieza el gane, haya perdido o no la evaluación.

En el fútbol también se analiza lo ocurrido en un encuentro que se ha ganado o que se ha perdido, de manera individual o colectiva, al final se cosecha de los errores.

Aprender, enseñar, practicar la matemática, ¿cómo es el cuento?

Aunque en las líneas anteriores solo he mencionado de manera específica lo referente a la práctica del fútbol, el aprendizaje de su lenguaje y de otras tareas más, voy a iniciar una excursión por la Matemática, pero aparecerán algunos ejemplos relacionados con los dos ejes temáticos de esta historia. Se puede mencionar que existen tres etapas básicas o tres momentos al hablar del aprendizaje de un nuevo lenguaje, el de la Matemática. El calentamiento o etapa inicial, la práctica en sí misma y la recuperación, retomando los nombres ya vinculados a la práctica del fútbol.

EL CALENTAMIENTO al iniciar una clase de matemática no puede faltar esta etapa puesto que se hace necesario y prioritario preparar digámoslo así el cerebro de cada uno de nuestros estudiantes para que al entrar de lleno en la parte central de la clase, no sea esta incursión tan fuerte, abrupta y repentina. Existen variadas actividades para llevar a cabo en esta etapa de acuerdo a la capacidad cognitiva del maestro orientador, veamos algunas:

- Lecturas relacionadas con esta área del conocimiento o de la temática de la clase objeto de la práctica.

- Videos igualmente que se corresponden con el área.
- Juegos de estrategia (cálculo mental, rompecabezas, ilusiones ópticas, etc.).
- Charlas con pares matemáticos.
- Experiencias sobre las diferentes formas de trabajo en distintas escuelas académicas de carácter nacional e internacional, etc.

LA PRÁCTICA, en esta etapa es imperativo y obligatorio, manejar ciertas estrategias afines con el aprendizaje del lenguaje Matemático (similar al fútbol), no puede dejarse pasar por alto este elemento que aquí referencio pues, de su mal aprendizaje, emanará cualquier cantidad de errores y vacíos que van a influir notoriamente en el aprendizaje de ésta ciencia.

La calidad de los ejemplos que se escojan para compartir con los alumnos, es una figura no negociable y esencial para un aprendizaje de calidad. No se puede de ninguna manera practicar la Matemática sin la presencia continua de principios que le permitan al alumno todo el tiempo pensar o digámoslo de otra manera más puntual, **RESOLVER PROBLEMAS**.

LA RECUPERACIÓN o momento final de la clase. Esta fase no puede tener de manera tajante un final desadaptado,

como por ejemplo colocando actividades de refuerzo o tareas no preparadas originadas o parecidas a castigos por un mal comportamiento académico dentro de la clase, a saber: para mañana deben resolver los 10 primeros ejercicio del texto, o hablando del fútbol: deben dar 5 vueltas al campo de carrera continua porque su comportamiento no fue bueno o está muy mal físicamente o por cualquier otra ocurrencia desacertada por parte del entrenador o del maestro de Matemática.

Aquí es prioritario dar un buen final a la clase, nuestro cerebro debe ser sometido a una recuperación debido al esfuerzo mental al que ha sido sometido después de una o dos horas de clase. Las actividades son abundantes y variadas, veamos algunas:

- Lecturas aparentemente vinculadas o no con la Matemática.
- Juegos matemáticos.
- Videos que tengan por ejemplo: Historia de Matemáticos o de escuelas Matemáticas o de otro tipo de eventualidades inherentes con esta área del conocimiento.
- ¿Y por qué no futbolísticamente hablando, un picadito?

¿Qué pasa con las tareas para después de la clase? Pues bien, al igual que en el fútbol es necesario continuar con la preparación del cuerpo y del cerebro (respectivamente recurrir al gimnasio o complementar lo visto en clase de matemática con otro tipo de actividades igualmente bien fundamentadas).

Es complementario y casi “obligatorio” por decirlo de alguna manera que la persona, realice otras tareas extraescolares o extra futbolísticas, actividades que a la larga si no se planean adecuadamente como ya se mencionó van a generar un estado de estrés, alergia, deprecio o en fin, un no gusto por cualquiera de las dos temáticas que aquí he venido puntualizando.

¡Ah! Se me olvidaba, no se puede de ninguna manera ignorar que los conocimientos previos que tiene el alumno son fundamentales a la hora de programar y direccionar cualquier actividad matemática, futbolera o de cualquier otra área.

De otro lado es imperativo para fundamentar aún más este escrito, ¿Qué afirman diferentes teóricos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática? Ellos han sido, son y serán el punto de referencia para disentir o proponer en Matemática, sin ninguna duda.

En el libro *la Afectividad Humana* de Miguel De Zubiría precisa de manera muy clara que para él lo más importante es aprehender a interactuar con seres humanos, que aprehender trigonometría, cálculo, biología o historia. Se dedican grandes cantidades de horas a estas asignaturas, tiempo que consideran suficiente los investigadores para alcanzar la maestría y convertirse en un talento en cualquier área del conocimiento. Se debe dedicar cuando mucho una vez al día para el conocimiento de estas áreas y el resto a interactuar con los otros seres humanos.

La mayoría de los jardines preescolares invierten las cosas, convencen a los padres de que su pequeño hijo de aprender símbolos, números, nociones espaciales, nociones causales, nociones temporales, a cambio de las vitales competencias afectivas interpersonales, socio-grupales e intrapersonales. Error grave, pues más que símbolos, letras, dibujos, objetos de plastilina y números, cada humano debe dominar primero y antes que nada el “delicadísimo y sofisticado arte de involucrarse con otras personas” (Samper, 2007, p. 24).

En cualquier caso, ante tamaña tarea que involucra un centenar de personas, los símbolos, las letras, los dibujos y los objetos de plastilina deberían venir después de aprehender a usar su función

afectiva interpersonal y no antes. Finalmente, las letras si acaso son 27 y los números idolatrados, son tan solo 10.

Finalmente una importantísima reflexión que hace esté mismo autor, el déficit afectivo interpersonal tiene, consecuencias costosas en términos de infelicidad, de enfermedad física y mental: Soledad, Depresión y Suicidio, ¡las tres epidemias del siglo XXI.

Moreno (1995), en un folleto sobre *Razonamiento Abstracto*, manifiesta:

El gusto por la matemática no es innato. Tiene mucho que ver con las relaciones que se haya tenido con ellas en la vida, en el ambiente familiar y en la escuela. Es preferible que la matemática tenga menos poder, pero que exista mayor gusto por ella de parte de quienes la practican y esto incluye a profesores y matemáticos, pues muchos de ellos ni las entienden ni las disfrutan. (p. 3)

Por otro lado, Frenkel (2015), en su libro *Amor y Matemáticas*, asevera que: “Las matemáticas son más abstractas que otras asignaturas y, por tanto menos accesibles” (p. 9); “Lo que estudiamos en la escuela es tan solo una diminuta parte de las matemáticas, en general establecidas hace más de un milenio” (p. 10); “¿Se imagina que

en la escuela hubiera asistido a una clase de arte en la que solo le hubieran enseñado a pintar una valla? ¿Que nunca le mostraran las obras de Leonardo Da Vinci o de Picasso? ¿Apreciaría el arte? Lo dudo” (p. 17).

Obviamente suena ridículo, pero es como se enseñan las matemáticas, así que, a ojos de la mayoría, son el equivalente a mirar cómo se seca la pintura. Mientras que las obras de los grandes maestros se encuentran por todas partes, las matemáticas de los grandes intelectuales se encuentran encerradas bajo llave. Sin embargo, no es tan solo la belleza estética de la Matemática lo que la hace fascinante, como dijera Galileo Galilei, “las leyes de la naturaleza están escritas en el lenguaje de las Matemáticas”.

Declara además el autor que aprendió de un profesor que las matemáticas están llenas de infinitas posibilidades, así como de elegancia y belleza, al igual que la poesía, el arte y la música. Y me enamoré de las matemáticas.

Para finalizar con este personaje, convoca al gran Matemático y maestro Israel Gelfand. Él solía decir: “La gente cree que no entiende las matemáticas, pero en realidad el problema es cómo se las explican. Si le preguntas a un borracho ¿qué número es mayor, $2/3$ o $3/5$?, no será capaz de decírtelo. Pero si replanteas la pregunta: ¿qué es

mejor: 2 botellas de vodka para 3 personas o 3 botellas de vodka para 5 personas? Te dirá claramente: 2 botellas de vodka para 3 personas, por supuesto”.

Para terminar de alguna manera este escrito, me permito narrar lo siguiente: si te encuentras con un niño, por ejemplo, que reniega de la Matemática vociferando algunas cosas: “¡Qué aburridor eso de las matemáticas!; ¿Por qué tengo que perder el tiempo con estas ridículas cuentas en vez de jugar o leer un libro de aventuras?; ¡Las Matemáticas no sirven para nada!, etc.”, podríamos hacerle algunas preguntas y de pronto persuadirlo de algo: “¿Cuántos años tienes?”; él responderá, por ejemplo, tengo 13; y ¿cuántos tenías el año pasado?, él dirá “qué pregunta más tonta, 12 evidentemente”. Inmediatamente le diremos: “¿Lo ves? Sabes contar y ése es el origen y la base de toda la Matemática”.

Usted, amigo lector, ¿se ha preguntado alguna vez cómo sería el mundo si no existieran los números, si no pudiésemos contar? Seguramente sería un caos o una locura completa, por lo menos para mí, así lo sería.

Les confieso además que inicié la práctica del fútbol cuando apenas tenía 3 o 4 años de edad y lo hacía sin ningún tipo de calzado, aun lo hago a mis 64 años de edad, pero ya, con los

implementos deportivos adecuados.

Sobre los inicios con los números y las letras, que les puedo decir: en la escuela Cincuentenario, en Teruel-Huila, mi patria chica, con un lápiz y un cuaderno marca Bolivariano recibí la orientación por parte de los hermanos Rodríguez (Concepción y Octavio). Para ellos mis respetos y un homenaje, están ya al lado de quien creó los números Naturales.

Referencias

Courant, R. (2002). *¿Qué es la Matemática?* España. Editorial Aguilar S.A.

Frenkel, E. (2015). *Amor y Matemáticas*. Editorial Delfín Ltda. Segunda Edición.

Moreno, H. (1995) *Razonamiento Abstracto*. J.I.M., Impresiones Santa Fe de Bogotá Tercera Edición.

Samper, M. (2007) *La afectividad humana*. Colombia: Fundación

El arte como posibilidad de mediación en los conflictos: escenarios, prácticas y visibilidad desde las experiencias en el Huila

Art as a possibility of mediation in conflict: scenarios, practices and visibility from the experiences in the Huila

Arte como possibilidade de mediação em conflitos: cenários, práticas e visibilidade das experiências do Huila

Jaime Ruiz Solórzano

Doctorado en estudios sociales
Docente Universidad Surcolombiana
jairuso@usco.edu.co

Resumen:

El presente texto reflexivo tiene la intención de poner en común, las maneras como las prácticas artísticas generadas por un exestudiante, dos estudiantes y una docente del Programa de Educación Artística han iniciado sus aportes a la mediación del conflicto interno colombiano y guatemalteco. El escrito se encuentra organizado en cinco partes: 1. La necesidad de la mediación en el conflicto armado colombiano. 2. En la resolución de los conflictos ¿Para qué sirve el arte? 3. La posibilidad de mediación de las prácticas artísticas en el exordio de la solución del conflicto. 4. Trayectorias de las prácticas artísticas como mediación en los conflictos. 5. Cuatro prácticas artísticas como experiencias de potencial conciliatorio en el conflicto colombiano y guatemalteco.

Palabras claves: Conflicto, mediación, prácticas artísticas.

Summary:

This reflective text intends to put in common, the ways in which the artistic practices generated by a former student, two current students and a teacher of the Artistic Education Program have begun their contributions

to the mediation of the Colombian and Guatemalan internal conflict. The document is organized in five parts: 1. The need for mediation in the Colombian armed conflict. 2. In the resolution of conflicts, What is art for? 3. The possibility of mediation regarding artistic practices in the exordium of the conflict solution. 4. Trajectories of artistic practices as mediation in conflicts. 5. Four artistic practices as experiences of conciliatory potential in the Colombian and Guatemalan conflicts.

Keywords: Conflict, mediation, artistic practices.

Resumo:

O presente texto reflexivo tem a intenção de colocar em comum, as formas como as práticas artísticas geradas por um ex-aluno, dois alunos e um professor do Programa de Educação Artística iniciaram suas contribuições para a mediação do conflito interno colombiano e guatemalteco. O documento está organizado em cinco partes: 1. A necessidade de mediação no conflito armado colombiano. 2. Na resolução de conflitos O que é arte? 3. A possibilidade de mediação de práticas artísticas no exórdio da solução do conflito. 4. Trajetórias de práticas artísticas como mediação em conflitos. 5. Quatro práticas artísticas como experiências de potencial conciliador nos conflitos colombianos e guatemaltecos.

Palavras-chave: Conflito, mediação, práticas artísticas.

La necesidad de la mediación en el conflicto armado colombiano

Según los especialistas en teoría de los conflictos, estos son consubstanciales a la naturaleza humana. Para el marxismo es el “motor de la historia”, al considerar que

los conflictos son necesarios; constituyen el motor del cambio social, y vienen generados por la incompatibilidad de intereses entre grupos humanos. Pero el conflicto deja de ser funcional en algunas circunstancias excepcionales, y puede

transformarse en una disfunción básica que obstruya la adecuada marcha del sistema, e incluso sea capaz de destruirlo (González Calleja, 2002, p. 109).

Tal es el caso de Colombia cuando después de más de 68 años de guerra interna y de violencia exacerbada, comienza a aceptarse como el estado patológicamente trágico de nuestra sociedad, incapaz de resolver las contradicciones de manera autónoma; que aparte de muerte, miseria y destrucción para el pueblo, solo ha contribuido a fortalecer el capital

y el poder de los grupos económicos y políticos.

Probablemente no desaparecerá del todo, dada la megalomaniaca obsesión por el poder y la acumulación de riqueza, que persiste entre los dueños de la guerra, junto a los partidarios que los rodean. Porque lo que opera desde los distintos actores que la promueven y la afirman, es la asunción soterrada del moldeamiento fascista; junto al uso de las armas, el terror focalizado y sus depredadoras acciones; propias de la *Necropolítica* (Mbembe, 2011), y la *Cleptocracia* (Vásquez Roca, 2016), como únicas salidas ante las contradicciones sociales.

Hoy, afortunadamente han soplado vientos favorables que tienden a disiparla. Es precisamente, en este interregno de la barbarie, que asistimos a “iluminaciones” tangibles, como diría Walter Benjamin; al presentir que la actual coyuntura articulará, junto a la concitación de voluntades, un “motor de cambio” alternativo, tanto para las personas afectadas por la violencia como para los contextos sociales y los territorios donde habitan.

De otra parte, entendemos la mediación como un proceso a través del cual un tercero interviene, gestionando un espacio neutral y facilitando el diálogo, con el fin de propiciar la solución

entre las partes que afrontan un conflicto. Actualmente los mediadores cobran mayor relevancia, dada la urgencia de intervenir el conflicto, según explican Wills y Martínez-Villalba (2003):

Los terceros actores se volvieron centrales en los procesos de resolución y sus roles se multiplicaron. En este contexto, cada vez más actores nacionales e internacionales se involucran en los procesos de pacificación. La responsabilidad ya no es sólo de los Estados; ahora es compartida por toda la gama de esferas que interactúan en el nuevo escenario (...) Cada agente desde la posición que ocupa, puede aportar en dichos procesos, bien sea mediante la provisión de información o recursos, la facilitación de diálogos entre los actores contendientes, la promoción de acuerdos, o la decisión de soluciones (p. 1-2).

Desde el ámbito de las ciencias sociales se han establecido las metodologías y las estrategias, que implican las condiciones éticas o los principios, las reglas de participación, y las herramientas de resolución, orientadas a implementar las mediaciones.

En tales abordajes se suele tener en cuenta el contexto y las prácticas culturales de los grupos sociales (comprensión socio-

cultural); las personas involucradas (aspectos psicológicos-emocionales), la problemática (componentes específicos del conflicto), el proceso del problema (maneras de resolución implementadas).

Generalmente toda mediación se encamina a restablecer el respeto, motivar la tolerancia, neutralizar las acciones legales obstructoras; identificar alternativas, construir acuerdos, y pactar compromisos; propiciando un clima de diálogo cara a cara, donde tienda a prevalecer la igualdad y la responsabilidad, el cese de hostilidades y la no repetición de acciones violentas; el respeto de los Derechos Humanos y de los ciudadanos.

Mientras los objetivos de las mediaciones se encaminan a “facilitar el diálogo, aclarar malentendidos, propiciar encuentros, proponer soluciones alternativas, y/o cambiar percepciones contradictorias e irreconciliables por otras que faciliten acuerdos” (Wills y Martínez-Villalba, 2003, p. 3).

Para ello es indispensable restablecer la confianza, reconstruir el entramado de las relaciones sociales; otear el horizonte de posibilidades, con el propósito de identificar fines comunes; y hacer la coexistencia posible, en un proyecto de sociedad más justo e incluyente.

En estas dinámicas, se hace pertinente el accionar de las diversas mediaciones, incluyendo las políticas, las económicas, las terapéuticas, las sociales, las culturales y las artísticas.

En la resolución de los conflictos ¿Para qué sirve el arte?

Generalmente se considera que el arte es una práctica suntuaria, exotérica e inútil, que solamente en sociedades con gran capital económico, cultural y simbólico; es decir, las del mundo euro-norteamericano, a lo sumo, contribuye a enriquecer la sensibilidad, el acervo cultural, y los recursos económicos de quienes dinamizan su especulación.

La gran mayoría reconoce en el arte uno de los medios que la ha posibilitado a la humanidad existir, desde los albores prehistóricos hasta el tiempo actual. Es decir, que las prácticas artísticas, a través del tiempo, han servido como una mediación entre las necesidades expresivas de los individuos y los avances de las sociedades; contribuyendo en los procesos de comprensión, relación, y creatividad humana. Al respecto explica Pílan (2010):

De esta forma, es constantemente necesaria la construcción de nuevos medios para a la sobrevivencia. Es, como en un círculo vicioso, desde los tiempos en que se

produjo el conocimiento, los hombres usan el arte en la búsqueda para comprenderse a sí mismo y el mundo, insertarse en él, estableciendo moldes propios de seguridad y libertad básica (p. 157).

En nuestros contextos, se suele desconocer toda la trayectoria y los aportes del arte en el devenir de la cultura humana, en ocasiones originado por la *intelligensia institucional*, se considera que el arte y la educación artística es un saber superfluo; en la medida que poco o nada resuelve en la vida práctica, o para afrontar situaciones de la realidad. En últimas, determinan su inviabilidad arguyendo que solamente se debe formar para promover la vocación económica regional.

En contravía Chalmers retrotrae esta inquietud y replantea la pregunta esencial: “¿Para qué sirve el arte?” (2003, p. 67). Su respuesta es argumentada, teniendo como referencia tres perspectivas importantes.

La primera perspectiva, enunciada por Ellen Dissanayake. La autora afirma que el arte ofrece cuatro posibilidades: A) El arte se encuentra directamente conectado con el “mundo natural”, por lo cual lo “refleja” y le sirve de “caja de resonancia”. En este sentido

el arte es *terapéutico*, porque integra poderosos sentimientos contradictorios y perturbadores; prevé la manera de evitar el tedio y permite la participación temporal en un mundo alternativo más deseable; a su vez, ofrece ilusiones consoladoras; promueve la catarsis de emociones perturbadoras (Chalmers, 2003, p. 76).

B) También el arte tiene la capacidad de “restablecer temporalmente la trascendencia, el valor y la integridad de la sensualidad y el poder emocional de las cosas, en contraposición con la indiferencia general de nuestra vida práctica rutinaria y sin horizontes” (Dissanayake citada por Chalmers, 2003, p. 76).
C) El arte

ejerce una función de *deshabituación*, en el sentido que nuestra respuesta al arte puede optar por formas inusuales, no habituales. El arte ofrece una sensación de *sentido o trascendencia o intensidad* a la vida humana, que no puede obtenerse por ningún otro camino (Chalmers, 2003, p. 77).

D) “El arte es un medio de ponernos en contacto con los demás en busca de solidaridad; es un medio de *comunidad y a la vez de comunicación*” (Chalmers, 2003, p. 77). A esta perspectiva, Chalmers (2003) añade que el arte además “*ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad...* [all]

prepararnos para las embestidas de la vida, al fijar nuestra atención en cosas que deberían preocuparnos, como miembros de esa cultura” (p. 77).

Segunda perspectiva, referenciada en E. Louis Lankford. Este educador argumenta que el arte es valorado por varias razones, entre ellas por

la *experiencia placentera* que proporciona, su *valor económico*, su *impacto emocional*, su utilidad desde el punto de vista de la *crítica social* y su potencial *influencia política*”. Igualmente se reconoce su valor por la capacidad que tiene de *embellecer*, *sorprender*, *inspirar*, *estimular la imaginación*, *informar*, *contar historias* y *dejar constancia de la historia*; por la *clarividencia* que demuestra acerca de la condición humana; por sus *logros técnicos*; por su *interpretación del espíritu de culturas particulares* (Chalmers, 2003, p. 77).

Tercera perspectiva, basada en June King McFee, quien asigna al arte “seis funciones primarias”, las cuales influyen “en las experiencias de personas de todas las culturas” (Chalmer, 2003, p. 77).

1) “El arte *objetiva*”, ya que “a través de él, valores, emociones, ideas, creencias y supersticiones pertenecientes básicamente al

mundo subjetivo se vuelven más sensorialmente tangibles, hasta el punto de que pueden ser vistos y sentidos” (Chalmers, 2003, p. 77).

2) “El arte *realza* y se utiliza para enriquecer la celebración y el ritual en los acontecimientos humanos” (Chalmers, 2003, p. 77).

3) “El arte también *discrimina y organiza*; confirma rangos y roles diciéndole a la gente quiénes son los otros” (Chalmers, 2003, p. 77).

4) “Como *comunicación*, el arte se utiliza para consignar, transmitir y generar significados, cualidades e ideas” (Chalmers, 2003, p. 80).

5) “El arte tiene un rol en la *continuidad y el cambio culturales*. Ayuda a estabilizar las culturas al perpetuar tanto las convicciones de realidad de los miembros de una cultura como las identidades y los logros de individuos y de grupos” (Chalmers, 2003, p. 80)

6) Contribuye a generar “*el cambio cultural*, al identificar los problemas, satirizar determinadas condiciones y pintar visiones alternativas, el arte también puede desestabilizar las culturas” (Chalmers, 2003, p. 80).

De acuerdo con los anteriores enunciados, el arte juega un papel esencial en la formación integral de los individuos, en la medida que abre sensibilidades y sensorialidades, posibilidades

creativas y expresivas, valoraciones del sentido en el mundo de la vida, y motiva la asunción de la identidad cultural.

Similar trascendencia ejerce en las sociedades, considerando que son esenciales los aportes del arte para la conservación de la memoria, propiciar la crítica y sus efectos políticos, contribuir a la ampliación de los nexos sociales y las interacciones comunicativas; sobre todo, al mediar la participación en las dinámicas de la continuidad y el cambio socio-cultural. Similares papeles son factibles de propiciar en la mediación del conflicto.

La posibilidad de mediación de las prácticas artísticas en el exordio de la solución del conflicto

Una alternativa procesual en los conflictos, puede constituirlos los procesos mediadores a través de las prácticas artísticas. Se ha identificado que las mediaciones en el mundo del arte, se producen donde se involucran: los artistas, las obras, y los dispositivos de difusión (espacios expositivos y medios infográficos).

Aunque una de las condiciones de la mediación artística es que “se produce, aplica, reproduce y extiende dentro de campos muy diversos que están siempre en relación directa con el contenido y los parámetros del arte contemporáneo más reciente”

(Rodrigo-Montero, 2015, p. 376). Afirma Rodrigo-Montero (2015) que las mediaciones en el mundo del arte poseen tres tipos:

Primero. *Mediación como modelos educativos*. Aplicada como proceso de Ez-Az, inherente a la educación artística contemporánea. Aquí el elemento “mediador” es la estética o la educación estética; ésta con alcances más amplios al conferir mayor protagonismo al participante, donde el proceso opera como espejo y medio de auto-experiencia y auto-formación. Es lo que se define como “educación en museos o en las galerías”, “en exposiciones o centros de arte”. Se encuentra “basada en la nueva museología y la museología crítica” (2015, p. 377).

Segundo. *Mediación como actividad curatorial*. Propia de proyectos organizados de manera horizontal y con estrategias de difusión interdisciplinarias, desde la museología crítica. También de proyectos curatoriales colaborativos o pedagógicos; encaminados a favorecer las participaciones, los mutuos aprendizajes, y la visibilización de grupos generalmente marginados. En este tipo de proyectos es muy importante el fomento de la comunicación, las interacciones e intercambio de saberes. Estos proyectos y el montaje de las exposiciones corresponden a la llamada “curaduría crítica”;

implicando componentes de gestión, negociación, políticos, crítica institucional y de la actividad curatorial (2015, p. 377).

Tercero. *Mediación como campo de expansión*. Retomando elementos de las dos anteriores, esta mediación

se genera dentro y fuera del sistema del arte.... El arte contemporáneo como proceso cultural se desplaza, emplaza, y se mezcla con otras prácticas culturales.... La dimensión expansiva del término "arte" hacia otros terrenos... adquiere para sí misma cada vez un mayor rango de estructuras mediadoras produciendo comunicaciones imposibles, impredecibles o latentes en potencia.... En este punto la consideración de la mediación artística se nutre de elementos ajenos al mundo del arte que finalmente son incluidos en el pensamiento estético, generando espacios de hibridación y zonas de contacto constantes (2015, p. 377-378).

Debemos precisar que tales iniciativas solo se aplican en la cuadricefalia del país, pero poco se cumplen en nuestros contextos, dada la diversidad étnica que asiste a la sincronía de varias formas de vivir, en el llamado fenómeno de la "simultaneidad cultural". Esto significa que contamos con grupos humanos que recientemente superaron la

trashumancia (comunidad Embera-Chami de Orito- Tarqui), comunidades tradicionales indígenas y afrocolombianas, colectividades campesinas, sociedades urbanitas, y personas que habitan en los circuitos internacionales.

Estas diferencias culturales al ser abordadas en las prácticas artísticas tienen resonancias y correspondencias formales y conceptuales con lo que se alude en las imágenes, en cuanto a si las figuraciones son interpretadas, representadas o presentadas; en cuanto se puedan inscribir en el arte moderno o contemporáneo, en las estéticas y poéticas tradicionales, en las estéticas pragmáticas o prosaicas; en cuanto son objetivizadas con diversas Figuraciones y Discursos (Ruiz, 2017).

No obstante, identificamos que la mediación de las prácticas artísticas, aunque incluye los distintos subsistemas del mundo del arte, interviene en la realidad del conflicto; donde lo que resulta valioso y significativo son los mismos *procesos de mediación*, cuando se generan las dinámicas del *sentir, pensar y hacer*, como resultado de la interacción entre las mediaciones, arriba enunciados y las comunidades específicas.

Con ello la calidad de los *productos finales* resultantes de los procesos de mediación pueden

pasar a un segundo plano, quedándose relegada su exhibición a los sitios de producción. En razón a que suelen ser considerados inapropiados para ser montados en exposiciones convencionales, subvalorados a nivel de la institución artística, y por fuera del coleccionismo y su mercantilización, cuando se posee una mentalidad apegada a los dictámenes pautados del arte contemporáneo. Lo importante, como recomendaba Dewey (2008), es: “recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida” (p. 11).

Desde otro ángulo tal mediación puede incluir otros trabajadores de las ciencias sociales y del ámbito de la cultura, buscando sustraer a las comunidades de los programas y estrategias de cooptación partidistas y propiciar su integración a políticas sociales más abarcadoras. Al respecto dicen Carnacea y Lozano (2011):

No se trata a mi entender de poner sólo el arte y la creatividad al servicio de lo social, sino de articular un proyecto más amplio que ponga en contacto a educadores, artistas, sociólogos, terapeutas y otros trabajadores socio-culturales con una política cultural integral que desafíe las frecuentes inmersiones

partidistas del espacio de la producción y la lucha por el poder. (p. 12)

Trayectorias de las prácticas artísticas como mediación en los conflictos

Consideramos que la genealogía de las prácticas artísticas correlacionadas con comunidades específicas frente a los conflictos, datan de las posturas del *Arte político* que se crea para difundir los esquemas ideológicos y conlleva a una eventual solución de la problemática que representan las creaciones. Se trata de obras que son producto de las militancias partidistas o promovidas por organizaciones específicas. En concreto, se trata de los proyectos de denuncia y resistencia de las décadas del 60 y el 70; en este caso, la política de representación tiene prioridad sobre la representación de la política.

Aquí se encuentran los movimientos o estilos de arte que promocionan la difusión de ideales políticos a través de estrategias masivas: 1) La producción de creaciones visuales que se instalan y circulan en espacios públicos (murales, afiches, chapolas, revistas, catálogos, almanaques, videos, acciones o instalaciones efímeras); 2) La ejecución de proyectos en instituciones o espacios urbanos de sectores populares y en medios de comunicación alternos

(sindicatos, plazas, parques, instituciones educativas, periódicos populares); 3) La gestión de programas de enseñanza y talleres de creación artística que beneficien al pueblo.

Las anteriores prácticas se encaminan a establecer una correlación, donde el aspecto particular de un acontecimiento se destaca respecto a otros. El hecho que muestra se centra en las personas o grupos que están comprometidos en cambiar la situación en la que se encuentran; aquí la política general es explícita y puede tener un efecto inspirador positivo; además, son significativas en la medida que confieren trascendencia o heroísmo a los grupos comprometidos.

De manera similar, el *Arte Activista*, vigente desde la década de los *años 80* hasta tiempos actuales, surge como una respuesta contra las iniquidades que afectaban las minorías sociales y los desequilibrios económicos y sociales mundiales; surgidas como repercusiones de la era neoconservadora y neoliberal.

En estas circunstancias eran palpables las luchas generadas por “la homosexualidad, el sida, las reivindicaciones feministas, la integración racial, el derecho al aborto, las cuestiones relativas al Tercer Mundo, el apartheid” (Guasch, 2007, p. 476). En efecto, comprendemos que el *Arte activista* posee propósitos

claramente críticos y de resistencia.

En esta corriente artística se aunaron tres tendencias: una, donde el significado y valor del arte radica en el contexto social y territorial. Otra, en que la participación de los públicos en los procesos creativos era ineludible. La última, donde las “obras de arte” reconocidas por el *Mainstream* pasaron a un plano de prestigio hegemónico, valioso solo para el mercado y como capital simbólico. Al respecto dice Guasch (2007):

De productor de objetos de arte, el artista pasó a “manipulador” social de signos artísticos, y, a su vez, el espectador dejó el papel de pasivo contemplador estético y consumidor del espectáculo artístico, para convertirse en lector activo de mensajes. El arte se transformó en un signo social estrechamente ligado a otros signos en una estructura de sistemas productores de valor, poder y prestigio (p. 476).

También algunas tendencias del arte de los *años 90* se convirtieron en medios para facilitar la observación, la alteración del pensamiento y la acción real de los públicos, donde se pusieron a prueba experiencias anteriores. Ante lo cual Foster (2001) argumenta: “Asistimos a un *giro hacia lo real*, por un lado, y a un giro hacia el referente por el otro. Y estos giros comportaron

diferentes retornos, diferentes genealogías del arte y la teoría” (p. 126). Más adelante explica que el retorno opera como un “deslizamiento” de la imagen a la percepción de presentaciones tangibles. Ante ello dice: “Este deslizamiento en la concepción - de la realidad como efecto de la representación, a lo real en cuanto traumático- puede ser definitivo en el arte contemporáneo” (p. 150).

Tal realidad presenta tres vías de las prácticas artísticas: la primera, relacionada con el *Hiperrealismo* y el *Apropiacionismo* objetual. La segunda, entroncada con el *Arte abyecto* y la presencia de cuerpos violentados (Foster, 2001, p. 153-156). La tercera, e importante para el tema que abordamos, el artista asume roles del *Etnógrafo*: aquí el creador elige una comunidad, se involucra en su cultura, propone un proyecto basado en problemas sentidos, y los co-gestiona con diversos públicos (Foster, 2001, p. 206). Respecto a esta tercera ruta de trabajo, Foster (2001) advierte:

Este modo horizontal de trabajar demanda que artistas y críticos conozcan no sólo la estructura de cada cultura lo bastante bien como para mapearla, sino también su historia como para narrarla. Así, si uno desea trabajar sobre el sida, debe entender no sólo el *aliento discursivo*, sino también la *profundidad histórica* de las

representaciones del sida (p. 206)

De acuerdo con Suzanne Lacy (1994), existen cuatro funciones “no exclusivas” para los artistas que se dedican a la interacción social, factibles de hacer extensivas a la mediación del arte en el conflicto, conllevando a que las prácticas artísticas oscilen entre lo “subjetivo y lo público”.

Estos *roles* corresponden al artista como experimentador, reportero, analista, y activista: 1) *Subjetividad y Empatía: Artista como experimentador*: En esta función, los artistas se incorporan en el territorio del “otro” y luego informan sobre las observaciones hechas de esta experiencia. 2) *Información Revelada: Artista como Reportero*: El artista recoge información, luego elabora los “informes de los resultados”, y los dispone ante el público en general. Como existe una “selección consciente” de la información, el artista tiene como propósito “persuadir” y aleccionar al público. 3) *Situaciones y Soluciones: Artista como Analista*: Los artistas se interesan menos en las posibilidades visuales y más en las construcciones de su práctica en un contexto específico 4) *Construcción de Consenso: Artista como activista*: donde la práctica artística se realiza en contextos y situaciones reales, haciendo posible que el público se convierte en un participante activo.

Cuatro prácticas artísticas como experiencias de potencial conciliatorio en el conflicto colombiano y guatemalteco

En nuestro Departamento del Huila es de trascendencia nacional e internacional el proyecto gestionado por el gestor cultural Rodríguez (2014), con el título de *Mil Colores para mi pueblo*. Rodríguez (2014) realizó una intervención en Vegalarga-Neiva, población del Huila que había padecido más de veinticinco tomas guerrilleras en el lapso de una década y posteriormente en El Paraíso-Algeciras. En ambos proyectos las comunidades participaron activamente.

La iniciativa realizada en el Municipio de Algeciras, permitió restablecer los lazos rotos de las comunidades de Paraíso Viejo y Paraíso Nuevo, que habían sido divididos por ancestrales disputas por el territorio e intereses vecinales; además de ser afectados ambos sectores por los hechos violentos de la guerra.

Como resultado final, los miembros de la comunidad repararon las fachadas de sus residencias, las pintaron con colores contrastantes; instalaron materas-esculturas, creadas con objetos reutilizados; se reencontraron y construyeron diálogos de futuro. Al respecto, dijo el Diario La Nación (2014):

En la jornada, unas 350 fachadas de viviendas fueron pintadas en un trabajo orientado por 11 artistas de la Fundación, que permanecieron por más de siete días capacitando en temas de estética, reconocimiento, identidad, teoría del color, entre otros, a los habitantes de este sector, para que ellos mismos realizaran el trabajo de pintura en sus casas... Las viviendas además de ser pintadas están acompañadas de un trabajo de resignificación de objetos que han dado muerte como cilindros bombas, granadas, entre otros materiales bélicos, al igual que reciclables. Igualmente, se realizaron murales y grafitis que hacen que la población se embellezca (p. 1).



Figura 1 “Mil colores para mi pueblo”. Detalle video Youtube. Casa intervenida, Vegalarga-Huila

Fuente: Cartelurbano (2014). Mil colores para mi pueblo-Vegalarga, 28 de Febrero.

Recuperada de <http://cartelurbano.com/historias/mil-colores-para-mi-pueblo>



Figura 2 “Unas 350 fachadas de las casas de Paraíso fueron pintadas de colores alegres”

Fuente: La Nación (2014) “*Paraíso tiene mil colores*”. Neiva, 29 de Mayo. Recuperada de <http://www.lanacion.com.co/2014/05/29/paraiso-tiene-mil-colores/>

El mismo Rodríguez (2017) trabajó el proyecto denominado “*Memorias a Color-Una puerta hacia la reconciliación*”. En esta ocasión se trató de una apuesta artísticas encaminada a crear un diálogo reflexivo entre víctimas y victimarios del conflicto colombiano con el fin de buscar la reconstrucción del tejido social. Es una “Reparación Simbólica” por parte de los victimarios y de “Perdón” por parte de las víctimas. En teoría “*Memorias a Color*” sería un “catalizador del dolor que ha causado la guerra en la voz de quienes la vivieron, una garantía de no repetición y una reconciliación de la Colombia profunda”.



Figura 3 “Memorias a color”. Las piezas del proyecto fueron elaboradas por desmovilizados y luego pintadas por víctimas. Foto: Archivo particular

Fuente: El Filtro.com (2017). *Memorias a Color-Una puerta hacia la reconciliación*. Bogotá, 8 de febrero. Recuperada de <http://www.elfiltro.co/memorias-a-color/>

El proyecto consistía en que luego de una intervención psicológica y pedagógica las víctimas del conflicto armado representaran sus vivencias y el dolor causado, en unas casas de unos 25 cm³, fabricadas en MDF. Para tal efecto algunos combatientes desmovilizados de las FARC, el ELN y de Grupos Paramilitares crearon unas 300 casas, después de ser capacitados por el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA. La iniciativa buscaba que, a través de las actividades artísticas, se crearan espacios de encuentro que posibilitaran los procesos de reparación y reconciliación en las comunidades afectadas por la violencia política.



Figura 4 “Memorias a color”. Niño sobreviviente proyecto “Memorias a color”

Fuente: Archivo fotográfico de Edwin Rodríguez. 2017.

El montaje fue realizado con 15 piezas pintadas por las víctimas o sobrevivientes, y fue complementado con la participación de 30 artistas que intervinieron las casas; entre estos se encontraban Pedro Ruiz, Luis Carlos Cifuentes, Felipe Bedoya, Beatriz González, Germán Tassarolo, Oscar Álvarez. Es notoria la mayor cantidad de piezas de los artistas que las de las víctimas/sobrevivientes; como si a los primeros se le confiriera mayor trascendencia.



Figura 5 “Memorias a Color”. Vista del montaje. Galería Herencia Verde. 2017.

(Espacio de Pinturas Tito Pabón, Bogotá Cra. 27 No. 78-44)

Fuente: Archivo Fotográfico de Edwin Rodríguez. 2017.

Las obras además incluían textos escritos donde se expresaban mensajes como “*mejor pluma que plomo*” o “*anhelamos horizontes de reconciliación*” (El Tiempo, 2017). La proyección del proyecto fue extenderlo al Huila, Caquetá, Cauca, Putumayo, Antioquia, Bolívar, Cundinamarca, Chocó y Arauca. Además, exponerlo en el ámbito internacional.



Figura 6 “Memorias a Color”. Detalles de la inauguración. Galería Herencia Verde. 2017.

Fuente: El Tiempo (2017). *Víctimas y victimarios se reunieron para “pintar” la paz*. Bogotá, 18 de Febrero Recuperada de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/victimas-y-victimarios-se-reunieron-para-pintar-la-paz-60452>

En el Departamento del Huila durante el año 2017 el proceso de creación se adelantó con las víctimas del conflicto armado en los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito, La Plata y Algeciras. El montaje general fue realizado en el Museo de Arte Contemporáneo

del Huila-MACH con registros fotográficos de las actividades realizadas, las obras de las víctimas, y de creadores como Pablo Mosquera con “Alma infinita”, Javier Chinchilla con “Desplomada y desplumada”, Miguel Darío Polanía con “Tumbar puertas, abrir ventanas”, Francy Elena Conde con “Que florezca la paz”, y los estudiantes del Programa de Educación Artística de la Universidad Surcolombiana: Juan Camilo Torres Leyton con “Amnesia”, y Valentina García con “Chamiza”.



Figura 7 “Memorias a Color”. Piezas realizadas por las víctimas del Municipio de Garzón. Museo de Arte Contemporáneo del Huila MACH, 2017.

Fuente: Fotografía de Juan Camilo Torres Leyton. 2017.



Figura 8 “Amnesia”. Juan Camilo Torres Leyton. Acrílico sobre MDF. Museo de Arte Contemporáneo del Huila MACH, 2017.

Fuente: Fotografía de Juan Camilo Torres Leyton. 2017.



Figura 9 “Chamiza”. Valentina García T. Acrílico y vinilo sobre MDF. Museo de Arte Contemporáneo del Huila MACH, 2017.

Fuente: Fotografía de Juan Camilo Torres Leyton. 2017.

Bastante significativa como proceso de interacción con participantes del conflicto, es la experiencia que realizó en un período vacacional del semestre anterior el “Colectivo Artístico **“REVOLART”** (*Revolución Artística*)” (2017), con la participación de los jóvenes Arlex Mauricio Arcila y Anthony Ordoñez, estudiantes del Programa de Educación Artística, quienes corrieron la aventura de participar en procesos de formación y creación en dos Zonas Veredales de Concentración de excombatientes, en los departamentos Meta y Guaviare, ubicados en el oriente colombiano. Al respecto explica el estudiante:

El colectivo artístico “REVOLART” (*Revolución Artística*) conformado por 4 artistas colombianos, entre

ellos de visuales danza, música y artes escénicas; quienes quisieron por iniciativa propia aportar un granito de arena al Proceso de Paz por el que pasa Colombia y haciendo lo que más les gusta que es el arte, orientaron varios talleres de música, teatro, danza y pintura en las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN), a los excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Tuvimos la oportunidad de internarnos en dos Zonas Veredales: la primera, la Zona Veredal del Yará, Macarena, Meta, denominada Urías Rondón; donde estuvimos 15 días dando talleres. Luego salimos para otra Zona Veredal, en Colinas Guaviare, llamada Jaime Pardo Leal, donde también estuvimos 15 días compartiendo talleres. En ambas Zonas Veredales hicimos un mural realizado en colectivo con los excombatientes, donde ellos pudieron cambiar sus armas por pinceles y brochas (2017, p. 1).

En estos territorios, junto a excombatientes de la comunidad veredal y estudiantes de otras universidades, realizaron una serie de talleres de experimentación visual y crearon dos murales: el primero como una especie de memorial a un caído en combate, y el segundo con contenidos que le cantan al

reconocimiento de la riqueza racial y natural.

Como resultado de los talleres colaborativos son el mural titulado “*Urías Rondón*” (2017), realizado por Mauricio Arcila, Anthony Ordoñez, la comunidad de excombatientes y estudiantes de las Universidades de Los Andes, Rosario, Javeriana y Nacional de Colombia, “que se encontraban allí, en ese momento y decidieron untarse un poco las manos”.



Figura 10 “Urías Rondón”, Mural 7 m. X 4 m. Obra colectiva. Vinilos sobre concreto.

Lugar: Macarena, Meta, Zona Veredal del Yará. 2017.

Fuente: Archivo fotográfico de Arlex Mauricio Arcila. 2017.

Como ya se mencionó, este primer mural se trata de un homenaje a *Urías Rondón* combatiente de las FARC, muerto en combate, de la Zona Veredal de la Macarena Meta. Por eso su silueta se encuentra en el centro de la composición; simultáneamente una especie de triángulo invertido, conformado por manchas irregulares del tricolor de la bandera, inunda la

figura. La base del triángulo está integrada por grandes manchas de color amarillo y rojo, y tiene un tercer plano irregular de color azul, en el extremo inferior.

Al lado izquierdo aparece la figura de un papagayo, seguido por una especie de laberinto hecho con líneas rectas de color negro. En la parte derecha se encuentra la imagen de un corazón, que de su interior surge un tronco de un árbol sin hojas y en la parte inferior la imagen reducida de un campesino. Finalmente, la composición fue cubierta con improntas de diversos colores, hechas con las manos de las personas que contribuyeron para pintar el mural; quienes también escribieron en la parte superior y central el nombre del occiso.

El segundo mural titulado "**Raíces**" (2017) fue plasmado en la Zona Veredal Jaime Pardo Leal, en colinas Guaviare. Fue un segundo proyecto colaborativo realizado por Mauricio Arcila, excombatientes y estudiantes de la Universidad Industrial de Santander.



Figura 10 "Raíces". Mural 15 m. X 3 m. Obra colectiva. Vinilos sobre concreto.

Fuente: Archivo fotográfico de Arlex Mauricio Arcila. 2017.

Este segundo mural tiene evidentes relaciones con las raíces culturales y la naturaleza de los llanos orientales de Colombia. Lo primero se muestra en la parte inferior una especie de cenefa con formas de grecas continuas, que ocupa un poco menos de la tercera parte del muro, viéndolo en sentido horizontal: los tramos del extremo derecho e izquierdo de las figuras serpenteantes fueron pintadas con negro y se encuentran sobre fondos azules; mientras las del centro está sobre amarillo. Estas se transforman en la última franja de una especie de superficie ondulante del mismo color que se encuentra precedida de dos frisos ondeantes de tonalidades rojizas.

Del centro aparece el torso de un niño indígena, quien sostiene con su mano izquierda un loro. El rostro del niño posee una expresión serena mientras su mirada atenta parece interrogar a los espectadores. Al lado izquierdo del niño se encuentra

un mítico jaguar en la penumbra, el cual parece avanzar con actitud amenazante; a la derecha del niño y en la mitad del muro una rana parece flotar sobre la hoja de una victoria regia.

Al lado derecho del mural se encuentra la cabeza de un enorme papagayo, que tiene en la parte superior una mariposa; en el otro extremo se halla la representación completa de un segundo papagayo. Las figuras de las aves fueron pintadas sobre grandes pinceladas concéntricas de tonos azules y verdes. Curiosamente, los papagayos, el loro y la rana parecen estar atentos de lo que acontece al lado derecho. Sobre la experiencia comenta el estudiante Arlex Mauricio Acila:

En todo el proceso de realización de los murales, me encontré con gente muy talentosa, en especial en este mural titulado *raíces* donde conocí a un joven de 25 años de edad, llamado Diomedes, también excombatiente; quien me aportó mucho a la realización del mural, y donde compartimos conocimientos; aún hoy en día le ayudo con su proceso de aprendizaje (2017, p. 1).

De otra parte, durante el pasado mes de octubre la profesora Rocío Polanía tuvo la oportunidad de orientar un taller de técnicas de escultura básica, a estudiantes de la Universidad de Guatemala. En este lugar se

destacó por el impacto emocional que produjo, el hecho que un grupo de estudiantes pertenecientes a una etnia indígenas, basadas en experiencias vivenciales realizaron como ejercicios de representación una serie de modelados con el tema de la figura humana; sus figuraciones recalcan hechos traumáticos como sobrevivientes de la guerra interna guatemalteca.

Las “*Formas Modeladas*” (2017) son producciones resultantes del “Taller de escultura”, orientado por la profesora Rocío Polanía Farfán en el marco del XXII Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte convocado por el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA). Las piezas son construcciones elaboradas en arcilla, que narran las huellas dejadas en la memoria por la Guerra contra el pueblo de Guatemala. Las obras están basadas en el testimonio vivencial de las prácticas terroríficas ejercidas sobre los parientes más cercanos. En las tres piezas secuencialmente son notables el fusilamiento de una familia, una violación en grupo, y el asesinato de una madre con la violenta extracción del hijo.

Según las estudiantes las tres acciones fueron ejecutadas por miembros de las fuerzas armadas guatemaltecas. Como particularidad son similares a los hechos de barbarie, causados por

el terrorismo implementado contra la población civil, como ha ocurrido en Colombia y Perú. Es como si el mismo patrón de barbarie se aplicara en distintos países, como una exitosa estrategia de guerra.

Estos ejercicios les permitieron a las estudiantes dar a conocer con detalles las tragedias familiares, al sustentar los contenidos de las piezas modeladas, como parte de los procesos de resiliencia en la que actualmente se encuentran; tal vez, con el fin que el dolor repercutido no termine de destruirlas.



Figura 11 “Formas modeladas”. Estudiantes Escuela Nacional de Artes Plásticas ENAP, Taller de escultura. XXII Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte-CLEA. Guatemala. 2017.

Fuente: Archivo fotográfico de la Mg. Rocío Polanía Farfán.

Conclusiones preliminares

1. Podemos decir que la cuarta experiencia, de las explicadas en el último apartado y expuestas anteriormente, puede ser una *Mediación como modelo educativo*, en la medida que corresponde a prácticas formativas de la educación artística, implicando la experimentación y la expresión de vivencias profundas de las personas involucradas en el proceso.

Mientras la primera, segunda y tercera experiencias comentadas, se puede inscribir en la *Mediación como campo de expansión*, en el sentido que retoma las estrategias didácticas de la educación artística para formar los participantes, quienes finalmente

contribuirán a la realización de los proyectos.

En este tipo de mediación se involucra una estrategia colaborativa; al tiempo que también se busca implicar otros campos disciplinares, como la psicología y la sociología en la búsqueda de fines comunes. En todas las experiencias de mediación se particulariza el potencial comunicativo que desatan las diversas actividades y las distintas formas de interrelación que pueden emerger; las cuales no pueden ser predecibles.

2. Respecto a las prácticas artísticas, las cuatro experiencias pueden corresponder al *Arte Activista*, ya que buscan trabajar con personas y colectivos invisibilizados. Además, poseen un claro enfoque *Etnográfico*, en el sentido que los proyectos planteados el accionar didáctico-creativo se encamina a comunidades específicas; las cuales escenifican sus experiencias más profundas, convirtiéndose en auténticos protagonistas; mientras los artistas pasan a un segundo plano; y donde lo más apreciado es el proceso realizado, por encima de los resultados.

3. Son notorias las diferencias que existen entre la tercera y la cuarta experiencias. En la tercera son los supuestos perpetradores quienes de alguna manera también se exhiben como

víctimas, en la medida que conmemoran a sus muertos y anhelan una paz más equilibrada y justa. En la cuarta se reconstruye el accionar descarado de las fuerzas armadas guatemaltecas contra el pueblo inermes, como actos de barbarie excesivo.

4. En la primera y la segunda experiencia que abordamos, es apenas comprensible que no se puede soslayar en la mediación de las prácticas artísticas la presencia y encuentro de las víctimas y los perpetradores. Comprendida como una fase esencial de la conciliación, donde víctimas y perpetradores tienen la oportunidad de encontrarse para acordar la realización de propósitos comunes.

Para ello se ha promovido desde la legislación institucional los actos protocolarios de “solicitud de perdón” por parte de los victimarios, y la recomendación vicaria de “concesión de olvido” de las víctimas; escenificándose generalmente, como parte de un tinglado que oscila entre el simulacro impúdico de los primeros y la re-victimización de los segundos.

Es decir, como una performance vacía y desviada de los objetivos pretendidos, al convertirlos en un espectáculo falaz y sado-masoquista; donde se ofrece la memoria de la carne macerada y los cuerpos

inexistentes para ser difundida por los medios; solamente como un indicativo propagandista de la eficiencia institucional reconciliadora.

Ya que “si la vida continúa y al continuar se ensancha, hay una superación de los factores de oposición y conflicto; hay una transformación de dichos factores en aspectos diferenciados de una vida más altamente poderosa y significativa” (Dewey, 2008, p. 16).

Tal vez como una respuesta a la situación anterior y con propósitos palpables se vienen gestando el acercamiento entre las víctimas y los perpetradores, con la mediación de las prácticas artísticas; haciendo posible la resiliencia y la estabilidad social que permite la continuidad de la mutua existencia.

5. Debido a los logros preliminares positivos y la trascendente acogida social, se deben sostener e incrementar en la medida que transcurre la reconciliación de los ciudadanos; pero, sobre todo, debido a que las comunidades participantes cobran relevancia, visibilidad y protagonismo. Por ello podemos decir, junto a Carnacea y Lozano (2011):

Así, la referencia a la acción social trae al sector social, un espacio de protagonismo nuevo en la sociedad; la referencia a la intervención

trae el entendimiento actual de que podemos proponernos cambios en y desde los individuos y los colectivos; y la referencia al arte y al poder transformador de la creatividad pone en escena el papel de nuestras interpretaciones y el de la producción de lo simbólico como materia prima para despertar ese poder (p. 29).

6. Con lo anteriores experiencias podemos percibir la urgencia de contribuir a la producción de cambios colectivos esenciales, generados desde la educación artística y las prácticas artísticas. Sin embargo, podemos recalcar que estas iniciativas se encuentran en la categoría de “gestación”, por el carácter eminentemente experimental de la mediación artística en el conflicto.

7. En cuanto a las experiencias expuestas, a pesar de ser iniciativas acertadas, como todos los procesos de interacción social tan necesarios en nuestro país, luego que la violenta guerra, generan la necesidad de verificar los efectos producidos con el transcurrir del tiempo; debido a las dimensiones de riesgo éticas, estéticas, y políticas que se imbrican, objetivizan y ponen en escena.

Referencias

Arcila, Arlex Mauricio (2017). *Comunicación escrita*. Neiva:

- Documento de internet, octubre 2 de 2017.
- Arcila, Arlex Mauricio (2017). *Comunicación escrita*. Neiva: Documento de internet, octubre 14 de 2017.
- Carnacea, Ángeles y Lozano, Ana (Coords.) (2011). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Chalmers, F. Graeme (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- El Tiempo (2017). “Memorias a color”: un proyecto para la reconciliación. Bogotá, Febrero 15. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/proyecto-memorias-a-color-60013>
- El Tiempo (2017). Víctimas y victimarios se reunieron para “pintar” la paz. Bogotá, 18 de febrero. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/victimas-y-victimarios-se-reunieron-para-pintar-la-paz-60452>
- Foster, Hal (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- González Calleja, Eduardo (2002). *La violencia en la política. Perspectivas teóricas sobre el empleo deliberado de la fuerza en los conflictos de poder*. Madrid: CSIC.
- Guasch, Ana María (2007). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.
- Lacy, Suzanne (1994). *Debated territory. Toward critical language for public art*. In *Mapping the terrain. New Genre Public Art*. Recuperado de <https://www.uniarts.fi/sites/default/files/Lacy-debated%20territory.pdf>. Consultada septiembre 4 de 2017.
- La Nación (2014). “Paraiso tiene mil colores”. Neiva, 29 de mayo. Recuperado de <http://www.lanacion.com.co/2014/05/29/paraiso-tiene-mil-colores/> Consultada octubre 16 de 2017.
- Mbembe, Achille (2011). *Necropolítica. Seguido sobre el gobierno privado indirecto*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Pilan, Hânia Cecília (2010). *Arte, uma necessidade vital*. En Revista Trama interdisciplinar Vol.1, N 2. Sao Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, pág. 154-160. Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3120/2623>. Consultada septiembre 2 de 2017.
- Rodrigo-Montero, Javier (2015). Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania. En Revista Arte, Individuo y Sociedad Vol. 27, N 3. Madrid: Complutense, pág. 375-393. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/43723/46405>. Consultada septiembre 3 de 2017.

Ruiz Solórzano, Jaime (2017). *Conferencia "Imágenes inhibidas: cuatro respuestas"*. Neiva: Universidad Surcolombiana (inédito).

Vásquez Rocca, Adolfo (2016). *Sloterdijk: posdemocracia impositiva y genealogía del orgullo (thymos)*. En Revista Trama interdisciplinar Vol.7, N 3. Sao Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, pág. 201-218. Disponible en <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9353/6302>. Consultada septiembre 2 de 2017.

Wills Otero, Laura y Martínez-Villalba, Camila (2003). *La mediación como herramienta para la resolución de conflictos armados internos*. Bogotá: Alfaomega colombiana.

La Revista Paideia Surcolombiana es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.