



EURITMIA

Investigación, Ciencia y Pedagogía

**CENTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN CIENTÍFICA CLIIC**

WWW.CLIIC.ORG

FUNCEA.CLIIC@GMAIL.COM

VOL. 3 2020— BOGOTÁ D.C. — ISSN N° 2665-430X

REVISTA EURITMIA: INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y PEDAGOGÍA, Año 2, No. 3 enero-diciembre de 2020, es una publicación semestral editada por el Grupo de investigación de la Fundación CEA, el **Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica – CLIC**, www.cliic.org, funcea.cliic@gmail.com con **ISSN: 2665-430X**

Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica

Jorge Humberto Montoya Ramírez, Director General.

Lina María Mahecha Vázquez, Directora de Investigación.

Luisa Fernanda Vargas Rosado, Coordinadora de Medios.

Universidad de las Américas y el Caribe, Colima, Estado de Colima, México

Rodolfo Antonio Mejía Villaseñor, Rector.

Jorge Humberto Montoya Ramírez, Director UNAC Colombia y América Latina.

Kevin Ismael Maldonado Contreras, Coordinador de Internacionalización.

Comité Editorial y Científico

Lina María Mahecha Vázquez

Ana Patricia León Urquijo

Jorge Humberto Montoya Ramírez

Luisa Fernanda Vargas Rosado

Edición y diseño

Jorge Humberto Montoya Ramírez

Luisa Fernanda Vargas Rosado

EDITORIAL

El año 2020 se percibía como un año muy especial, lleno de esperanzas, proyectos y expectativas; sin embargo, debido al Covid-19 se convirtió en el año que transformó totalmente el día a día en todo el mundo, nos vimos obligados a encerrarnos en nuestras casas, alejados de nuestros amigos y muchas veces de nuestros seres queridos; con la tristeza y el luto en el alma de muchas familias; el fatídico año ya pasó. Obligándonos a reflexionar sobre lo verdaderamente importante y valioso. Hoy cuando estamos en vísperas de una navidad atípica y diferente debemos agradecer a Dios: estar vivos, tener con vida a nuestras familias, un sitio donde vivir y tener el alimento diario. Todo, todo lo demás se puede recuperar y reponer.

El Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica avanza con paso firme aún en tiempos de pandemia e incertidumbre, estamos muy satisfechos con la labor cumplida, agradecemos a todas las personas que nos acompañaron en los múltiples eventos, cada uno de ellos plenos de academia y conocimiento. Muy especialmente en el Congreso Internacional Virtual de Educación: Edificando con esperanza los escenarios educativos para la transformación social el cual organizamos México, República Dominicana y Colombia; durante 3 días tuvimos conectados más de 2.160 participantes de toda América, con altos niveles de satisfacción y muy especialmente con la conclusión de que América es una sola con los mismos problemas y necesidades y el gran llamado a unirnos y juntar todo nuestro potencial para transformar nuestra sociedad.

Con la publicación del volumen 3 de **EURITMIA: INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y PEDAGOGÍA**, nos acercamos más al proceso de indexación y seguimos brindando a los investigadores de Colombia y América Latina la oportunidad de hacerse visibles, compartir sus experiencias y presentar sus proyectos de investigación.

Iniciamos este número con una presentación muy interesante de las habilidades emocionales de las maestras de la primera infancia; luego damos una mirada en el contexto escolar al manejo del discurso sobre sexo y género en los niños y adolescentes; desde México nos encontramos con el efecto del trastorno de ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes bachilleres; los invitamos a conocer sobre la percepción, el conocimiento y la apropiación ortográfica en estudiantes de los primeros años de secundaria.

Damos una mirada al proceso de construcción de identidad urbana, a partir de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente con un grupo de estudiantes de primaria; en el sector rural es necesario arriesgarse con un aprendizaje basado en proyectos para despertar la curiosidad de los niños y ayudarlos a construir y desarrollar competencias en las áreas del conocimiento; vamos a conocer sobre los retos y barreras a superar para lograr realmente una educación inclusiva; veremos también la relación de los medios de comunicación y el proceso educativo en el marco de un conflicto armado.

Reiteramos nuestra gratitud y tenemos el gran compromiso para continuar con todos ustedes con solidaridad, respeto y confianza en la construcción de un futuro mejor y la transformación de nuestra gran familia americana.

TABLA DE CONTENIDO

- 1. HABILIDADES EMOCIONALES, CONSIGO MISMAS Y CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA, DE LAS MAESTRAS DE PRIMERA INFANCIA.**
Diana Mayerli Ariza Rojas, Milena Fandiño Diaz Ana Patricia León Urquijo, 5 – 13.
- 2. DISCURSOS DE ORIENTADORES ESCOLARES DESDE EL BINARISMO SEXOGENÉRICO: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**
Daniel Alejandro Miranda Cárdenas, 14 – 19.
- 3. TRASTORNO DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO.**
Jaime Ruiz Ríos y José Raúl Peralta López, 25 – 32.
- 4. PERCEPCIÓN, CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN ORTOGRÁFICA EN ESTUDIANTES DE PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA.**
Jesús Antonio Quiñones 38 – 51.
- 5. FORMACIÓN DE IDENTIDAD URBANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN BOGOTÁ (COLOMBIA).**
Leidy Milena Mora y Jesús Antonio Quiñones, 52 – 72.
- 6. APRENDIZAJES BASADOS EN PROYECTOS: HACIA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.**
Marlo Leandro García Mateus, 73 – 89.
- 7. PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL FUNDAMENTADA EN EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO.**
Norberto Silva Cañas, 90 – 100.
- 8. LA FORMACIÓN POSGRADUAL EN LA MODALIDAD A DISTANCIA Y MIXTA: UNA NUEVA CONFIGURACIÓN DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.**
Lina María Mahecha Vásquez y Gerson Aurelio Maturana Moreno, 101 – 123.
- 9. LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS.**
Byron Rodríguez Mosquera, 124 – 147.
- 10. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL SECTOR RURAL: UNA NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN.**
Iván Fernando Galán Ortiz, 148 – 162.
- 11. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y SUS PADRES DURANTE LA PANDEMIA EN EL DISTRITO DE BUENAVENTURA.**
Nasly Jasmín Albornoz, Jhoan Camilo Albornoz y Maritza Saray Albornoz, 163 – 168.
- 12. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.**
Miller Mauricio Murcia, 169 – 174.

HABILIDADES EMOCIONALES, CONSIGO MISMAS Y CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA, DE LAS MAESTRAS DE PRIMERA INFANCIA

Diana Mayerli Ariza Rojas, Milena Fandiño Diaz Ana Patricia León Urquijo

RESUMEN

Se presenta el resultado del estudio de enfoque cualitativo y diseño metodológico fenomenológico hermenéutico, sobre la relación de habilidades emocionales (consigo mismas y con la comunidad educativa) de nueve maestras, con el ambiente laboral de un Jardín Infantil público de Bogotá. Se utiliza la entrevista abierta que permite la conducción y toma de registros. Se encuentra que las maestras tienen confusión en el significado de habilidades emocionales consigo mismas, no se sienten realizadas laboralmente, tratan de destacarse para la aceptación de sus superiores, son inestables porque el tipo de contratación de tres o seis meses les causa incertidumbre, sumisión e inseguridad personal y familiar. En las habilidades emocionales con los demás, tienen claras sus funciones. Procuran mantener buenas relaciones con la comunidad educativa. Algunas de ellas no tienen empatía con sus compañeras, pero, ante dificultades diarias, unas ofrecen alternativas de solución, otras se suman a las decisiones de éstas.

Palabras clave: Comunidad educativa, Consigo misma, Habilidades emocionales, Maestra, Primera infancia.

EMOTIONAL SKILLS WITH YOURSELF AND WITH THE EDUCATIONAL COMMUNITY OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS

Abstract

The results of the qualitative approach study and hermeneutic phenomenological methodological design, on the relationship of emotional skills (with themselves and with the educational community) of nine teachers, with the work environment of a public kindergarten in Bogotá are presented. The open interview is used, which allows driving and taking records. It is found that the teachers are confused in the meaning of emotional skills with themselves, they do not feel fulfilled at work, they try to stand out for the acceptance of their superiors, they are unstable because the type of hiring of three or six months causes uncertainty, submission and personal and family insecurity. In emotional skills with others, their roles are clear. They try to maintain good relations with the educational community. Some of them do not have empathy with their colleagues, but in the face of daily difficulties, some offer alternative solutions, others join their decisions.

Keywords: Educational community; With Herself; Emotional skills; Teachers; Early childhood.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados del estudio sobre las habilidades emocionales de las maestras de primera infancia consigo mismo y con la comunidad educativa y su influencia en la calidad de las relaciones interpersonales en el ambiente laboral que conllevan a un entorno seguro y de confianza con los niños, las compañeras de trabajo, las directivas académicas y los padres de familia.

La situación problema consiste en que se observa que las maestras de la primera infancia de un Jardín Infantil de la Secretaría de Integración Social, con frecuencia se alteran en situaciones de las interrelaciones sociales con las compañeras de trabajo, directivas y con los padres o acudientes de los niños que asisten. Muchas veces porque tiene que cumplir múltiples funciones que involucran tiempo fuera de los horarios de trabajo que involucran el tiempo personal y familiar. Por lo cual surge la siguiente formulación del problema que está dirigida a esclarecer ¿cómo influyen las habilidades emocionales (consigo mismas y con la comunidad educativa) de las maestras en el ambiente laboral?

Se encuentran diversos estudios previos sobre temas parecidos como: Competencias emocionales de las maestras de primera infancia (Bernal, 2019) relaciones en el clima organizacional y la inteligencia emocional en los maestros (Cortés y Gutiérrez, 2019); fortalecimiento de habilidades emocionales de maestros relacionadas con la interacción en ambientes virtuales (Chiappey y Cuesta, 2013); ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa (Gil-Olarte et ál., 2006), inteligencia

emocional (Macià, 2016); la comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria (Mego, 2019), pero no se encuentran temas relacionados concretamente sobre la relación de las habilidades emocionales, consigo mismas y con la comunidad educativa, de las maestras de primera infancia que es la temática que se ocupa este estudio.

Las funciones labores de las maestras son bastante amplias relacionadas con las habilidades consigo misma y con los demás integrantes de la comunidad educativa. Ellas transmiten los modelos de afrontar las emociones que se relacionan con dimensiones del desarrollo infantil, porque se convierte en el apoyo, acompañamiento, guía a los niños, para que a través de la curiosidad busquen la solución a problemáticas que se les presenta que los lleva descubrir y explorar el mundo que los rodea y a construir conocimientos, en un ambiente de cuidado donde ellos estén además seguros y se logre el bienestar físico, emocional y mental. Así la vida personal y laboral de las maestras se convierte en una vocación de servicio.

El control de las habilidades emocionales se convierte en un ejercicio diario en el ambiente laboral. La tolerancia es importante toda vez que les ayuda a ponerse en la situación de los otros y a no dejarse afectar por situaciones desagradables en relación con comentarios o acciones por parte de los padres de familia, compañeras de trabajo o directivas educativas.

El cumplimiento de las funciones laborales corresponde a las exigencias propias de la educación de la primera infancia, además de la labor educativa de los niños también hay otras como la recepción y entrega de ellos, la relación con los padres de familia en esos momentos para el cumplimiento de horarios y

recordarles los compromisos de las normas de la institución educativa, puesto que el incumplimiento de ellas afecta el tiempo laboral y personal de las maestras, aspectos que deben tratarse con respeto, porque la infracciones por parte de los padres les acarrea una multa pedagógica que consiste en un apoyo en la elaboración de material didáctico, participar de actividades de ambientación y arreglo de la institución que puede llevar de 30 a 60 minutos. Estos compromisos los asumen desde el ingreso del hijo al Jardín infantil, que muchas veces los incomodan, pero deben comprender la importancia de cumplirlas para no afecten el normal desarrollo del ambiente escolar, aspecto que deben tratar las maestras con mucha diplomacia, tranquilidad, sin involucrar sus emociones en los desacuerdos que puedan suscitarse.

Las habilidades emocionales de las maestras tienen connotaciones consigo mismas y con la comunidad educativa que a continuación se reflexionan.

Las habilidades emocionales consigo mismas son importantes en la vida personal de las maestras, puesto que la confianza en sí misma, autocontrol, aceptación de nuevas situaciones o experiencias, que conllevan a la empatía, como también el disfrute de los momentos que comparte con otras personas les permite desarrollar capacidades para la buena convivencia familiar y laboral, toda vez que ellas son la base del mejoramiento continuo de las emociones (Villanueva y Valenciano, 2012).

Las maestras deben administrar el control de los propios estados anímicos e impulsos y saber en qué momentos expresarlos para no afectar a otros, esto requiere que las habilidades emocionales les permita comprender las realidades y reaccionarse de manera imparcial (Goleman, 1995), calmada y pensada para el bienestar personal y comunitario; sin

confundir la represión con la autorregulación o control.

La conciencia de las emociones es la capacidad de reconocerse en lo piensan, sienten y experimentan, así como la intensidad en que éstas se manifiestan, de esta forma pueden reflexionar cómo se afectan o no. Es difícil el control totalmente un sentimiento, cuando las acciones no son sensatas y conscientes. El manejo de las propias emociones se obtiene mediante la autoobservación y lo que dicen los otros que comparte la vida personal y laboral. La reflexión y manifestación entre pensamientos, acciones y emociones, conlleva a una evaluación rigurosa, toda vez que reconocen y utilizan la comunicación verbal y no verbal sobre las emociones que conlleva al autocontrol (Goleman, 1995), que ayuda a las maestras a mantenerse positivas en momentos difíciles, en situaciones y momentos de presión, así logran moderarse, calmarse y actuar de manera eficaz y acertada.

En el ejercicio de la enseñanza en forma equilibrada con habilidad emocional, las maestras debe identificarse con sus emociones, es decir, que controlen su apariencia corporal, bocal y gestual, manejen una buena expresión ante los demás, así un cuando hay emociones que es difícil cambiar de una expresión negativa a una positiva, pero es importante ser consciente de mantener una adecuada comunicación y respeto con las personas que interactúan, sin dejarse influenciar con los comportamientos desafiantes o desconsiderados de otras personas que afecten su labor en el ámbito personal y profesional (Begoña, 2003, citado en Villanueva y Valenciano, 2012).

Una de las labores de las maestras es brindar a padres, acudientes, cuidadores y niños, una comunicación efectiva y moderada que a través de su forma de

actuar transmita tranquilidad y confianza así puede propiciar buenas relaciones interpersonales y se logre autoestima, respeto, comunicación asertiva, seguridad, responsabilidad, honestidad, compromiso, puntualidad (Martínez, 2012, citado en Ramos et ál., 2015), aspectos necesarios para el buen funcionamiento del Jardín Infantil y, a su vez se fortalezca el equilibrio de las habilidades emocionales dirigidas una armónica relación consigo misma y con la comunidad educativa.

En las habilidades emocionales con la comunidad educativa es importante resaltar las que tienen que ver con la comunicación respetuosa y considerada con las compañeras de trabajo, las directivas académica y el personal de servicios generales (Bernal, 2019), porque de la generación personal de esa habilidades emocionales equilibradas se irradia en los demás lo que puede conllevar un ambiente laboral armonioso para el desempeño de las funciones, que aunque se presente problemas, con serenidad y adecuadas relaciones interpersonales se logre encontrar las soluciones más beneficiosas para todos.

2. METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio es cualitativo, se recurre los datos recolectados sobre las habilidades emocionales (consigo misma y con la comunidad educativa) en el desempeño de ambiente laboral de nueve maestras de la primera infancia que laboran en un Jardín Infantil del Distrito Capital. En el ambiente natural del cumplimiento de las funciones labores se toma la información de la información (Hernández et ál., 2016), que permite descripciones detalladas de la entrevista abierta dirigida a ellas. Para el desarrollo del estudio el diseño

metodológico es fenomenológico hermenéutico y se realizan los siguientes pasos: ubicación de la muestra de estudio a través de la solicitud a las maestras para participación en el estudio que aceptan con la firma de un consentimiento informado. Se diseña de la entrevista abierta sobre habilidades emocionales consigo mismas y con la comunidad educativa. Se recolecta de información a través de grabaciones en audios que se transcriben, analizan e interpretan. Se procesa la información en una tabla que permite la comparación de las respuestas. Se analizan, interpretan y discuten los resultados que permiten la redacción de conclusiones y perspectivas.

Tabla 1 Entrevista abierta dirigida a maestras de primera infancia

Habilidades emocionales de las maestras de primera infancia con el ambiente laboral	
Consigo misma	Con la comunidad educativa
Auto control	Empatía
Desarrollo de la autoestima	Orientación al servicio
Conciencia emocional	Asertividad
Confianza en sí misma	Flexibilidad
Comunicación	Responsabilidad
Compromiso	Actitudes
Optimismo	Puntualidad
Autodominio	Respeto
Felicidad	Obediencia
Éxito	Confianza
Evaluación	Curiosidad
	Soluciones

Elaboración propia

En la recolección de la información se utiliza la entrevista abierta, con una guía general de contenido que permite flexibilidad para que los investigadores la conduzcan y realicen la toman registros cualitativos (Hernández, et al., 2016), las categorías son habilidades emocionales consigo misma y con la comunidad educativa, en la tabla 1 se registran las habilidades correspondientes a cada una de ellas.

3. ANÁLISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Según el análisis de la información obtenida se encuentra que en las habilidades emocionales consigno mismas respecto al auto control las maestras lo confunden con tolerancia, independientemente si los comportamientos de otros las agreden, es decir, que no miden la diferencia entre la tolerancia y la agresión que reciban de forma verbal y creen que aguantar esas situaciones es la mejor manera de evitar problemas. El autocontrol es la habilidad de gestión y manejo que se manifiesta en los comportamientos asertivos con coherencia (Mayer et ál., 2001).

En la autoestima consideran que es positiva porque utilizan su creatividad e innovación con el fin de ofrecer a los niños experiencias pedagógicas que les permita mejorar su desarrollo. En la comunicación alguna de ellas dicen que son efectivas porque es mejor no expresarse en cuanto a aspectos con los que no están de acuerdo para evitar dificultades con los demás. La habilidad de la autoestima es el valor propio de las maestras es la parte fundamental de sus cualidades y conformidades de perfeccionamiento en su forma de ser (Mayer et ál., 2001 citado en Salguero et ál., 2011).

De acuerdo con Fernández-Berrocal et ál. (2002), las maestras deben desarrollar las habilidades emocionales de autocontrol, entusiasmo, perseverancia y capacidad de automotivación, así logran formar su carácter, impulsos morales que se expresan a través de emociones y sentimientos en sus acciones.

Respecto a la conciencia emocional tiene confusión con respecto al autodomnio del control de las emociones cuando se presentan tanto situaciones positivas o negativas. Son conscientes de las obligaciones laborales que han contraído con el Jardín Infantil en cuanto a la puntualidad, pero sienten que en el ambiente laboral tiene dificultades por el exceso de funciones sin tener reconocimiento de por parte de las directivas. La conciencia emocional es la habilidad y capacidad de reconocimiento de las propias emociones que se genera cuando se identifica y reconoce el motivo de la reacción emocional y puede diferenciar si es negativa o positiva (Barón, 1997, citado en Ariza y Fandiño, 2019). En este estudio las maestras son conscientes que se han superado académicamente y que esto les ha ayudado a tener el empleo como maestras, pero, sin embargo, el tipo de contratación por prestación de servicios proporciona inestabilidad que las afecta emocionalmente en el desempeño de sus funciones, porque no tiene la seguridad de que sean contratadas nuevamente cuando se vence el mismo.

La confianza permite que las personas sean positivas, tengan seguridad de sí mismas y quererse tal y como son, es la habilidad de control apropiado del cuerpo y la mente, que deben estar siempre emergentes para crear su personalidad (Mayer y Salovey, 2001). Es así como las maestras cuando tienen seguridad, confianza y amor propio tienen dominio de sus expresiones.

Respecto a la felicidad la consideran que se logra en el bienestar con sus familias y en el ambiente laboral cuando logran las metas propuestas, pero que existe inconformidad en este último por las inconformidades en el exceso de labores que exceden los horarios de permanencia en el Jardín Infantil, incluso deben llevarse para la casa fichas y formatos que deben llenar que se convierten en los principales interferente de los tiempos de descanso y dedicación a sus familias. La habilidad de la felicidad es un expresión sabia e inteligente a cerca de la existencia, demuestra consciencia en cualquier momento de la vida, así se pase por momentos difíciles, esto ayuda a ver el punto de vista sabio de la vida y se valora con éxito lo que deja cada uno de sus comportamientos (Salovey y Mayer, 1990 citado en Ariza y Fandiño, 2019).

En el liderazgo unas maestras lo ejercen otras no, pero quienes tiene esta facilidad lo hacen por el interés de la obtención de beneficios que otorga la administración. Aunque la mayoría de las maestras consideran que son propositivas, no siempre lo logran por falta de estímulo o facilidad por parte de las directivas que no les interesa llevar a cabo las ideas que ellas expresan. Periódicamente realizan evaluaciones sobre el desarrollo de sus funciones, pero no hay la posibilidad de manifestar sus sentimientos ni las emociones en los diferentes espacios.

La habilidad de evaluación se refiere a motivaciones y actitudes que experimentan las maestras en su ambiente laboral y la forma que es vista su desempeño por los otros, para que se organicen estrategias de mejora encaminadas a superar las carencias señaladas (Sulca, 2018). Las maestras deben desarrollar la autoevaluación de su quehacer y de esta manera aprenden de sus errores generando una actitud que les ayude a comprender sus

alcances y limitaciones para superarlas y buscar el mejoramiento constante como parte del crecimiento laboral.

En las habilidades emocionales con la comunidad educativa dicen que atienden en forma integral a los niños y los padres de acuerdo sus funciones y formación como maestras, sin embargo, en situación de conflicto con los padres de familia, acudientes y cuidadores por incumpliendo de las normas de convivencia en cuanto a las horas de llevar y recoger a los niños, entrega de documentos personales, certificados de asistencia a atención médica, asistencia a reuniones convocadas por la administración del Jardín infantil, no se desenvuelven muy bien, les falta mayor control y ubicarse en su rol de educadoras sin alterarse, recordarles sus deberes si afectarse emocionalmente, porque son asuntos que se salen de sus manos, además deben comprender que son sucesos repetitivos por lo que no se debe poner en situación de disgusto, simplemente deben acudir a los mecanismos que estén a su alcance para recordarles la documentación que requiere para el cumplimiento de sus funciones de organización de las carpetas de seguimiento de los niños.

Las maestras deben manejar las diferentes situaciones que se presentan tanto en las aulas con los niños, como fuera de ellas con las compañeras de trabajo, los padres, acudientes o cuidadores, teniendo control de sus expresiones verbales y gestuales, puesto que un gesto despectivo, una mirada que denote desaprobación, un gesto de enojo o una actitud negativa generan reacciones en los demás, porque se enrarecen las relaciones interpersonales. La flexibilidad es la habilidad de adaptación al entorno que puede tener cambios inesperados, en el que se media el comportamiento y el pensamiento (Barón, 1997, citado en Ariza y Fandiño, 2019).

Una buena expresión, apariencia corporal y gestual con las personas con las que se interactúan ayuda a mantener la comunicación asertiva y respetuosa guardando el equilibrio del comportamiento adecuado a nivel personal y profesional (Begoña, 2003). Deben actuar con control, con una expresión oral neutral franca y segura (Goleman, 1995) cuidando el lenguaje y las expresiones corporales para que transmitan los mensajes claros y convincentes para lograr los propósitos y colaboración en una mejor convivencia escolar.

La buena expresión genera confianza que es el conjunto de expectativas positivas sobre los demás o sobre cada una de las acciones de los otros (Sánchez y Pena, 2005). Esta es importante en el momento que las maestras tienen que elegir un curso de acción, reconocen que el éxito depende de las acciones de los demás y que ellas pueden propiciar que eso suceda.

En las habilidades emocionales con la comunidad educativa las maestras brindan soluciones ante dificultad y median para que las partes afectadas busquen acuerdos. Esta habilidad de solución es fundamental en su labor diaria ya que son orientadoras para mantener buenas relaciones con sus compañeras de trabajo, con la comunidad educativa, utilizando comunicación asertiva para dar resultados productivos, efectivos y sabios (Salovey y Mayer, 1990, citado en Ariza y Fandiño, 2019).

La empatía es una respuesta emocional, es la capacidad de diferenciar entre los estados afectivos y emocionales de los otros y la habilidad emocional con perspectiva cognitiva y afectiva con respecto a los demás (Litvack et ál., 1997, citado en Ariza y Fandiño, 2019). En este estudio algunas maestras confunden la empatía con las relaciones interpersonales manifestando que no siempre se puede

tener. Las otras comprenden que se debe reconocer las diferencias emocionales, que no siempre se debe pensar y sentir igual pero que se debe mantener buenas relaciones interpersonales.

4. CONCLUSIONES

Se encuentra que las maestras no tienen claro el significado de las habilidades emocionales. Con respecto a las habilidades emocionales consigo mismas se les dificulta su reconocimiento, dicen tener equilibrio emocional pero es superficial, demuestran cierto grado de conformismo, pero en el ambiente laboral no se sienten totalmente realizadas, sin embargo tratan de destacarse por querer que las directiva académicas observen en ellas actitudes que no tiene, este comportamiento incomoda a las demás compañeras de trabajo, pero es la necesidad de que sean reconocidas, para que sean tenidas en cuenta para el siguiente contrato laboral, toda vez que éstos son por tres o seis meses, que propicia inestabilidad laboral porque no tiene prestaciones sociales, ni mucho menos vacaciones pagadas. Este tipo de contratación las afecta en lo que sienten, porque es vivir en la incertidumbre, las hace sumisas, conformistas e inseguras toda vez que la remuneración es importante para el bienestar personal y familiar.

Con respecto a las habilidades emocionales con la comunidad educativa, las maestras tienen clara sus funciones y son comprometidas en la atención integral a los niños, además hacen el esfuerzo de tener en todo momento relaciones cordiales con los padres de familia, comprenden que ellos tienen múltiples preocupaciones que muchas veces las manifiestan en las interacciones sociales agresivas, pero ellas son tolerantes y conciliadoras.

En la flexibilidad en el cumplimiento de las funciones manifiestan que la interacción de las dinámicas conlleva al mejoramiento de la comunidad educativa, las cuales deben ser honestas que generen un buen ambiente laboral, distribuyendo las tareas equitativamente, pero que no se hace, porque les asignan actividades extralaborales que les generan tensiones y a las que no pueden negarse por las condiciones de no renovación del contrato.

En cuanto a la empatía entre las maestras no se da claramente entre ellas, así se afecta en el ambiente laboral. Consideran que el respeto es necesario, pero no siempre se tiene, en ocasiones las actitudes y comentarios displicentes poco amables ocasionan inconformidad que afecta la sana convivencia, sin embargo, algunas de ellas prefieren mantener actitudes positivas, para no reñir y generar armonía laboral. Esto les permite demostrar habilidades conciliadoras en la promoción de soluciones acertadas de situaciones de conflicto que se presentan en la vida cotidiana escolar como las diferencias con los padres de familia, donde deben demostrar serenidad y buen juicio para reducir tensiones generar el respeto. Sin embargo, esto no siempre lo aplican con las compañeras de trabajo. Lo que sugiere la necesidad de mejorar el diálogo respetuoso, porque algunas de ellas no manifiestan sus sentimientos en prevención de enfrentamientos, prefieren evitar ser agredidas verbalmente, porque ello afecta su estabilidad emocional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariza, D. M. y Fandiño, M. (2019). *Relación entre las habilidades emocionales de las maestras de primera infancia con el ambiente laboral* [tesis de maestría, no publicada]. Maestría en

Innovaciones sociales en educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Bernal, S. L. (2019). *Competencias emocionales de las educadoras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas* [tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7967/BernalVargasSandraLilgia2019..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cortés, K. y Gutiérrez, L. (2019). *Relación entre clima organizacional y la inteligencia emocional en cuerpo docente de I.E.D. Agustín Parra de Simijaca (Cundinamarca)* [trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio UC. <http://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/1651/RELACI%C3%93N%20ENTRE%20CLIMA%20ORGANIZACIONAL%20Y%20LA%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20EN%20CUERPO%20DOCENTE%20DE%20I.E.D.%20AGUST.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chiappe, A. y Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educ. Educ.* 16(3), 503-524.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.

Gil-Olarte, P. [Brackett](#), M. y Palomera, R. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles

- consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-704.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73 – 83.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT*. v. 2.0. MHS Publishers.
- Mego, A. (2019). *Programa ‘Soy feliz con mis Emociones’ e inteligencia emocional en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa particular de San Isidro en el 2017* [trabajo de grado, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3003>
- Ramos, L. C., Gómez, M. G. y García, N. J. (2015). Construcción de una plataforma tecnológica para mejorar la comunicación entre los actores educativos. *Educación*, 24(47), 69-89.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Blázquez, J. M. y Pena, J. A. (2005). Actividad asociativa, confianza y generación de capital social: evidencia empírica. *Revista Ekonomiaz*, 59(2), 136-159.
- Sulca, N. (2018). *Clima institucional y desempeño laboral de docentes en instituciones educativas públicas de secundaria, Palcazu - Pasco* [trabajo de grado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19587>
- Villanueva, R. y Valenciano, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 49 -75.

DISCURSOS DE ORIENTADORES ESCOLARES DESDE EL BINARISMO SEXOGENÉRICO: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Daniel Alejandro Miranda Cárdenas ¹,

¹Profesional en Trabajo Social, Fundación Universitaria Monserrate (Bogotá-Colombia)
dmiranda@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

Este artículo de investigación parte de la reflexión generada en el proceso de análisis de la tesis titulada “Discursos de docentes orientadoras sobre la inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos”, documento que pretende presentar el discurso predominante de las orientadoras escolares desde el género y binarismo sexo genérico y las implicaciones en términos de inclusión educativa de los estudiantes sexualmente diversos. En el ejercicio investigativo se adelantó una revisión documental y entrevistas a 4 orientadoras escolares de la localidad de San Cristóbal y Engativá de la ciudad de Bogotá, se asumió un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, fue un estudio de carácter descriptivo y se abordó mediante un análisis crítico del discurso social (ACD).

Palabras clave: Inclusión Educativa, Binarismo sexo genérico, género y Diversidad Sexual.

SCHOOL GUIDANCE SPEECHES FROM SEXOGENIC BINARISM: CHILDREN, GIRLS AND TEENS IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

This research article is based on the reflection generated in the thesis analysis process entitled “Speeches of teacher teachers on the educational inclusion of sexually diverse students”, a document that aims to present the predominant discourse of school counselors from gender and binarism sex generic and the implications in terms of educational inclusion of sexually diverse students. In the research exercise, a documentary review and interviews with 4 school counselors from the town of San Cristóbal and Engativá in the city of Bogotá were carried out, assumed a qualitative approach and an interpretive paradigm, was a descriptive study and was approached through an analysis speech critic (ACD).

Keywords: *Educational Inclusion, Sexual Binarism, Gender, and Diversity.*

1. INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas los contenidos curriculares corresponden a en muchos casos en lógicas patriarcales y machistas esto se refleja en las formas de comprensión de lo sexual que se encuentran. En este sentido las docentes, orientadoras y demás actores de la comunidad educativa se les dificultad resignificar sus prácticas tradicionales e imponen a los cuerpos roles de género, normas de comportamiento y estéticas que no siempre corresponden con los intereses de todos los sujetos.

Los estudiantes, docentes y administrativos de las instituciones educativas son los principales actores que promueven el matoneo en razón de orientación sexual e identidad de género no hegemónica; la existencia de marcos normativos como: La ley 1620 de 2013, la Sentencia T 478 de 2015, el artículo 16 de la constitución política, la Ley 115 de 1994 y demás normas, que tienen por objeto el garantizar el derecho a la educación de los menores de edad LGBT, no son suficientes para combatir la vulneración de derechos de los educandos.

En las escuelas coexiste un currículo visible entendido como el conjunto de contenidos preestablecidos y prácticas escolares de obligatorio cumplimiento, por otra parte, un currículo oculto configurado por acciones educativas marcadas por relaciones de dominación sobre las mujeres y los sujetos LGBT, las diferentes creencias heteronormativas y patriarcales prevalecen en la escuela, desencadenando un quehacer profesional en algunos casos basado en la homofobia, transfobia y discriminación. (Acevedo, 2010)

Desde los fundamentos de la Ley General de Educación 115 del año 1994 en

el artículo 13, en donde se señala que las escuelas deben velar por el desarrollo armonioso de la sexualidad y las identidades en las instituciones educativas de Colombia.

Por otro lado, existen diferentes sentencias constitucionales en el ámbito educativo no han bastado para mitigar la discriminación sexual y de género en la escuela, en los últimos años se han declarado diversas normativas, Posteriormente se proclaman normatividades como: la sentencia T-562 de 2013 y T-565 de 2013 y la T-478 del año 2015 que propone sancionar a las instituciones educativas que a través de su manual de convivencia vulneren los derechos de los niños, niñas y adolescentes LGBT, permitiendo que los estudiantes del sistema educativo puedan expresar libremente una identidad de género y sexualidad de acuerdo con los derechos humanos y garantías institucionales.

Los niños y niñas que son gais, lesbianas, bisexuales o trans tienen un estigma extra. Los profesores y los alumnos suelen sancionar más el hecho de que alguien se burle de un niño por el tamaño de su cuerpo o por alguna discapacidad. En cambio, cuando a un niño lo molestan porque es amanerado o porque la niña es masculina o porque tiene una pareja del mismo sexo, la comunidad termina inculpándolo. Le dicen que no sea tan maricón, que no sea amanerado, que juegue fútbol, que la niña sea más femenina para que no la molesten. (Torres,2019)

Analizando lo anteriormente citado los docentes permiten el acoso escolar y lo invisibilizan, Estos imaginarios negativos de la cuestión LGBT, se legitiman por la carga cultural de las familias de origen a las que

pertenecen los estudiantes y los mismos profesionales de la educación.

Se ha privilegiado a unos sujetos que en su mayoría se caracterizan por ser heterosexuales, cisgéneros y con habilidades tradicionales o construidas socialmente como las capacidades ideales de un individuo; si bien la escuela no ha reconocido a los estudiantes con habilidades diferenciales, si abordan el tema de la inclusión educativa en términos del estudiantado que presenta diversidad funcional. La mayoría de los estudios sobre la inclusión educativa y diversidad buscan dignificar la vida de aquellos individuos pobres, marginales o los mal llamados “discapacitados”. (Klier,2016)

Aunque desde el año 2016 se viene adelantando el registro del sistema de alertas de la Secretaría de Educación Distrital relacionados situaciones de presuntos casos de hostigamiento escolar en razón de orientación sexual, se puede notar que es poco visibilizada por los docentes orientadores del distrito, según el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación no existe un proceso riguroso de reporte hacia los casos de hostigamiento escolar hacia las estudiantes del sistema educativo de Bogotá por razones de orientación sexual y esto permite interpretar que el estudiante LGBT y la violencia que sufre es ignorada e invisible.

A continuación se relaciona tabla que presenta las 20 localidades de Bogotá y la cantidad de reportes realizados en el sistema de alertas en razón de hostigamiento escolar, se hace especialmente análisis en Engativá y San Cristóbal, dado que pertenecen a 2 de las 7 localidades con mayor índice de hostigamiento escolar por razón de orientación sexual e identidad de género, según el reporte del sistema de alertas de la secretaría de educación distrital entre 2016

y 2019, permitiendo comprender la necesidad de indagar la experiencia de las orientadoras.

APROXIMACIÓN A LAS CATEGORIAS DEL BINARISMO SEXOGENÉRICO EN LA ESCUELA

El binarismo sexo genérico (BSG) es la creencia social que consolida un sistema de organización de los géneros, los sexos y las orientaciones sexuales, de manera desigual y dominante, el discurso del BSG comprende el género vinculado al sexo biológico, entendido desde el dualismo y lo binario contemplando la existencia de machos/hembras, masculinos/femeninos, caracterizados por la virilidad/feminidad, un fálico/castrado y ser activo/pasivo; lo que imposibilita generar acciones de inclusión educativa desde dimensiones culturales, políticas o prácticas. (Pichardo, 2019)

Las creencias desde el binarismo sexo genérico tienen el propósito de homogeneizar a la escuela, a través de discursos sociales que buscan el control mental y disciplinario del cuerpo y la sexualidad, estos procesos de homogeneización educativa se caracterizan por castigar severamente a las orientaciones sexuales que no cumplen con la norma heterosexual y cisgénero. (Foucault,1992)

Según Foucault (1992) existe una “verdad” política que se legitima a través de los discursos de la ciencia y las instituciones sociales que lo reproducen, esto con fines de control subjetivo del cuerpo y el comportamiento de los individuos, revelando que la escuela como sistema de poder mantiene un orden social establecido, por consiguiente manifiesta lo que es “verdadero” y “natural”, marginando así a los integrantes de una escuela que se resisten

a las lógicas heterocentros y patriarcales del régimen existente. (Sossa, 2011)

HETERONORMATIVIDAD EN EL “QUEHACER” DEL ORIENTADOR ESCOLAR

La heteronormatividad se entiende como sistema de dominación patriarcal que legitima los géneros y orientaciones sexuales “correctas, ideales y naturales” y castiga a todas aquellas sexualidades que no responden a la lógica heterocentros y cisgénero. En ese sentido esta estructura de lo sexual solo reconoce dos sexos como naturales (el “hombre y a la “mujer”) invisibilizando formas de dominación y violencia simbólica. (Gros, 2015)

“[...] identificar esta violencia [la violencia normativa de género] era difícil porque el género era algo que se daba por sentado y que al mismo tiempo se vigilaba terminantemente. Se suponía que era una expresión natural del sexo o una constante natural que ninguna acción humana era capaz de modificar (p. 24)”. (Butler, 1999 Citado por Gros, 2015)

Cuando las personas creen que los comportamientos de género son un aspecto biológico inmodificable de los seres humanos, quienes bajo unas concepciones entienden la creación humana, como producto de la imagen y semejanza de un salvador heterosexual, hombre y cisgénero; conlleva a que por ello no acepten la existencia de un tercer sexo, porque ponen en riesgo las bases fundamentales de su doctrina y lo que dicta acerca de la cuestión sexual, lo que como regla impone la reproducción en las relaciones sexuales y temen que el culo se convierta en un sexo que no cumple con los propósitos de hombres y mujeres heterocentros, condenados a la maternidad y paternidad. (Skliar, 2007)

En la acción educativa de las orientadoras escolares existen actividades condicionadas por las creencias y la posición personal de las profesionales, lo que limita una intervención y un quehacer inclusivo; que conlleva a la reproducción de valores y principios que se encuentran presentes en la inclusión educativa, ya sean en términos de lo cultural, que en consecuencia configura los planes programa y proyectos, diseñados por prejuicios heterocentros, se evidencian en las funciones que desempeñan las agentes educativas, promoviendo acciones excluyentes y segregadoras. (Booth, 2002)

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO REPRODUCCIÓN DE VALORES HOMOFÓBICOS EN LA ESCUELA

Los valores homofóbicos en la escuela y la violencia masculina son definidos como normal como imaginarios socioculturales que desde la sociología biológica naturalizan la homofobia entre hombres, por el miedo y el rechazo social que produce que un hombre pierda su heterosexualidad y masculinidad. (Barbero, 2017)

El acoso escolar se entiende como una forma de atentar, excluir de manera sistemática, a una persona por motivos de su condición de sexo, género y estética, existen diferentes formas de acoso, como el homófobo que tiene su origen en el rechazo a la orientación sexual lesbiana, gay, bisexual y transexual. (Barbero, 2017, P.4,17)

La violencia simbólica que se vive en las instituciones educativas son una constante presente en la vida sociopolítica, económica, cultural de los individuos LGBT y se evidencia en formas de agresión psicológica y física, mediante las relaciones de poder existente entre docentes y comunidad educativa heterosexual

homofóbica sobre personas LGBT. (Barbero,2017; P.9)

“Homofobia: Forma específica de violencia en la reproducción y control de la masculinidad en los hombres.” (Pág,.17)

Finalmente se puede concluir que las prácticas homofóbicas son formas de control social de la heterosexualidad masculina, que castiga a los cuerpos que se exceden de los parámetros cisnormativos y heteronormativos impuestos en los hombres.

2. METODOLOGÍA

Este es un estudio de carácter descriptivo el cual tiene por propósito describir las especificidades de los elementos que constituyen un fenómeno social u objeto de estudio que sea sometido análisis e interpretación. (Dankhe,1989).

En otras palabras, pretende recolectar una información de la realidad social y realizar un ejercicio de interpretación a través de un marco de referencia conceptual o de unas categorías teóricas que se buscan codificar con las situaciones inmersas en la sociedad y en los discursos de los orientadores escolares. (Sampieri, Fernández, y Baptista,2010, p.80)

Paradigma interpretativo

Por otra parte se asumió el paradigma interpretativo puesto que buscaba comprender la cuestión social, las interpretaciones y significados que los sujetos le atribuyen a diferentes prácticas sociales; es por esto que el lenguaje se convierte en el medio para generar acciones de reproducción social y de dominación, dicho de otra manera se puede inferir que el conocimiento y la cosmovisión de las

docentes orientadoras son construcciones que contribuyen con procesos de homogeneización en la escuela; estas transformaciones que afectan las comprensiones de lo sexual en los educandos, se logran a través de los contenidos que allí se enseñan, en términos de valores y principios de la cultura bien sea patriarcal o inclusiva.(Vasilachis,2006) y (Cifuentes,2006)

El paradigma interpretativo se configura a partir de unos supuestos; que se resisten la naturalización del mundo social y apelan a todas las formas semánticas del discurso; con el propósito de comprender las razones de las normas, valores y los significados sociales; que se conceptualizan en el mundo intersubjetivo y en los procesos de entendimiento que en efecto son productos de patrones y modelos de interpretación; que construyen los sujetos mediante los diferentes símbolos que en consecuencia deben ser analizados. (Vasilachis,2006)

Por consiguiente, el paradigma interpretativo posibilitó que el investigador cualitativo describiera el significado y las creencias que las docentes orientadoras construyen desde el binarismo sexo genérico y el género como construcción desde los elementos más profundos y superficiales, entre los contenidos particulares sobre lo generales, encontrando el sentido interno e intersubjetivo de los profesionales.

Técnica entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa, que busca entender el mundo personal y social de los sujetos partícipes del estudio, de este modo se puede obtener información de los docentes orientadores, en términos de sus creencias, percepciones, narrativas, hechos

y experiencias que han configurado su subjetividad. (Robles, 2011)

Las entrevistas realizadas para dar cumplimiento con los objetivos y la pregunta de investigación del estudio titulado “Discursos de Docentes Orientadoras Sobre la Inclusión Educativa de Estudiantes Sexualmente Diversos” se orientaron a través de la revisión de las categorías diversidad sexual, género, binarismo sexo genérico e inclusión educativa.

Se trabajó desde un guión de entrevista, en un instrumento de análisis, que facilitó al investigador asumir una posición neutral, formal, prudente y sensata, durante el proceso de entrevista como en el análisis de la información encontrada.

La población muestra y muestreo corresponde a cuatro docentes orientadoras escolares pertenecientes a las localidades de Engativá y San Cristóbal, quienes ejercen su rol de orientadoras en dos de las veinte localidades de la ciudad de Bogotá. El muestreo fue intencionado (de expertas) y constituido por bola de nieve.

Las profesionales pertenecen a los colegios que se encuentran dentro de las 7 localidades con mayor índice de hostigamiento escolar por razón de orientación sexual e identidad de género, reportados en el sistema de alertas de la secretaría de educación a partir del 2016 hasta el 2019 en fecha de corte marzo, de la ciudad de Bogotá Distrito Capital.

Análisis Crítico del Discurso

El análisis crítico del discurso (ACD) como estrategia metodológica y como una transdisciplina busca analizar el discurso desde una posición que posibilite emancipar a los sujetos que se encuentran oprimidos por unas relaciones de poder en la escuela

y en diferentes instituciones que ejercen un control disciplinario del cuerpo, la sexualidad y la mente. (Dijk, 1999)

Este como un método de análisis de las entrevistas permite realizar un ejercicio de interpretación que se constituye a través de una matriz de codificación que se compone de tres fases describir, explicar y criticar el discurso. (Ramirez,2017)

El análisis crítico del discurso presente en la investigación “Discursos de docentes orientadoras sobre la inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos”, se identifica en la manera de codificar las unidades del discurso, en la matriz de análisis que en primer momento busco interpretar el discurso a partir de un marco de referencia conceptual, el cual explica la realidad investigada desde lo ideal, posibilitó describir las narrativas textuales, dio apertura a una fase de crítica del sujeto investigador que permitió que se asumiera una posición frente a los discursos y apelara a ellos desde categorías de inclusión educativa y de género.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los resultados que se presentan en este apartado corresponden al análisis crítico del discurso del estudio titulado “Discursos de Docentes Orientadoras Sobre la Inclusión Educativa de Estudiantes Sexualmente Diversos” de acuerdo con las principales categorías: binarismo sexo genérico y género como construcción social, explorando los componentes discursivos de las orientadoras escolares en relación con las acciones de inclusión educativa.

Las orientadoras escolares reconocen el género como un aspecto diferenciador entre hombres y mujeres; estas divergencias definen la identidad de género desde lo

masculino y lo femenino, y señalan que por norma deben asumir niños y niñas de acuerdo con su sexo biológico.

Diseñan estéticas binarias entre seres humanos para lograr la homogeneización de lo sexual, las profesionales señalan que el género es un constructo cultural que determina los roles de género, si bien esta afirmación es un indicio de acciones inclusivas, en oposición se encuentra que otras docentes orientadoras reconocen la heterosexualidad como natural y definen la homosexualidad masculina como producto de abuso o violencia sexual en la niñez.

Reflexionando el quehacer de las docentes orientadoras se puede detectar que los modelos de intervención psicopedagógicos tradicionales no reconocen la necesidad de implementar estrategias que puedan mitigar el acoso escolar en razón de orientación sexual, al estudiante homosexual, lesbiana, bisexual y/o transexual.

El sistema escolar y sus creencias condenan a las identidades y orientaciones sexuales no hegemónicas, las docentes orientadoras se refieren a la diversidad sexual en términos de situaciones de riesgo en la infancia relacionadas con la violencia sexual, estos argumentos permiten establecer acciones políticas, culturales y prácticas que no incluyen la transformación del currículo oculto y de las formas de educar desde un enfoque de género como construcción social.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

“Eh bueno digamos que como estrategias nosotros a comienzo de año aplicamos una ficha psicosocial que nos da ciertos indicadores de los temas de consumo de los temas de violencias y de los temas también de obviamente de

identidad con base en eso nosotros empezamos a desarrollar talleres puntuales con los estudiantes y, adicional a eso nosotros hacemos seguimiento de caso, no solamente aplicamos la ficha psicosocial sino que con base en los resultados de la ficha psicosocial eh empezamos hacer talleres puntuales sobre los aspectos que más se identifican dentro de esa ficha y los casos que digamos estén más vulnerables yo los asumo y eh empezamos a ser seguimiento de caso sí, con padres de familia, con docentes y obviamente con los estudiantes.” (p.1)

Los principales hallazgos de la investigación dieron alcance al objetivo específico que buscaba identificar las unidades discursivas binarismo sexo genérico y el género como construcción social presentes en los discursos de los profesionales encargados del área de orientación

La orientadora 1 refirió que:

“La diferencia entre género y diversidad sexual es que género son como las características con las que tu naces ¿sí? Si si eres hombre o si eres mujer si tienes ehh vagina o si tienes pene ehh son como esas eh características con las que tu eh naces. Y, la diversidad sexual es como tú te sientes, con esas características con las que naciste y la atracción hacia el sexo opuesto si te gusta una persona del mismo sexo o si te gusta otra persona de del del otro sexo.” (BSG)

A partir del relato se identificó que existen unidades discursivas desde el binarismo sexo genérico de la orientadora escolar 1, lo que da muestra de su concepción biologicista del género.

Por otro lado, entiende el concepto de diversidad sexual como una orientación sexual e identidad de género y al momento de analizar el contenido discursivo se infiere que teóricamente se enmarca en el binarismo sexo genérico por la clasificación binaria que la orientadora escolar realiza en términos de los sexos (hombre/mujer) menciona que el género es el sexo biológico y pregunta si lo que dice es correcto para disminuir su responsabilidad en su propio discurso.

La orientadora 2 entiende el género y la diversidad sexual de la siguiente manera:

“¿Cuáles son las diferencias entre género y diversidad sexual? Género es femenino, masculino, diversidad sexual es como se identifica la persona de acuerdo a su género, no de acuerdo a su género no, de acuerdo a su forma de sentir, actuar, pensar (GS). Porque también hay personas que desde pequeños vienen con esa condición.”

Se infiere que la orientadora escolar, no diferencia entre el sexo biológico y el género, su posición prevalece en la sexualidad tradicional (hombre/mujer, masculino/femenino) corrige como forma de informar que el género es cómo se siente una persona de acuerdo con su "género" lo que ella conoce como "sexo biológico", finalmente su tono de voz demuestra confusión y la necesidad de responder al tema de una forma responsable y coherente con su rol de docente orientadora.

Del mismo modo la orientadora escolar 3 refiere que:

“¿Cuáles son las diferencias entre género y diversidad sexual? Bueno pues yo considero que el género es como la distinción que hay entre mmm como entre los roles de hombre y mujer y de acuerdo a estas características desde lo femenino y lo masculino ehh,

mmmm, y diversidad diversidad pues digamos que son todas esas construcciones que se incluyen en en la parte de los roles de lo femenino y lo masculino y pues las nuevas, las nuevas o las antiguas, que han existido pero que pues que ahorita pues existen con mayor connotación en la sociedad, pues que tendrían que ver con todo lo que es ehh heterosexual, homosexual, con todos esos conceptos que se han venido dando y conceptualizando de una manera más puntual.”(GCS)

La participante número 3 comprende la división de los roles de género (femenino/masculino), como una construcción cultural, enmarcada por las exigencias de la sociedad, desde una reflexión distanciada de su posición personal define las categorías evitando responsabilizar su posición en el discurso para así mantener una posición alejada de su percepción personal, de lo que entiende por género y diversidad sexual, evita sesgo en el contenido que informa.

Finalmente, la orientadora número 4 se abstiene a la hora de responder, se percibió que era por desconocimiento de los términos preguntados. No refiere ninguna información al respecto indica, no saber y que por ello no responderá, se puede inferir que no conoce sobre los términos que allí se preguntan, lo que permite concluir que no reconoce conceptos que permiten generar acciones de inclusión educativa en su práctica profesional.

Los efectos de la prevalencia de los discursos del binarismo sexo genérico en la inclusión educativa son los siguientes: en relación con la dimensión política de la inclusión educativa se detectó que las orientadoras escolares reconocen que existe una normatividad institucional que garantiza el libre desarrollo de la personalidad, que no vulnera los derechos

de los estudiantes a expresarse como actores sociales libres, de construir una identidad de acuerdo con sus gustos e intereses.

Por otro lado, utilizan cuestionarios que no representan las características sexuales de la población y los cuales no responden a las necesidades de los mismos. Diseñan planes, programas y proyectos educativos omitiendo enfoques de género, diversidad sexual o diferencial.

En segundo lugar, se pudo identificar que la dimensión cultural de la inclusión educativas las orientadoras escolares reproducen construcciones sociales de las orientaciones sexuales no hegemónicas basadas en violencia sexual.

Educación a los padres de familia, docentes con prejuicios y estereotipos que refuerzan la creencia de la cuestión LGBT con temas relacionados con trastornos mentales y confusión en la etapa adolescente. Las orientadoras reconocen que la violencia escolar por orientación sexual se ve más marcada en los hombres homosexuales, señalan que los estudiantes hombres con orientación sexual heterosexual los atacan más que a una mujer lesbiana por el tema cultural y lo legitiman.

Finalmente, desde la dimensión práctica se interpreta lo siguiente: Realizan diagnósticos cuantitativos que pueden poner en riesgo psicológico o en situación de acoso escolar a estudiantes LGBT por las preguntas cargadas de prejuicios y de exposición a sus demás compañeros. Los estudiantes responden a las encuestas políticamente correctas.

Articulan a la comunidad educativa padres de familia y docentes, para abordar temas de prevención del abuso sexual infantil y toma de decisiones; relacionan

directamente las situaciones de violencia sexual en el ejercicio profesional con niños, niñas y adolescentes LGBT.

A partir de su quehacer realizan seguimiento de casos, e identifican si el estudiante "amanerado" tiene baja tolerancia al acoso escolar lo remite al psicólogo, culpándolo como el responsable de su "tendencia".

5. CONCLUSIONES

Se puede concluir que: existe una prevalencia de los discursos del binarismo sexo genérico según las narrativas de las orientadoras, estas creencias de la diversidad sexual, el género y sexo, que manifiestan frente a estudiantes sexualmente diversos son producto de los contenidos culturales y de acciones prejuiciosas que se elaboran con el fin de no aceptar la existencia de sujetos LGBT en la escuela.

Las acciones en términos de inclusión educativa desde las dimensiones políticas no demuestran un accionar marcado desde un enfoque de género, que concretamente de muestra de una planeación estratégica de los planes, programas y proyectos que desde el departamento de orientación escolar se desarrollan para beneficio de los niños, niñas y adolescentes LGBT.

La existencia de un marco legislativo y los manuales de convivencia no son suficientes, para garantizar una escuela que posibilite a los estudiantes LGBT ser tratados como niños, niñas y adolescentes, con las mismas garantías que un estudiante heterosexual, los derechos y las acciones de inclusión no sólo se pueden justificar por las condiciones biológicas, esto conlleva a que las intervenciones psicopedagógicas de las orientadoras se enfoquen en transformar

al estudiante como su “naturaleza” le dice que debe, pensar, sentir y actuar.

Estas unidades discursivas del binarismo sexo genérico son producto de lo que se denomina como “natural”, esta concepción debe trascender y no se puede seguir dando un trato diferente a las personas gay como si su orientación sexual necesitará de un tratamiento rehabilitación sexual, la intervención debe enfocarse en los grupos humanos que son homofóbicos para que comprendan que la sexualidad es producto de lo que se denomina diversidad y todos los seres humanos la tienen y hacen parte de ella, la sexualidad no requiere de una condena, ya que, no existe un sexo ideal y tampoco una orientación sexual o identidad de género fija y perfecta.

Por otro lado, sus discursos permiten comprender que como profesionales reconocen la existencia de personas LGBT en la escuela como una realidad. Sin embargo, esta creencia va acompañada de una tolerancia que es por la fuerza, teniendo presente una la ley que las obliga a ser garantes de derechos.

Las orientadoras reconocen que los estudiantes pueden asumir un género masculino-femenino, además consideran que su sexo biológico se separa de una visión dualista de lo sexual, dado que afirman que la genitalidad pene/vagina no son los únicos sexos, comprenden la existencia de otros constructos biológicos y les otorgan reconocimiento social a esas categorías en relación con lo genital como la intersexualidad, pero mantiene su posición del género como lo anatómico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, E. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales Aspectos menos

visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Retrieved 21 April, 2019, from <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>

Sossa, A . (2011) . Análisis desde Michel Foucault referencias al cuerpo, la belleza física y el consumo. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de <https://journals.openedition.org/polis/1417>

Pichardo Galán, José Ignacio y Puche Cabezas, Luis (2019) *Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro*. Methadodos.revista de ciencias sociales, 7 (1). pp. 10-26. ISSN 2340-8413

Barbero. (2017) Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar*. Cadernos Pagu, (50), e175014. Epub 28 de septiembre de 2017

Barbero, m . (2017) . Sumando Libertades . Consultado el 30 de octubre de 2018, de <http://www.movilh.cl/wpcontent/uploads/2017/06/SumandoLibertades.pdf>

Barbero. (2017) Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar*. Cadernos Pagu , (50), e175014. Epub 28 de septiembre de 2017

Booth& ainscow. (2002). Índice de Inclusión. Retrieved 18 April, 2019, from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf> .-Distrito Federal, México.

Cifuentes. (2011). Diseño de Proyecto de Investigación Cualitativa. Retrieved 9 March, 2019.

Costa, M. (2006). Distintas Consideración Sobre el Binarismo Sexo/ Género. Retrieved 5 March, 2019, from <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/malen446.pdf>

Ramírez, C. et al. (2017) . EL MÉTODO ANALÍTICO Volumen I Formalización Teórica. Bogotá- Colombia

Ramírez & Pérez. (2015). Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género . Consultado el 03 de Octubre de 2018, a partir <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4939>

Robles, B. (2011, Diciembre). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. [Weblog]. Retrieved 24 de Octubre 2018, from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Van Dijk, t. (1999). Discursos Org . Consultado el 1 de noviembre de 2018, de <http://www.discursos.org/oldarticles/El analisis critico del discurso.pdf>

Vasilachis, G . (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Consultado el 13 de noviembre de 2018, de <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Van Dijk, T. (1994). Discurso, Poder y Cognición Social Conferencias de Teun A van Dijk. Retrieved 19 April, 2019, from <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognicion%F3n%20social.pdf>

Torres, C. (2019). ¿Los niños que pertenecen a la comunidad LGBT sufren el matoneo de un modo particular?. Retrieved 28 de Octubre, 2019, from <https://www.elespectador.com/cromos/estilo-de-vida/los-ninos-que-pertenecen-la-comunidad-lgbt-sufren-el-matoneo-de-un-modo-particular-articulo-882435>

Hernandez Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación . Retrieved 01 November, 2019, from

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Skliar, C. (2007). Pretensión diversidad o Diversidad Pretenciosa. Retrieved 12 de Octubre, 2019, from [http://feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinv/Pretension diversidad o Diversidad pretenciosa.pdf](http://feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinv/Pretension%20diversidad%20o%20Diversidad%20pretenciosa.pdf)

Gros, A. (2015). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. Retrieved 10 de Octubre, 2019, from <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a18.pdf>

TRASTORNO DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO

Jaime Ruiz Ríos, Doctor en psicología

Docente del Bachillerato Integral Comunitario no. 30, de la comunidad de San Jerónimo Nuchita, Oaxaca

Tel: 9512285818, Correo: jaime_11_rr@hotmail.com

José Raúl Peralta López, Doctor en psicología

Docente del Centro de Estudios Especializados Ausubel, Las Trancas, Veracruz

Tel: 2281207782, Correo: peraltalopez_62@hotmail.com

ARTICULO

Investigación científica y tecnológica

Trastorno de ansiedad en estudiantes de bachillerato integral comunitario

Anxiety disorder in community comprehensive high school students

RESUMEN

La ansiedad considerada como uno de los trastornos que afectan considerablemente la vida de las personas poco se ha sido estudiada en la vida académica de estas, la cual al no tratarse de manera oportuna puede ser detonante para el desarrollo de otras patologías, afectando así la salud física y mental. Por tal razón se hace una indagación con 61 estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario No. 30, de la comunidad de San Jerónimo Nuchita en su modalidad escolarizada a los cuales se les aplicó la prueba IDARE, para identificar el grado de ansiedad que podrían presentar ante las actividades académicas, generando así un estudio correlacional, cuya hipótesis de trabajo a comprobar es identificar si las actividades académicas son la causa para el desarrollo del trastorno de ansiedad en los adolescentes. Cuyos resultados arrojaron que son las mujeres las que se encuentran

latente al desarrollo de este trastorno, así mismo que la edad en la cual existe un mayor riesgo es a los 16 años, siendo el primer ciclo de formación en la educación media superior. Por lo que es importante contar con un especialista de la salud dentro de las instituciones educativas para identificar de manera oportuna situaciones que pueden afectar de manera considerable el rendimiento académico de los educandos.

Palabras claves: Trastorno, Ansiedad estado, Ansiedad Rasgo, Adolescentes, Actividades académicas, Bachillerato

Identification of anxiety disorder before those of academic in high school students

ABSTRACT

Anxiety considered as one of the disorders that significantly affect the lives of people has been little studied in their academic life, which when not treated in a timely manner can be detonating for the development of other pathologies, thus affecting health physical and mental. For this reason, an inquiry is made with 61 students of the Integral Community Baccalaureate No. 30, of the community of San Jerónimo Nuchita in their school modality to which the IDARE test was applied, to identify the degree of anxiety that they could present before academic activities, thus generating a correlational study, whose working hypothesis to check is to identify if academic activities are the cause for the development of anxiety disorder in adolescents. Whose results showed that it is women who are latent to the development of this disorder, as well as the age at which there is a greater risk is at 16 years, being the first cycle of training in upper secondary education. Therefore, it is important to have a health specialist within the educational institutions to identify in a timely manner situations that can significantly affect the academic performance of the students.

Keywords: Disorder, State Anxiety, Trait Anxiety, Adolescents, Academic activities, baccalaureate

1. INTRODUCCIÓN

Las demandas que se tienen actualmente en la sociedad, han hecho que el ser humano desarrolle con mayor frecuencia una serie de patologías, mismas que pueden afectar considerablemente su salud mental, trayendo como consecuencia una diversidad de trastornos psicológicos, ocasionando alteraciones en su calidad de vida, y aunque estas características se acentúan con mayor frecuencia en la etapa adulta, en los últimos tiempos se ha registrado cierta incidencia en edades más tempranas, iniciando su comorbilidad desde la adolescencia, pues aparte de ser una etapa llena de cambios físicos, bilógicos y psicológicos, las exigencias académicas también juegan un papel muy importante, provocando el desarrollo de algunas psicopatologías, encontrando dentro de estas al trastorno de ansiedad (Álvarez, 2013).

Al respecto, pocos estudios se han generado en torno al trastorno de ansiedad en los adolescentes, pues como lo menciona Orgiléz, Méndez, Espada, Carballo y Piqueras (2012), los estudios sobre el trastorno de ansiedad en niños y adolescentes, siguen siendo un problema de diagnóstico, ya que cuando se evalúa a uno de estos, poco es detectado este padecimiento, debido a que su sintomatología en estas edades es muy dispersa ocasionando que se atañe a otros trastornos, a pesar de ello, algunos estudios refieren que entre el 15 y 20 por ciento de esta población presentan esta patología, afectando considerablemente el desarrollo de su vida.

Torrano, Ortigosa Riquelme y López (2017), refieren que es en esta etapa de la adolescencia cuando existe un mayor riesgo

a desarrollar el trastorno de ansiedad, ya que inician grandes cambios psicosociales, como por ejemplo; el querer pertenecer a un grupo social y establecer mejores relaciones interpersonales, pueden llevar a generar cierta incertidumbre al demostrar sus gustos y preferencias, aunado a esto es en este periodo cuando el sistema de escolarización se vuelve más complejo, debido a que los diversos proyectos académicos que se solicitan y a las exigencias de los profesores, lo que ocasiona miedo y angustia en los educandos, ante las tareas encomendadas.

Estas circunstancias no son ajenas del Bachillerato Intercultural Comunitario N0. 30 de San Gerónimo, Oaxaca, donde la sobre carga de actividades por parte de los docentes hace que los estudiantes manifiesten comportamientos relacionados con síntomas ansiosos, sobre todo cuando inician estos estudios, debido a la adaptación que están teniendo al encontrarse en otro nivel educativo y a una nueva forma de trabajo, pues en la mayoría de los casos provienen de un sistema de telesecundaria, donde solo están con un solo profesor, sin embargo, bajo esta modalidad de bachillerato son diversos los maestros que atienden a un solo grupo, por lo que las tareas académicas son mayores, ya que en cada curso se les encargan proyectos distintos, ocasionando con ello una sobrecarga en las actividades. Es importante destacar que a pesar de que durante toda la trayectoria de este nivel medio superior la forma de trabajo es la misma, en el último semestre se acentúa con mayor medida la exigencia, debido a que a los estudiantes se les empieza a preparar para el nivel superior. Dando cursos extras, así como actividades de mayor complejidad, y aunque no todos desean ingresar a ese nivel, el objetivo de esta institución está centrado en preparar al

alumnado para la vida, debido a que la mayor parte de la matrícula estudiantil empieza a incorporarse a la vida laboral.

Cabe señalar que dentro de la literatura son pocos los estudios correlacionados que existen entre la ansiedad y las actividades académicas en estudiantes de educación media superior, incluso autores como García, Martínez e Inglés (2013), reconocen la precariedad de estudios de esta índole, de allí la importancia de la presente investigación, cuyo objetivo está encaminado a identificar mediante la prueba IDARE el grado de ansiedad que los estudiantes pueden generar ante las actividades académicas del Bachillerato Integral Comunitario, de San Jerónimo Nuchita en su modalidad escolarizada, generando así un estudio correlacional, cuya hipótesis de trabajo se encuentra orientada a identificar si las actividades académicas, pueden ser la causa para el desarrollo del trastorno de ansiedad en los adolescentes.

Con todo ello se busca contribuir en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes, fortaleciendo los programas de atención, coadyuvando de esta manera al desarrollo integral de los educandos, evitando circunstancias que puedan perjudicar su estado de salud física y mental, ya que se ha demostrado que, al no atender adecuadamente los trastornos de ansiedad de manera oportuna, estos pueden desencadenar otras series de patologías, como la depresión, la cual se encuentra muy ligada a este trastorno.

Características generales de la ansiedad

Dentro del DSM-V (Morrison, 2015), se reconoce que el someterse a situaciones de

mayor tensión como el presentar un examen, hablar en público o incluso escribir un libro, puede detonar el surgimiento del trastorno de ansiedad, asociándolo al trastorno de ansiedad generalizado, debido al grado de tensión y angustia que la persona puede estar presentando y al no tratarse a tiempo y de manera adecuada, este puede desencadenar otras patologías.

Las dificultades para el diagnóstico del trastorno de ansiedad en edades tempranas, han generado, que este sea asociado a otros padecimientos clínicos, asociando esta sintomatología en algunas ocasiones con los trastornos depresivos, obstaculizando de esta manera una atención oportuna para tratar el estado ansioso en el que se encuentra el adolescentes, mismo que puede afectar considerablemente su estado de salud (Ospina, Hinestrosa, Paredes, Guzmán y Granados, 2011).

Espeleta y Toro (2014), refieren que el trastorno de ansiedad generalizado, afecta directamente el rendimiento escolar de quien lo padece, y que este puede ser diagnosticado a partir de los 12 años de edad, y que para ello debe de cubrir tres características fundamentales, la primera de ellas, es la inestabilidad y frecuencia de sentirse ansioso ante el desarrollo de cierta tarea o actividad, llevando a la siguiente característica, donde la preocupación es mayor por no cumplir con ciertas expectativas, finalizando en grandes dificultades para controlar dichas preocupaciones. Dichos indicadores son base para canalizar de manera temprana a quien presenta dicha sintomatología, pero desafortunadamente son pocos los casos canalizados para tratar este padecimiento.

Otra de las características que se deben de tomar en cuenta para el diagnóstico oportuno del trastorno de ansiedad en los adolescentes es el aspecto emocional, ya que es uno de los factores que puede verse afectado directamente cuando se presenta esta patología, provocando así alteraciones en su comportamiento, presentando una mayor irritabilidad ante los sucesos que se están generando, llevando a cambios de humor de manera inesperada, convirtiéndose en un conflicto más en esta etapa de la vida (García, 2011).

Según Cárdenas, Feria, Palacios y Peña (2010), si se logra identificar el trastorno de ansiedad a temprana edad, esto podría repercutir de manera significativa en el desarrollo de vida de la persona, generando una mejor estabilidad emocional y con ello reduciendo el padecimiento de otras patologías en la etapa adulta

Ansiedad y desempeño académico

Diagnosticar el trastorno de ansiedad en la etapa de la adolescencia es de suma importancia, ya que se pueden prevenir otras patologías, que se derivan de este como por ejemplo la depresión, afectando considerablemente el estado de salud en etapas más avanzadas. De allí la importancia del presente estudio, pues se busca que dentro de las instituciones educativas se cuente con un especialista para atender oportunamente los casos identificados y así propiciar una mejor calidad de vida en aquellos adolescente, logrando de esta manera un desarrollo integral, cabe señalar que existe entre el 15% y 20% de esta población que presenta dicho trastorno (Orgilés, Méndez, Espada, Carballo y Piqueras, 2012).

Algunos estudios como los llevados a cabo por Fernández, Martínez e Inglés (2013), refieren que existe una relación significativa en el desarrollo de la ansiedad y la presión que se tienen los estudiantes por parte de las diversas actividades escolar, presentando así una mayor comorbilidad cuando se llega al fracaso escolar, ocasionando afectaciones considerables en su vida.

Así mismo, dicho trastorno puede acentuarse con mayor frecuencia cuando el adolescente experimenta presiones e incertidumbres constantes, ante las demandas y complejidades de las tareas que se les están requiriendo, ocasionando con ello síntomas de angustias y miedos ante estas dificultades, generando de esta manera la ansiedad escolar, misma que es definida por Martínez, Fernández e Inglés (2013), como aquellas respuestas psicofisiológicas, cognitivas y motoras, que un individuo presenta ante situaciones escolares.

Se ha demostrado que las demandas sociales y familiares que los adolescentes experimentan, así como el miedo al fracaso escolar, pueden ser estimulantes para desarrollar el trastorno de ansiedad ocasionado por estas actividades académicas, y aunque este tipo de circunstancias sociales y familiares llevan al desarrollo personal y profesional del propio adolescente, la falta de atención ante cierta sintomatología puede afectar de manera considerable su estilo de vida (Fernández y Gutiérrez, 2009).

Por su parte García, Martínez e Inglés (2013), refieren que la ansiedad escolar no puede llegarse a considerar como una situación psicopatológica, o una fobia

determinante, dado que el grado de frecuencia y la sintomatología que puede presentarse en ocasiones es de poca durabilidad, ya que solo es presentada cuando se tienen tareas o actividades de mayor complejidad, pero no en todos los casos sucede dicha eventualidad, recordando, que para diagnosticar a una persona con este trastorno, la frecuencia y duración de estímulos amenazantes para el organismo deben de sobre pasar los estándares de normalidad.

Finalmente, uno de los trabajos que se han enfocado en el diagnóstico del trastorno de ansiedad en estudiantes adolescentes es el propuesto por Spielberger y Díaz en (1970), quienes han clasificado a la ansiedad bajo dos vertientes, la ansiedad- estado y la ansiedad-rasgo, definiendo a la primera como una condición de tensión y aprensión subjetiva, generada por una condición emocional transitoria, debido a las actividades que se están suscitando en un momento determinado. Mientras que la ansiedad-rasgo es conceptualizada como la percepción amenazante que se tiene ante una eventualidad determinada.

Educación Media Superior

La educación media superior o bachillerato, está dirigida a estudiantes que a estudiantes que hayan concluido la educación secundaria, atendiendo a una población que se encuentra entre 15 y 18 años de edad aproximadamente, aunque, dentro del marco normativo se establece que quien rebase dicha edad no está exento de cursar dicho nivel, ya que a partir de 2012, se estableció como parte obligatoria, pero se reconoce que el mayor grosor de la población a la que se atiende oscila en las edades marcadas anteriormente (S.E.P. 2018)

Por lo que es importante destacar que la mayoría de los estudiantes que se encuentran en este nivel educativo se sitúan en la etapa de la adolescencia, marcado como un periodo de la vida en la que ocurren una diversidad de cambios tanto físicos como psicológicos, si bien varios autores como Stanley y Margaret Mead, entre otros, que han estudiado esta etapa del desarrollo todavía no han concordado los límites de edades, pero la mayoría ha coincidido que se inicia a una edad de 12 años, culminando cerca de la segunda década de la vida (Palacios y Oliva, 2014), esto después de haber iniciado la pubertad, la cual da pauta a estos cambios que se perduran durante un periodo aproximado de seis años

De acuerdo con Güemes, Ceñal e Hidalgo (2017), durante esta etapa del desarrollo, existen una diversidad de cambios, tanto biológicos, como físicos y psicosociales, y como parte de estos últimos se tienen los cambios en el desarrollo intelectual, forjando así las propias capacidades cognitivas, teniendo adolescentes con un pensamiento más amplio, capaz de generar sus propias conjeturas, así como la capacidad de cuestionar y formular sus propias hipótesis, ampliando así su creatividad.

Es por ello que en la educación media superior se promueven todas las capacidades mencionadas con anterioridad, generando al culminar de esta a una persona con un lenguaje más amplio, con una capacidad para solucionar problemas partiendo de hipótesis reales, además de generar un pensamiento crítico y creativo, sin olvidarse del conocimiento del mundo, la ciencia y el desarrollo de habilidades para el trabajo, son características que se plantean dentro del campo del perfil de egreso dentro del Documento Base del Bachillerato General (S:E.P. 2018)

Bajo esta índole y con la finalidad de generar oportunidades para todos y así abatir el rezago educativo, en el Estado de Oaxaca en 2001 se crean los Bachilleratos Integrales Comunitarios, con el objetivo de acercar la educación a las comunidades indígenas y así lograr una igualdad entre todos, propiciando las tradiciones y costumbres que emergen en la localidad, pero además dando las herramientas necesarias para continuar con la educación universitaria, es por ello que actualmente la curricula escolar sigue las normas de un Bachillerato general, no obstante, no se olvida de la contextualización del conocimiento, así como la adaptación de cursos extracurriculares, como es la preservación de las lenguas indígenas, con la finalidad de atender las necesidades de la comunidad en la cual se sitúa, por lo que cada institución se adapta a las condiciones y características que prevalecen en la localidad. (Modelo Integral Educativo Indígena, 2014).

Sin embargo, estas exigencias académicas pueden afectar el estado emocional del adolescente, tal como lo refiere Días y Santos (2017), la sobre carga de tareas y exigencia que los docentes tienen hacia ellos pueden ser detonantes para el desarrollo del trastorno de ansiedad, mismo que en la mayoría de los casos pasa por desapercibido, aunque se estima que el 30% de esta población lo ha padecido, pero son pocos los diagnósticos que se han generado ante ello. Como bien se sabe es una etapa donde los cambios emocionales pueden afectar de manera considerable el rendimiento académico y la vida del propio estudiante.

2. METODOLOGÍA

El diseño del presente estudio es de tipo correlacional-causal, teniendo así un enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), ya que busca establecer una relación entre las variables de estudio, presentando como variable independiente las actividades académicas, mientras que en la variable dependiente se tiene al trastorno de ansiedad, estableciendo así dicha correlación entre estas.

Muestra

El tipo de muestreo utilizado en esta investigación fue no probabilístico, mediante la técnica aleatorio simple (Otzen y Manterola, 2017), dado que se buscaba que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidad al momento de la aplicación del instrumento, teniendo así a 61 participantes, del Bachillerato Integral Comunitario, de San Jerónimo Nuchita en su modalidad escolarizada, cabe señalar que es la única institución en esta comunidad, por lo que es dependiente del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, donde 31 de ellos son varones y 30 mujeres, dicha prueba fue aplicada de manera aleatoria, involucrando así a todos los semestres, con la finalidad de generar resultados con mayor objetividad, y comprobar así la hipótesis de trabajo, y lograr los objetivos deseados para dicha investigación, así como generar un análisis de mayor profundidad para indagar si además del sexo el semestre en el que se encuentran es determinante para el desarrollo del trastorno de ansiedad.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para identificar el grado de ansiedad que presentan los estudiantes ante las actividades académicas que continuamente se les están

presentando es el propuesto por Spielberger y Díaz en 1970, denominado “inventario de ansiedad: rasgo-estado” (IDARE), (1999).

Debido a las características que dicho instrumento presenta, es como se retoma para llevar a cabo dicho estudio y con ello lograr el objetivo deseado, el cual se encuentra orientado a identificar el grado de ansiedad que presentan los estudiantes de educación media superior ante el desarrollo de actividades académicas, y así comprobar si las adolescentes son más propensas a generar el trastorno de ansiedad que los adolescentes, siendo esta la hipótesis de trabajo.

Características del instrumento

El instrumento IDARE, se encuentra integrado por 40 ítems, de los cuales los primeros 20 se encuentran orientados a identificar la ansiedad-estado, mientras que los últimos 20 restantes, conllevan a la identificación de la ansiedad-rasgo, cabe señalar que dicha prueba permite establecer el nivel de ansiedad-estado o rasgo en el cual se encuentra el estudiante, clasificándolo en tres niveles: bajo, medio y alto, y a partir de allí determinar las estrategias pertinentes para bajar los grados de ansiedad identificados.

Validez y confiabilidad del instrumento IDARE

Dentro de las investigaciones que se realizaron para validar y dar la confiabilidad al instrumento para la aplicación en el nivel de bachillerato, se destaca la llevada a cabo por Taylos, Wheeler y Altman en 1968, la cual consistió en aislar a dos grupos de adolescentes, para el cumplimiento de ciertas tareas por veinte días, donde se

demonstró que al tener este grado de tensión al concluir la prueba, los niveles de ansiedad-estado fueron elevados, dicha investigación se realizó con estudiantes del Naval Medical Research Institute de Bethesda en Estados Unidos. (Spielberger y Díaz, 1999).

Otro de los estudios generados para validar el uso de IDARE en adolescentes de bachillerato, fue generado por Hall en 1969, donde se les fue asignada una tarea de mayor complejidad a 156 estudiantes que cursaban los últimos grados del bachillerato, detonando altos niveles de ansiedad-rasgo, debido a la situación amenazante que estaban experimentando en dicha actividad. (Spielberger y Díaz, 1999).

Retomando ambos estudios y con una muestra con mayor amplitud conformada por 977 estudiantes, es como la prueba IDARE fue validada, para ser así uno de los instrumentos más utilizados en la identificación de ansiedad a este tipo de población, generando así una correlación entre ansiedad-estado y ansiedad-rasgo, permitiendo obtener una mediana para el caso de las mujeres de .30, mientras que la de los varones es de .74, dado que estos son los más propensos a presentar altos niveles de ansiedad (Spielberger y Díaz, 1999).

Finalmente, dicho instrumento tiene un nivel de confianza de .55 en ansiedad-Estado, mientras que en ansiedad-Rasgo se de .54, para el caso de estudiantes de bachillerato, ya que dicha prueba también se encuentra estandarizada para estudiantes de nivel universitario, cabe señalar que la confiabilidad se realizó bajo una correlación de ambos sexos. (Spielberger y Díaz, 1999).

Programa para la interpretación de resultados

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, los datos fueron integrados a la base de datos IBM SPSS Statistics 23, del cual, se retomaron los porcentajes, así como las tablas de frecuencia que conforman el estudio realizado, dicho programa permite hacer un análisis de las variables de estudio, así como relacionar unas con otras, generando las bases estadísticas para la interpretación de los resultados.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con la finalidad de comprobar la hipótesis planteada, se ha dispuesto dividir a los participantes de acuerdo a su sexo, así mismo para ampliar más este estudio, se analizarán los datos, acorde a la edad y semestre, con el propósito de identificar si durante el transcurso en este nivel educativo y las demandas académicas que se van generando, puede ser el detonante para el desarrollo de la ansiedad a temprana edad.

La muestra fue conformada por 61 estudiantes, de los cuales el 52.5% corresponden al sexo masculino, mientras que 47.5 pertenecen al sexo femenino, teniendo un rango de edad entre los 15 y 20 años de edad, tal como se muestra en la Tabla No. 1 “Sexo de los estudiantes”, siendo los varones los que predominan más en este estudio.

Tabla No. 1. Sexo de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje aje válido	Porcentaje aje acumulado
Masculi	32	52.5	52.5	52.5

no				
Femeni no	29	47.5	47.5	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla no. 2, muestra el grado de ansiedad-estado identificado en los estudiantes según el sexo, buscando así la comprobación de la hipótesis generada, encontrando que existe una relación entre ambos grupos de análisis, ya que se muestra la misma incidencia de 26 estudiantes con niveles altos para el desarrollo de ansiedad estado, lo que significa que al presentarse una mayor carga de actividades académicas, tienden a generar cierta tensión provocando con ello el desglose de esta patología, al sentirse presionados por una sobre carga de tareas.

Tabla No. 2 Ansiedad-estado

		Masculin o	Femenin o	Total
Nivel de ansiedad -estado	Medi o	6	3	9
	Alto	26	26	52
Total		32	29	61

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla no. 3 se puede observar una ligera tendencia a presentar un nivel alto en el desarrollo de ansiedad-rasgo en las mujeres, sin embargo, como puede percibirse, en dicha tabla, existe una diferencia significativa en mayores casos de presentarse un nivel medio en los hombres, comprobando así los estudios de validación, lo que impactaría considerablemente el resultado final, si la sobre carga de actividades académicas sigue aumentando y estos casos no son atendidos a tiempo, pues al presentarse la situación

amenazante con mayor frecuencia, impactaría en la sensación ansiosa.

Tabla No. 3. Ansiedad-rasgo

		Masculino	Femenino	Total
Nivel de ansiedad-rasgo	Bajo	1	0	1
	Medio	10	7	17
	Alto	21	22	43
Total		32	29	61

Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de ampliar este estudio, se hace un análisis sobre el desarrollo de ansiedad- estado y ansiedad-rasgo, acorde a la edad de los participantes, con el propósito de identificar qué población es la que presenta mayor incidencia de presentar cierta sintomatología a esta patología. Para ello la Tabla no. 4, muestra que existe una mayor recurrencia en generar sintomatologías asociadas a la ansiedad-estado en la edad de 16 años, así mismo, se tiene que a los 17 años, los niveles altos se encuentran enfocados al desglose de la ansiedad-rasgo, lo que puede darnos a entender que las edades más crítica para generar el trastorno de ansiedad por las actividades académicas que se presentan oscila entre los 16 y 17 años, esto puede deberse a que en estas edades es cuando se inician los estudios de bachillerato y el adaptarse a este nivel educativo puede provocar una sintomatología ansiosa, al tener nuevos retos académicos.

Tabla No. 4 Edad de incidencia en ansiedad-estado-rasgo

		Ansiedad-Estado		Ansiedad-Rasgo		
		Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Edad	15	1	8	0	1	8
	16	1	18	0	7	12
	17	5	16	1	7	13
	18	1	6	0	1	6

	19	1	3	0	1	3
	20	0	1	0	0	1
Total		9	52	1	17	43

Fuente: Elaboración propia

Para corroborar si realmente el ingreso al nivel medio superior puede generar un impacto significativo en este y dichos cambios conlleven al desarrollo de la ansiedad, se ha generado la tabla No. 5, dentro haciendo un análisis por semestre, con la finalidad de identificar si durante el transcurso de este nivel educativo este padecimiento se va controlando.

Tabla No. 5. Desarrollo de ansiedad por semestre

		Ansiedad-Estado		Ansiedad-Rasgo		
		Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Semestre	Segundo	1	18	0	4	15
	Cuarto	2	16	0	4	14
	Sexto	6	18	1	9	14
Total		9	52	1	17	43

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la tabla anterior muestra que existe una mayor comorbilidad de presentar sintomatología ansiosa durante el primer periodo de haber ingresado al nivel medio superior, puesto que existe una mayor recurrencia de nivel alto tanto en ansiedad-estado, como en ansiedad rasgo, en los estudiantes, por lo que el adaptarse a este nivel educativo puede verse como una situación de incertidumbre lo que podría provocar afectaciones en su estado de salud mental, al enfrentarse a nuevas experiencias académicas, viendo este nivel como un nuevo reto de vida. aunque es importante destacar que esta situación ansiosa se puede volver a presentar en el

último semestre, pues es aquí cuando tienen que tomar decisiones importantes, sobre su proyecto de vida, y con ello la sobre carga de tareas puede afectar su estado de salud.

De esta manera se percibe que tanto el ingreso como el egreso a este nivel educativo, son momentos en donde se pueden presentar ciertas crisis ansiosas, lo cual puede afectar de manera significativa su propia salud, y con ello desencadenar otras patologías que se encuentran asociadas al trastorno de ansiedad, viéndose afectada su calidad de vida, repercutiendo así en su rendimiento académico ante este tipo de eventualidad.

4. DISCUSIONES

Retomando las palabras de Álvarez (2013), la etapa de la adolescencia es una de las más descuidadas por los programas de salud mental, pues en su mayoría se enfatizan a atender a niños y ancianos, restándole importancia a este lapso de la vida, existiendo solo programas enfocados a la sexualidad y prevención de adicciones, pero son pocos los que tienen un enfoque para controlar y manejar las emociones que se van suscitando en las diversas experiencias que se presentan, tanto personales como académicas.

Esto ha hecho que desafortunadamente existan pocas investigaciones que lleven al análisis emocional de algunas de las patologías que pueden presentarse a partir de la adolescencia, sobre todo en el desarrollo de la ansiedad (García, Martínez e Inglés, 2013), y la correlación con la situación académica que esta población está pasando.

En dicho estudio se encontró que son las mujeres las más propensas a presentar sintomatologías asociadas con la ansiedad, pues tanto en ansiedad-estado como ansiedad-rasgo, como se puede observar en las tablas No 2 y 3, comprobando con ello los estudios realizados por Torrano, Ortigosa, Riquelme y López (2017), quienes hacen un estudio con adolescentes para identificar el grado de ansiedad que se tiene al presentar un examen, destacando que son las mujeres las que se encuentran en mayor vulnerabilidad al desarrollar esta patología. Sin embargo, como se pudo observar en dichas tablas existen mayores incidencias en los varones en niveles medio, tanto en ansiedad-estado, como en ansiedad-rasgo, lo que provocaría cambios considerables en dicho estudio, pues al no atenderse este tipo de situaciones, los niveles podrían aumentar formando parte de la población de riesgo para el desarrollo de esta comorbilidad.

Así mismo, se encontró que la edad en la cual se pueden presentar síntomas asociados con la ansiedad debido a la sobre carga de actividades académicas es a los 16 años, lo que corrobora el resultado arrojado cuando se hace la comparación con respecto al semestre en el que los estudiantes se encuentran cursando, siendo el primer ciclo de estudio del nivel medio superior donde existe esta prevaencia de mayor incidencia a presentar niveles altos en sintomatología relacionados con la ansiedad.

Todo ello conlleva a que la sección oportuna del trastorno de ansiedad podría permitir el desarrollo de estrategias enfocadas a controlar y manejar oportunamente esta sintomatología entre los adolescentes que lo padecen, detonando de manera significativa en su rendimiento académico, lo que

conllevaría a la mejora de este, evitando así la deserción por la presión ante las diversas actividades escolares que se van presentando, sobre todo en el primer ciclo del ingreso a la educación media superior (Fernández y Gutiérrez, 2009).

No obstante, el diagnosticar sintomatologías asociadas con la ansiedad en la etapa de la adolescencia, sigue siendo un reto para el campo de la psicología clínica, pues en muchas ocasiones estos síntomas, suelen confundirse con las características propias de esta etapa, lo que ocasiona una atención inoportuna, generando así repercusiones significativas en su estado de salud (Álvarez, 2013).

Y si para la psicología esto es un reto, para el campo educativo es aún mayor, pues poco se presta atención a la situación emocional que los adolescentes están pasando, centrándose solo en el aspecto académico de los mismos, de allí recae la importancia de contar con un especialista de la salud mental para atender este tipo de circunstancias que pueden afectar de manera directa o indirecta el desarrollo académico de los estudiantes, lo que podría repercutir de manera considerable en su calidad de vida.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Y. (2013). Relación del bienestar psicológico con los niveles de ansiedad: rasgo-estado en adolescentes. *Revista de ciencias médicas de mayabeque*, 20(1). Recuperado de <http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/186/html>

Cárdenas, E. M., Fera, M., Palacios, L. y Peña, F. (2010). Guía clínica para los trastornos de

ansiedad en niñas y adolescentes. México: Instituto Nacional de Psiquiatría

Espeleta, L. y Toro, J. (2014). *Psicopatología del desarrollo*. Madrid, España: Pirámide

Fernández, A. y Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(1), 49-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121936004.pdf>

García, J.M., Martínez, M. C. e Inglés, C. A. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad con el rendimiento académico?. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 4(1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>

García, R. (2011). Trastornos ansiosos y depresivos en adolescentes. *Revista médica clínica condes*, 22(1), 77-84. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-trastornos-ansiosos-depresivos-adolescentes-S0716864011703959>

Güemes, M., Ceñal, M. J. e Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 21(4), 233-244. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6°. Reimp). México: McGraw-Hill

Martínez, M. C., García, J. M. E inglés, C. A. (2013). Relación entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una

- muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen13/num1/346/relaciones-entre-ansiedad-escolar-ansiedad-ES.p>
- Modelo Educativo Integral Indígena (2014). Cole superior para la educación integral intercultural Oaxaca. México: Gobierno del Estado de Oaxaca
- Morrison, J. (2015). DSM-5: guía para el diagnóstico clínico. México: Manual moderno
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Piqueras, J. A. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5(2), 115-120. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psiquiatria-salud-mental-286-articulo-sintomas-trastornos-ansiedad-ninos-adolescentes-S1888989112000237>
- Ospina, F. C., Hinestrosa, M. F., Paredes, M. C., Guzmán, Y. y Granados, C. (2011). Síntomas de ansiedad y depresión en adolescentes escolarizados de 10 a 17 años en Chía, Colombia. *Revista salud pública*, 13(6), 908-920. Recuperado de <https://www.scielo.org/article/rsap/2011.v13n6/908-920/>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0717-95022017000100037
- Padilla, C. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual de un adolescente con trastorno de ansiedad generalizada. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(2), 157-163.
- Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/7-rpcna_vol.2.pdf
- Palacios, J. y Oliva, A. (2014). La adolescencia y su significado educativo. En Palacios, J., Machesi, A. y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza
- Rosas, F. J., Siliceo, J. I., Tello, M. A. J., Temores, G. y Martínez, A. A. (2016). Ansiedad, depresión y modos de afrontamiento en estudiantes pre universitarios. *Salud y administración*, 3(7), 3-9. Recuperado de <https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/issue/view/8>
- S. E. P. (2018). Documento base del bachillerato general. México. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf
- Spielberger, C. D. y Díaz. (1999). Inventario de ansiedad rasgo-estado. (2°. Reimp). México: Manual moderno
- Torrano, R., Oritigosa, J. M., Riquelme, A. y López, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de psicología clínica en niños y adolescentes*, 4(2), 103-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4771/477152556002/>

PERCEPCIÓN, CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN ORTOGRÁFICA EN ESTUDIANTES DE PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA

Jesús Antonio Quiñones

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); Magíster en Educación, Universidad de la Sabana; Especialista en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); Licenciado en Lenguas Modernas Español - Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; e-mail: dr_jesus_quinones@funcea.unac.edu.mx

RESUMEN

El objetivo general de la investigación adelantada fue indagar acerca de la percepción, el conocimiento y la apropiación ortográfica en estudiantes de grado sexto de un colegio público de Bogotá (Colombia). Es en esta dirección que el presente artículo intentó mostrar el aporte de la ortografía para la escritura adecuada de textos. Todo el trabajo se desarrolló con una mirada netamente cualitativa y desde la perspectiva de la IAP (Investigación - acción participativa). Los hallazgos pusieron de manifiesto que se hace necesario implementar estrategias que permitan cambiar las didácticas para la enseñanza de la ortografía, ya que se evidencia un desconocimiento de las normas básicas por parte de los estudiantes, especialmente en la producción de sus escritos.

Palabras clave: ortografía, textos espontáneos, géneros textuales, pedagogía de la escritura.

ABSTRACT

The general objective of the advanced research was to inquire about perception, knowledge and spelling appropriation in sixth grade students. It is in this direction that this article attempts to show the contribution of spelling for the proper writing of texts. The research was developed under the qualitative approach and the action research methodology. This research model was adequate, since it facilitated the identification of the problem and then described, explained, and interpreted, and then led to the construction of an action plan, and the subsequent planning of data collection instruments: diagnostic test, workshops, and self-corrected test. The findings show that it is necessary to implement strategies that allow changing the teaching for spelling teaching, since there is evidence of a lack of knowledge of the basic rules by students, especially in the production of their writings.

Keywords: Spelling, spontaneous texts, textual genders, writing pedagogy

1. INTRODUCCIÓN

Como primera medida, es necesario reconocer la importancia de la ortografía en el proceso comunicativo, especialmente en el escrito. La ortografía forma parte del código lingüístico correctamente elaborado que usamos los hablantes para hacernos entender; desde luego que las faltas ortográficas pueden tergiversar lo que pretendemos comunicar y además puede generar confusión en el mensaje que deseamos transmitir.

Al respecto, en el presente artículo se evidenciará la percepción que tienen los estudiantes de primeros años de secundaria frente a la ortografía, puesto que es necesario tener un punto de partida que permita observar el sentir de los participantes en cuanto a temas, gusto e importancia de la ortografía en sus escritos.

Por ello, se mostrará el nivel ortográfico que presentan los estudiantes del grado 603 del colegio Villas del Progreso en Bogotá (Colombia), especialmente en la aplicación de pre - conceptos y conceptos en cuanto al uso adecuado de el acento, las letras, los signos de puntuación y la producción de textos de su interés.

Finalmente, se evidenciarán los resultados obtenidos con la aplicación de los tres instrumentos (encuesta, prueba diagnóstica y texto escrito), donde se hace un análisis sobre las faltas ortográficas cometidas por los estudiantes y el rol del docente frente a la aplicación de estrategias que permitan fortalecer las dificultades evidenciadas, lo cual implica un fortalecimiento de los conceptos básicos desde la primaria hasta la secundaria. Por lo tanto, es necesario revisar cómo se adquiere la destreza para aplicar normas ortográficas así como qué estrategias y

metodología se están implementando en el aula, con el fin de sugerir una didáctica que fortalezca y evite las faltas ortográficas en la comunicación escrita.

Los estudiantes de secundaria escriben poco, lo hacen mal y únicamente por obligación

Para Amaya, “en la escuela secundaria actual, la escritura está caracterizada por encaminarse hacia la producción de diversos géneros textuales ordenados en torno a una serie de necesidades específicas de comunicación. Ocupa un lugar preponderante en este propósito el conjunto de procedimientos sistemáticos para la elaboración de textos que contribuye a establecer nexos intertextuales y extratextuales. Es así como los estudiantes de básica y media deben escribir ensayos, cuentos, poemas, reseñas, mitos, leyendas, fábulas e informes, entre otros, a fin de desarrollar todo su potencial como productores de textos” (2012, p. 3).

Según lo anterior, y para ahondar en el problema de los errores en la ortografía, esto no puede considerado como un hecho aislado de otras situaciones propias de los estudiantes de secundaria de hoy. Es decir, que si al problema de escribir erróneamente u omitiendo las reglas básicas de ortografía, se suma que un gran porcentaje de dichos estudiantes no suelen escribir con cierta asiduidad y únicamente lo hacen cuando deben responder por cierta tarea académica, entonces estamos frente a un cúmulo de dificultades que indican la falta de hábito, de consciencia y de interés por escribir correctamente.

De otra parte, continúa Amaya diciendo “sin embargo, una aproximación a la práctica de la escritura adolescente escolarizada con el objetivo de investigar

este tipo de escritura, pone de relieve algunas problemáticas. En primer lugar, la notable ausencia de apropiación ortográfica a la hora de escribir cualquier género textual. En segundo, la existencia de otros textos alternos, elaborados por los jóvenes, en los cuales puede evidenciarse la carencia de conocimiento de normas ortográficas. Estos escritos muestran otra manera de entender la escritura, desde los jóvenes” (2012, p. 4).

Esto quiere decir que los problemas ortográficos trascienden la escena de la escolarización y llegan hasta la escritura cotidiana de los(as) estudiantes, por ejemplo, cuando tienen que escribir una carta de amor, una receta e incluso una simple nota: ellos(as) asumen que escribir de forma incorrecta no está del todo mal, o por lo menos, no visualizan la importancia de una ortografía correcta.

Puntualiza Amaya diciendo “Frente a este fenómeno, hay que afirmar que la escuela intenta, en muchas ocasiones, instar a los estudiantes a escribir desde una perspectiva de producto realizado de una sola sentada, mecánico y carente de significado para quien lo elabora. De esta manera, los estudiantes construyen una percepción desalentadora de la escritura, en la cual ésta es equivalente a un ejercicio penoso que hay que adelantar para aprobar las asignaturas” (2012, p. 5). Por ello, es precisamente la percepción desde la perspectiva meramente estudiantil, uno de los aspectos que se abordaron en la presente investigación.

De otra parte, la escritura en el contexto escolar se torna alejada de la práctica social (Serrano y Peña, 2003, p. 67). Si a esto se le agrega que en la mayoría de los casos, los estudiantes escriben únicamente cuando el profesor lo obliga a hacerlo, estamos frente a una

producción escrita que puede ser bastante estéril en cuando a la creatividad e imaginación. Y claro, con el añadido que es carente de los mínimos conceptos gramaticales y ortográficos, va haciendo camino entre los estudiantes que se puede escribir de cualquier manera, siempre que el mensaje llegue al destinatario.

Luego, ellos escriben con el único propósito de ser leídos superficialmente por el docente, quien realizará correcciones en el campo de la ortografía y la sintaxis. Se cancelan las posibilidades de proponer una escritura mucho más real y cercana a los intereses cotidianos de los estudiantes. Así, la escritura escolar proyecta sus traumas heredados de la etapa alfabetizadora de los primeros años reduciendo el complejo ejercicio de escribir a una dinámica de transcripción y transposición textual.

Al respecto, un factor importante que empaña al protagonismo de la escritura significativa y de carácter procesual en el contexto de la escuela es la tendencia generalizada de reducirla a una herramienta al servicio de la lectura. En muchas instituciones, la escritura es entendida como la resolución de guías, la elaboración de organizadores gráficos para asegurar la comprensión de un texto, la realización de resúmenes cortos o la toma de apuntes de clase.

De este modo, las posibilidades creativas de la escritura, así como su condición de instrumentos de representación del mundo y de los individuos, se recogen y se eclipsan ante un marco de comprensión tan reducido para esta actividad. Es aquí donde se menciona el segundo aspecto abordado en la presente investigación: el conocimiento profundo que debe tener la institución educativa representada por sus profesores, en cuanto

a la forma mediante la cual se acercan los estudiantes al ejercicio de la escritura.

Con relación a la apropiación de los conceptos básicos de la ortografía, el cual es el tercer fenómeno abordado en la presente investigación, hay que señalar varias características. “En primer lugar, los estudiantes tratan de elaborar escritos elaborados a mano en los cuales se tocan diversos temas como el amor, la familia, los amigos, la situación personal, el colegio, los programas de televisión y las canciones que se escuchan en la radio” (Amaya, 2012, p. 5). Estos textos resultan ser una alternativa a las dinámicas de clase, ya que se realizan mientras el profesor orienta una serie de actividades ancladas al currículo. Algunos de estos textos configuran colecciones sobre temas diversos. Otros, resultan ser borradores sucesivos de un mismo texto que al final logra pulirse y expresar con precisión aquello que el estudiante consideraba importante colocar por escrito.

Por lo anterior, es pertinente subrayar que estos escritos se realizan en materiales tan diversos como las tapas de los cuadernos, las hojas posteriores de las libretas de apuntes, las maletas, las hojas de examen cuadrículadas o las hojas inservibles del cuaderno que han sido arrancadas. “La variedad de soportes revela el interés constante por escribir y querer expresar y comunicar mediante la escritura en esferas tan íntimas como consigo mismo, o en ámbitos como el de los amigos, los compañeros, el colegio o la familia” (Amaya, 2012, p. 5). Estos escritos constituyen géneros textuales en la medida en que pueden agruparse en diálogos propios de la oralidad, cartas y reflexiones personales, entre otros.

Sin embargo, la dificultad con este tipo de escritura creativa, radica en que los

estudiantes no demuestran una apropiación de las normas ortográficas básicas que permitan que su producción textual en su forma más esencial del concepto, como bien lo indica la real academia de la lengua española.

“La ortografía (del [latín](#) orthographia y del [griego](#) ὀρθογραφία orthographía 'escritura correcta') es el conjunto de [reglas](#) y convenciones que rigen el sistema de [escritura](#) habitual establecido para una [lengua estándar](#)” (2010, p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende la importancia que la escuela debe dar a cada pieza escritural que hagan los estudiantes, ya sea de manera espontánea o dirigida por el docente. A partir de allí, aparece la ortografía como un elemento distintivo entre la escritura correcta y la que no lo es, debido a que esto demuestra cierta apropiación cultural del buen uso del castellano, y puede convertirse en un elemento diferenciador en la vida escolar y profesional, posteriormente. Si se eliminara la ortografía, por ejemplo, puede pasar que los estudiantes en formación en este caso, se acostumbren a escribir de cualquier manera porque, según dicen algunos de ellos, “lo importante es que entiendan la idea que se quiere decir, sin importar como se escriba”.

De acuerdo con lo anterior, aspectos como la creatividad, la expresividad y la subjetividad son anuladas bajo las lógicas de la escritura como producto verificable y sancionable por el docente. Esto, lo que hace es anular todo asomo de creatividad escritura por parte de los estudiantes, aún desde edades tempranas. Es así como estos textos espontáneos ponen al descubierto una serie de inconvenientes de la pedagogía de la lengua en materia de escritura que merecen un alto grado de atención, pues de las posibles alternativas depende que se cualifique la enseñanza-

aprendizaje de la escritura entre los jóvenes, así como la comprensión de la escritura como una posibilidad de imaginar, expresar y trascender mediante las palabras.

Luego, el problema central en el cual versa el presente artículo, se dirige a revisar la percepción, el conocimiento y la apropiación de las normas básicas de ortografía por parte de un grupo de estudiantes de secundaria de un colegio de Bogotá (Colombia), observando su producción escrita. Al hacerlo, se evidencia su manera particular de escribir, sin seguir la norma ortográfica, asumiendo que no hay diferencia entre el estándar establecido de lo que es o no es ortografía. A partir de este hecho, se pretende revisar las mallas curriculares para fortalecer el proceso ortográfico desde los primeros niveles de escolaridad, con el fin de que el estudiante se apropie de la norma ortográfica y reconozca su importancia del buen uso de éstas en su vida diaria.

La escritura en las aulas de secundaria: algunos aportes a la investigación

Las investigaciones en torno al fenómeno de la escritura espontánea en el contexto de aula son escasas. Sánchez y Rodríguez (1997) presentan una tipología de los escritos espontáneos realizados en clase. Los estudiantes elaboran cartas, poemas, dedicatorias, chismógrafos, diarios, autobiografías, horóscopos y recetarios de amor, chistes y cuentos. A partir de los resultados de una entrevista semiestructurada, los autores señalan que los estudiantes escriben movidos por la necesidad de expresión, el impacto de la soledad y el bullir de sentimientos como la amistad o el amor. Ante la posibilidad de que los escritos sean leídos en el aula, los estudiantes afirman que sería una

experiencia interesante, dado que son de alta calidad.

De otra parte, el trabajo de David (2008) *Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos*, presenta un acercamiento a los textos espontáneos producidos por los estudiantes al margen de la jornada escolar. Destaca el hecho de que los escritos, en su estructura discursiva y ortográfica, tienen que ver mucho con los textos que se producen en la escuela. De igual forma afirma que, no por ser textos espontáneos e inmediatos en ocasiones, pierden de vista el componente metalingüístico. La hipótesis de partida de la investigación consistió en considerar los escritos espontáneos como elaboraciones de complejo nivel cognitivo-lingüístico-social que reflejan los aprendizajes en materia de lengua escrita que han adelantado sus autores, los adolescentes.

Según esta investigación, los conocimientos consolidados se dan en los distintos niveles del código escrito, desde el morfológico hasta el pragmático, pasando por el gramatical y el semántico. En este sentido, los textos espontáneos no son conjuntos de palabras y dibujos carentes de sentidos, elaborados, al parecer, para “pasar el tiempo de la clase”.

2. METODOLOGÍA

Para el diseño de la investigación se han escogido como instrumentos, la encuesta, la prueba diagnóstica y el análisis textual. Se pensó trabajar con este tipo de diseño, puesto que es el más factible de acuerdo a la información que se quiere indagar en cuanto a la percepción, conocimiento y apropiación de la ortografía de los estudiantes del grado 603 del colegio Villas del Progreso IED. JT.

La investigación adelantada se desarrolló desde el enfoque cualitativo. Se pueden señalar como rasgos de este enfoque “la descripción y reconstrucción de forma sistemática de los fenómenos sociales. Frente a la ‘explicación’ del fenómeno y la posibilidad de verificación, rasgo que caracteriza a la investigación cualitativa, aparece la noción de “comprensión e interpretación” (Petrus, 1997, p. 373-374).

En este sentido, este enfoque cualitativo propone como ejes de trabajo el procedimiento hermenéutico y la comprensión de la realidad. La investigación cualitativa se orienta al estudio en profundidad de una realidad social, para lo cual se hizo un proceso de recolección de datos configurados en numerosos textos que provienen de diversas técnicas, haciendo de esta metodología un camino idóneo para llegar a la teorización con base en unas dimensiones generativas y constructivas con respecto al fenómeno de la ortografía.

Las razones que sustentaron la elección del paradigma cualitativo como sendero metodológico de la investigación sobre la ortografía de adolescentes fueron las siguientes:

- La pretensión cualitativa de describir en forma sistemática un fenómeno social fue solidaria al interés heurístico de acercarse a estos textos para describirlos de una forma rigurosa y categórica, con el fin de que fueran considerados y analizados por la investigadora.

- Al adoptar el paradigma cualitativo, la investigación se propuso consolidar hallazgos de tipo teórico que justificaran los datos obtenidos.

- El análisis de estos textos implicó un tratamiento investigativo delicado en el

cual no podría llegarse a analizar, bajo categorías propias de la escritura curricular, puesto que se corría el riesgo de condenar este tipo de escritos y tildarlos de incoherentes o desadaptados a la normatividad lingüística que propone la escuela, como normalmente ocurre.

POBLACIÓN

La población que representa la muestra alude al Colegio Villas del Progreso IED. Es una institución de carácter oficial, cuenta con dos sedes: La sede A trabaja con una población escolar desde Preescolar hasta Básica Primaria y la sede B que asiste pedagógicamente desde el nivel Preescolar hasta la Básica secundaria y Media, cabe aclarar que ambas instituciones tienen las dos jornadas. La institución cuenta con una modalidad de graduación académica y se encuentra en la zona séptima (Bosa) de Bogotá, en el barrio El Recuerdo Santafé, cuenta con 28 años de funcionamiento desde su nacimiento en 1990. Los estudiantes que asisten a esta escuela pertenecen a los estratos 1 y 2.

La población objeto de estudio consta de 38 estudiantes, pertenecientes al grado 603 del colegio Villas del Progreso IED. JT. Las edades de estos estudiantes se encuentran entre los 12 y 15 años, es un curso bastante heterogéneo puesto que hay estudiantes de extra-edad.

MUESTRA

Se toma una muestra por conveniencia porque este curso está disponible para la aplicación de las herramientas, además son estudiantes receptivos a las instrucciones dadas, lo cual facilita el análisis del estudio e investigación.

INSTRUMENTOS

Con respecto a los instrumentos, la investigación tuvo un registro fotográfico; esto con el fin de evidenciar el proceso realizado visualmente. Se usa la fotografía como una herramienta que permite definir las características de un grupo social, ilustrar el lugar donde se lleva a cabo la investigación e identificar las características de la población objeto de estudio. Se recolectaron alrededor de diez fotografías de textos escritos espontáneamente en el curso 603, en los cuales la docente orienta la asignatura de lengua castellana.

En cuanto a los instrumentos como tal, se tuvo en cuenta:

- **La encuesta:** se llevó a cabo en los primeros momentos de la fase de recolección del corpus. Mediante una serie corta de preguntas dirigidas hacia los estudiantes de forma personal y escrita, se indagaba acerca de la percepción, conocimiento y apropiación que los estudiantes le dan a la ortografía mientras realizan el ejercicio escritural, si escriben correctamente o no y qué tipo de motivaciones los llevaban a realizar esta escritura. La encuesta fue anónima e intentó proponerse en términos de cercanía a los estudiantes, aclarando que no tenía sancionatorio.
- **Prueba diagnóstica:** se empleó para mirar los conceptos de ortografía que los estudiantes tienen en cuanto a la tildación general de palabras, al uso de los signos de puntuación y utilización de letras (c, s, z, b, v, g, j) en diferentes textos.

Cabe aclarar también que el instrumento se aplicó teniendo en cuenta los contenidos que exige el ciclo y el contexto al que pertenecen los alumnos.

Escrito libre: se empleó con miras a establecer los elementos gráficos, sintácticos, ortográficos, semióticos y semánticos que configuraban cada muestra recolectada en el corpus de forma que se pudieran establecer los elementos más generales y particulares de cada escrito. En este sentido, contrario al análisis documental tradicional, no se pretendió un proceso de resumen o síntesis ya que, dada la metodología de la investigación, era pertinente considerar hasta los detalles más insignificantes en aras de garantizar el enfoque etnográfico.

Es pertinente señalar que las muestras tomadas fueron facilitadas de manera voluntaria por los niños y niñas del curso 603, a quienes se les informó oportunamente sobre los propósitos investigativos para los cuales se tomaba la fotografía del texto espontáneo. Por razones éticas, la investigación preservó la identidad de los autores.

3. RECOLECCION Y ANÁLISIS DE DATOS

1. De la encuesta

Para analizar la percepción que tienen los estudiantes del grado 603 del colegio Villas del Progreso se aplicó una encuesta, la cual ya fue validada por Adrianzén, Z. (2014). Esta encuesta consta de cinco preguntas, las cuales permiten observar la percepción que tienen los estudiantes del grado 603 frente al gusto e importancia que le otorgan a la ortografía en sus textos escritos.

La primera pregunta se centra en la identificación del gusto o la afinidad que sienten los estudiantes hacia los contenidos ortográficos.

Tabla N°. 1 Gusto por el desarrollo de contenidos ortográficos

¿Te gusta que tu profesora trabaje temas de ortografía?	F	%
SI	34	87,17
NO	5	12,82
TOTAL	39	100%

FUENTE: Encuesta

La tabla número 1 muestra que existe un 87,17% de estudiantes a quienes les gusta que su profesora trabaje temas ortográficos y solo 5 de ellos (12,82%) sienten desagrado por los temas ortográficos.

Esto demuestra que los estudiantes sienten placer por el desarrollo de temas ortográficos y que se encuentran motivados para fortalecer la ortografía en la producción de sus escritos. Por lo tanto, la ortografía es un tema importante en la producción textual.

Los estudiantes del curso 603 del colegio Villas del Progreso IED. JT. dejan ver con los resultados anteriores, que la ortografía es significativa para ellos, sin embargo, no cuentan con las bases necesarias para aplicarla en sus escritos.

Tabla N° 2 Percepción del nivel de complejidad de la ortografía

¿La ortografía te parece fácil o difícil?	F	%
Fácil	25	64,10
Difícil	14	35,89
TOTAL	39	100%

FUENTE: encuesta

La tabla no. 2 permite analizar la visión que tienen los estudiantes del grado 603 sobre el nivel de complejidad de la ortografía.

Se puede observar que el 64,10% de los estudiantes responden que la ortografía les parece fácil y el 35,89% tiene la apreciación de que la ortografía es difícil.

En la percepción que tienen los estudiantes sobre la ortografía, al considerarla fácil, se puede deducir que están dispuestos a mejorarla a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementan en el aula, ya que consideran la ortografía como un aspecto importante para su producción escrita.

Tabla N° 3 Asignación del nivel de importancia de la ortografía

¿Crees que la ortografía es muy importante para escribir tus textos?	F	%
Muy importante	38	97,43
Poco importante	1	2,56
Nada importante	0	0
TOTAL	39	100%

FUENTE: encuesta

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior muestran que la mayoría de los estudiantes, el 97,43% consideran muy importante la ortografía para escribir sus textos, lo cual le dan una alta valoración para la producción de escritos de calidad, claros y entendibles.

Es de resaltar que sólo un estudiante considera la ortografía como poco importante, correspondiente al 2,56%, lo cual indica que los educandos quieren mejorar en la aplicación de las normas ortográficas trabajadas en clase.

Esto demuestra que los niños y niñas participantes en esta investigación, comprenden que la ortografía es importante en la producción de textos escritos y para pronunciar bien las palabras que usan cotidianamente.

Los estudiantes entienden que la ortografía cumple una función importante en el lenguaje y comunicación ya que nos ayuda a expresarnos de forma correcta.

Tabla no. 4

Dificultades ortográficas más frecuentes

¿En qué aspectos de la ortografía tienes más dificultades?	F	%
En tildar palabras agudas, graves y esdrújulas.	18	46,15
En la utilización correcta de las letras.	9	23,07
En el uso de los signos de puntuación	10	25,64
En tildar los monosílabos	2	5,12
TOTAL	39	100%

FUENTE: encuesta

En la encuesta se indagó, asimismo, la apreciación directa de los niños y niñas respecto de las dificultades que ellos tienen en los aspectos ortográficos:

Las dificultades ortográficas que presentan los estudiantes, según su percepción son:

El 46,15% presenta dificultades en la tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas; el 23,07% admite que no usa correctamente las letras; un 25,64% tiene dificultad para usar con adecuación los signos de puntuación y el 5,12% tiene dificultades para reconocer la tildación de monosílabos.

Tabla N° 5 Frecuencia con que la docente revisa la ortografía

¿ Tu profesora revisa la ortografía en tus escritos?	F	%
Siempre	21	53,84

A veces	18	46,15
Nunca	0	0
TOTAL	39	100%

FUENTE: encuesta

A ello se suma la revisión de la tarea encomendada, si el docente no “revisa” o corrige los escritos, los estudiantes no propiciarán acciones metacognitivas ni metalingüísticas que les ayuden a reflexionar sobre el uso correcto de la lengua y, aún más, en la corrección ortográfica que debe caracterizar los escritos que producen.

El 53,84% de los alumnos afirma que siempre su profesora revisa la ortografía en sus escritos. El 46,15% de los alumnos afirma que a veces su profesora revisa la ortografía en sus escritos. El 0% de los alumnos afirma que nunca su profesora revisa la ortografía en sus escritos.

Estos resultados conducen a pensar que no se está ejerciendo una labor correctiva conveniente, lo cual se requiere en relación con la ortografía. Los docentes corrigen los textos porque saben que hay una palabra ‘mal escrita’, pero no entienden por qué lo hacen y por tanto, los mismos estudiantes no encuentran la funcionalidad de manejar el conocimiento del aspecto ortográfico.

No cabe duda que los textos deben cumplir una finalidad comunicativa, esto es, que el mensaje debe entenderse a pesar de las dificultades ortográficas que presente, pero si nos remitimos al proceso de producción de textos, estos una vez escritos, deben pasar por una etapa de revisión y edición, lo que implica que debe identificarse los errores con o sin ayudas y proceder a su corrección, labor que, por las respuestas alcanzadas por los estudiantes, solo se viene realizando en gran medida sólo en el área de Lengua Castellana.

De la prueba

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ORTOGRAFÍA

La prueba diagnóstica de ortografía, la cual ya fue validada por Adrianzén, Z. (2014), se aplicó con el fin de observar el nivel de ortografía que presentan los estudiantes del grado 603 del colegio Villas del Progreso IED JT. Y así definir estrategias de mejoramiento que permitan corregir y fortalecer las faltas ortográficas evidenciadas. Esta prueba constó de diez preguntas, las cuales fueron seleccionadas de acuerdo con los preconceptos de ortografía que tienen los estudiantes. A continuación, se mostrará una tabla de frecuencia con su respectivo gráfico, los cuales representarán los porcentajes de errores en cada una de las preguntas.

RESULTADOS PRUEBA DIAGNÓSTICA

INDICADORES	CORRECTO		INCORRECTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Reconoce los errores de tildación en los ejercicios propuestos.	17	14,73	21	55,22	38	100
Organiza listados de palabras según su clasificación por el acento.	11	28,94	27	71,05	38	100
Selecciona adecuadamente los monosílabos con tilde o sin tilde según el contexto oracional.	26	68,42	12	31,57	38	100
Deduca el término que completa las oraciones escribiéndolas con tilde o sin ella según corresponda.	20	52,63	18	47,36	38	100
Identifica las palabras esdrújulas para completar un texto	28	73,68	10	26,31	38	100
Identifica en un texto las palabras que deben llevar tilde y las corrige	0	100	38	100	38	100
Identifica adecuadamente la letra que completa las palabras del texto.	33	86,84	5	13,15	38	100
Emplea correctamente los signos de puntuación (coma y punto) según corresponda.	29	76,31	9	23,68	38	100
Registra con corrección palabras con tilde o sin ella en un dictado.	4	10,52	34	89,47	38	100

FUENTE: Prueba diagnóstica de ortografía

Del texto libre

Es de tener en cuenta que el aspecto ortográfico no puede estar desligado de la unidad global que es el texto, es por eso que el texto escrito busca que los estudiantes del grado 603 produzcan un escrito relacionado con su familia. Dicho texto permitirá conocer el número de errores ortográficos que los estudiantes cometen cuando escriben sobre un tema determinado y en un contexto propuesto, el cual genera una comunicación al contar información sobre su familia.

A continuación, en el siguiente cuadro, se puede evidenciar una muestra de algunas palabras recurrentes, relacionadas con aspectos ortográficos referidos en los instrumentos anteriores como: La dificultad en el uso de las tildes, uso de letras, puntuación y fluidez verbal.

PALABRAS RECURRENTES	FRECUENCIA	%
Hermanos/ermanos	16	42.10
Chevere/chebre	18	47.36
Así/haci	25	65.78
Pasear/pasiar	19	50
También/tambien	28	73.68
Más/mas	32	84.21
Humildad/umildad	13	34.21
Abuela/aguela	22	57.89
Vamos/bamos	21	55.26
Voy/boy	17	44.73

FUENTE: Texto libre

En forma general, del texto se puede deducir que:

- Los estudiantes usan un vocabulario adecuado, dejan entender la información que quieren transmitir. Sin embargo, repiten palabras en una oración o en un mismo párrafo.
- Se evidencian demasiadas faltas ortográficas, especialmente en tildar palabras, uso de letras y ubicación de signos de puntuación.
- Hay textos en los cuales la letra no es legible, por lo tanto, no fue posible comprender la información.

- Se observa recurrencia de faltas ortográficas en algunas palabras, las cuales son de uso cotidiano, pero desconocen su correcta escritura.
- Algunos estudiantes produjeron un texto coherente, con buena ortografía y uso de algunos signos de puntuación.
- Se puede deducir que a lo largo del proceso escritural, los estudiantes no han tenido corrección de sus faltas ortográficas, puesto que algunas palabras de uso cotidiano presentan errores ortográficos. Lo que quiere decir que los docentes no se han preocupado por fortalecer los conocimientos básicos en ortografía.

4. CONCLUSIONES

Contribuir al fortalecimiento de los procesos cognitivos que ayuden al mejoramiento de la ortografía en los estudiantes del grado 603 del colegio Villas del progreso IED JT. Implica proponer estrategias en aula que permitan la apropiación de las normas ortográficas básicas.

Los estudiantes de 603 le otorgan gran importancia a la ortografía, sin embargo, no cuentan con los conocimientos suficientes para implementarla en sus escritos.

El nivel ortográfico de los estudiantes es deficiente, esto es notorio en la cantidad de faltas ortográficas evidenciadas en la prueba diagnóstica.

Frente al dominio y ejercicio de la ortografía en los textos escritos, se pudo observar que presentan dificultad al reconocer la correcta escritura de muchas palabras, desconocen las normas ortográficas básicas, por lo tanto, escriben las palabras como las pronuncian o como siempre las han escrito, ya que no se les ha hecho corrección durante su proceso escritural.

Los estudiantes del grado 603, presentan dificultad en la apropiación de las normas ortográficas, puesto que no hacen autorreflexión de los errores cometidos en los escritos que producen, no hay una conciencia escritural y ortográfica.

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica, se evidencia el bajo nivel de conocimiento que presentan los estudiantes en cuanto al dominio de las normas ortográficas básicas. Por lo tanto, es necesario reevaluar las dinámicas de aula que permitan enseñar la ortografía de manera más creativa y que motive al estudiante a hacer metalingüística en el momento de escribir.

5. RECOMENDACIONES

A los docentes de las diferentes áreas del conocimiento ser participantes activos en el fortalecimiento de la ortografía, revisando constantemente los escritos y haciendo correcciones visibles para que los estudiantes puedan relacionar la correcta escritura de las palabras.

Desde el área, se deben revisar las mallas curriculares desde grado cero hasta grado once, con el fin de orientar el desarrollo de habilidades ortográficas, desde el momento en el que el estudiante empieza a enfrentarse con los procesos escriturales.

También, los docentes de educación primaria deben asegurarse que los conocimientos implementados en cuanto a la ortografía, deben quedar bien comprendidos por los estudiantes para así evitar confusiones y desconocimiento de las normas ortográficas.

Así mismo, se deben implementar en el aula estrategias y dinámicas a partir de la lúdica que generen motivación y gusto por los temas ortográficos.

A las directivas, se les recomienda implementar herramientas tecnológicas que permitan trabajar en el aula temas ortográficos.

A los padres de familia que estimulen la lectura en casa, puesto que se sabe que a través de los procesos lecto-escriutores, se pueden fortalecer los conocimientos ortográficos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez, J y Gardey , A. Definición de ortografía. <https://definicion.de.ortografia/>
- Adrianzén, Z. (2014). *Percepción valorativa de la ortografía y su incidencia en el ejercicio ortográfico de los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria de las II.EE. de la zona La Zanja-Cajamarca* (Tesis de pregrado en Educación con mención en Lengua y Literatura nivel Secundaria). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Amaya, J.(2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. *Enunciación*, 17 (1) , p. 22-39.
- David, J. (2008). Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos. *Enunciación*, 13, 192-206.
- Hernández, F., y Batipsta. (2010). *Metodología de la investigación*. 170 – 183. , McGraw Hill Editores.
- Molina Maldonado., L (2012) Ortografía de la puntuación. *Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso* : [eumed.net](http://www.eumed.net). <http://www.eumed.net/libros-gratis/ciencia/2012/11/index.htm>
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Lozano, C. y Rodríguez, U. (2002). Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre. *Educación y pedagogía*, XIV (32), p. 223-241.
- Sánchez, L., C. (1997). *Competencia comunicativa y aprendizaje significativo*. Editorial Norma.
- Sánchez, L., C. (1997). *Acento (cuaderno de ortografía)*. Editorial Norma.
- Serrano, S. y Peña, J. (2003). *La escritura en el medio escolar*. Educare Investigación.
- Steve, M., Jimenez, J. (2013). *La disortografía en el aula*. Editorial Club Universitario.

FORMACIÓN DE IDENTIDAD URBANA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN BOGOTÁ (COLOMBIA)

Leidy Milena Mora

Doctora en Educación, Universidad Baja California (México); Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; email: leidymilenamora@gmail.com

Jesús Antonio Quiñones

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); Magíster en Educación, Universidad de la Sabana; Especialista en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); Licenciado en Lenguas Modernas Español - Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; e-mail: dr.jesus.quinones@funcea.unac.edu.mx

RESUMEN

La descripción y análisis de las interacciones entre el sujeto y el ambiente, representó una de las finalidades que se indagaron durante el desarrollo de la presente investigación, vislumbrando aspectos asociados con la identificación de las percepciones de los estudiantes respecto a sus territorios próximos, la sensibilización frente al entorno urbano, la formación en la cultura ciudadana y la importancia de incorporar la Pedagogía Urbana en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el ciclo I de la Educación Básica Primaria, en conjunto con la Formación en el campo del Patrimonio Cultural; todo esto, con el objetivo primordial de construir procesos de Identidad Urbana en los estudiantes.

Todo lo anterior, con el objetivo de generar transformaciones en el contexto educativo y lograr sentar las bases con respecto a la proyección de una Pedagogía Urbana y Ambiental que fomente el auto – cuidado y de igual forma, el cuidado y la preservación del medio ambiente y los distintos ecosistemas; para lograr tal fin, se destinó como población a investigar, los(as) estudiantes del ciclo I pertenecientes a la I.E.D. Gran Yomasa, ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia; enmarcando el estudio dentro del Paradigma Constructivista – Interpretativo, con un enfoque de tipo Cualitativo y un diseño de orden Descriptivo – Explicativo.

En este orden de ideas, se emplearon técnicas e instrumentos para la recolección de información tales como la observación participante, la ficha de observación, el diario de campo, la encuesta, la cartografía social y los talleres; donde se realizaron distintas sesiones, con el objetivo de analizar las categorías de análisis predeterminadas, logrando así evidenciar que en los contextos escolares se debe tener en cuenta la relación entre el cuerpo, las emociones, el auto – concepto, la identidad y la estética del espacio, en asocio con las prácticas pedagógicas.

Es así, con base en los objetivos y las preguntas iniciales que se establecieron las conclusiones y recomendaciones finales, basadas en los procesos de formación de Identidad Urbana; la identificación de las percepciones ; la sensibilización en relación a los territorios

próximos y la incorporación de la Pedagogía Urbana y la Formación en Patrimonio Cultural en los procesos educativos; proponiendo de igual forma, una serie de recomendaciones dirigidas a las instituciones escolares, los padres de familia o acudientes de los estudiantes, los docentes y el gobierno local y nacional.

Palabras clave: Identidad Urbana, Pedagogía Urbana, Alfabetización Ambiental, Patrimonio Cultural.

ABSTRACT

The description and analysis of the interactions between the subject and the environment, represents one of the purposes to investigate in the present doctoral thesis, glimpsing aspects associated with the identification of the perceptions of the students regarding their nearby territories; awareness of the urban environment; the formation of citizen culture; and the importance of incorporating Urban Pedagogy in the teaching and learning processes, since cycle I of Primary Basic Education, together with Training in the field of Cultural Heritage; All this, with the primary objective of building Urban Identity processes in students.

In such a way, that transformations in the educational context can be generated and the foundations can be laid with respect to the projection of an Urban and Environmental Pedagogy that promotes self-care and, in the same way, the care and preservation of the environment and different ecosystems; To achieve this goal, it is intended as a population to investigate students of cycle I belonging to the Gran Yomasa School, located in the city of Bogotá, Colombia; framing the study within the Constructivist - Interpretive Paradigm, with a qualitative approach and a Descriptive - Explanatory order design.

In this order of ideas, techniques and instruments are used for the collection of information such as, participant observation, observation sheet, field diary, survey, social mapping and workshops; where different sessions are carried out, with the aim of analyzing the predetermined categories of analysis, thus being able to show that, in school contexts, the relationship between the body, emotions, self-concept, identity and identity must be taken into account aesthetics of space, in association with pedagogical practices.

Thus, as finally based on the objectives and initial questions, the final conclusions and recommendations are established, based on the processes of Urban Identity formation; the identification of perceptions and awareness in relation to nearby territories; and the incorporation of Urban Pedagogy and Cultural Heritage Training in educational processes; proposing in the same way, a series of recommendations addressed to school institutions, parents or guardians of students, teachers and local and national government.

Keywords: Urban Identity, Urban Pedagogy, Environmental Literacy, Cultural Heritage.

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar, es importante dar inicio al panorama de la presente investigación por medio del siguiente interrogante : ¿En qué aspectos debe centrarse el objeto de estudio con relación a la formación de Identidad Urbana en los niños y las niñas? ; donde de igual manera es significativo cuestionarse, respecto a la importancia de la cimentación de dichos procesos formativos a partir de los cuales es posible afirmar que determinan las interacciones con el entorno, las formas de relacionarse con el ambiente y sus distintas problemáticas desde edades iniciales.

Lo anterior, con el fin de develar aspectos de la realidad inmediata y el contexto próximo en la población infantil, que se convierten en piezas fundamentales dentro de sus procesos de formación en la vida adulta, involucrando de este modo temáticas tales como la Alfabetización Ambiental, la conservación del Patrimonio Cultural material e inmaterial, realizando valiosos aportes en el campo de las Ciudades Educadoras e incluyendo además, a las instituciones escolares en dichos procesos.

Al respecto, es significativo mencionar que la escuela debe ser capaz de leer la realidad concreta que rodea al niño. “La geografía es la de su barrio; la historia, la de su familia “ (Tonucci, 2013, p. 43), integrando de esta forma en sus aprendizajes diarios del ámbito educativo, el contexto inmediato y la propia realidad del niño en los procesos pedagógicos; fomentando la interpretación, comprensión, reflexión y criticidad frente al entorno, desde el reconocimiento como habitante de un territorio, que ejerce una participación

activa, en relación a lo que es conocido para él.

Por tanto, el objeto de estudio de la presente tesis doctoral titulada Formación de Identidad Urbana en estudiantes del ciclo I de Educación Básica Primaria, pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Gran Yomasa –IED-, se centró en establecer procesos de formación de Identidad Urbana en estudiantes del ciclo I de Educación Básica Primaria; identificando a su vez sus percepciones respecto a sus territorios próximos; contribuyendo a la sensibilización frente al entorno urbano y la formación de cultura ciudadana; incorporando la Pedagogía Urbana en los procesos de enseñanza y aprendizaje y realizando aportes pedagógicos en el campo de Formación en Patrimonio Cultural, con el propósito de alcanzar los resultados propuestos en los objetivos del estudio, donde además se buscó sentar las bases para la proyección de una Pedagogía Urbana y Ambiental en la población infantil; dejando abierto al debate los temas mencionados anteriormente, para ser tenidos en cuenta tanto en los contextos escolares como extraescolares que hacen parte de la formación de las personas.

BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto, es significativo mencionar el panorama abordado como parte de la fundamentación y base teórica de la investigación, donde se toman en cuenta las conjeturas y planteamientos de autores tales como Bronfenbrenner (1987), Dewey (1916), Berger (2001), Luckmann (2001) y Riviére (1992) para el desarrollo y sustento de la misma.

BRONFENBRENNER Y LA TEORÍA ECOLÓGICA DE LOS SISTEMAS

Primeramente, es importante hacer énfasis en la base teórica de la investigación, comenzando por los aportes de Bronfenbrenner; quien enmarca sus estudios dentro de la Teoría Ecológica de los Sistemas la cual se encauza en una perspectiva ambiental, respecto al desarrollo del individuo en interacción con los distintos ambientes en los cuales está inmerso y que por tanto, afectan la conducta humana en sus aspectos morales, cognitivos y de igual modo, las relaciones personales en general; en este orden de ideas Bronfenbrenner afirma que:

“Se considera la capacidad de un entorno (como el hogar, la escuela o el lugar de trabajo) para funcionar de manera eficaz, como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro” (1987, p. 28).

De ahí, que si un individuo va a ingresar en un ambiente desconocido para él, es evidente que se comportará de manera distinta cuando posee información previa con relación al nuevo entorno a experimentar; afectando su conducta dentro de este espacio con antelación; en consecuencia, aparece el término de “interconexiones sociales entre los entornos”, donde surge una relación de afectación recíproca entre los mismos; generando las denominadas “transiciones ecológicas”, las cuales, conducen a los cambios de rol de los individuos y acontecen durante toda la existencia del ser

humano. Bronfenbrenner, considera las transiciones ecológicas como “hechos trascendentales en la vida de una persona, verbigracia, la llegada de un nuevo hermano, la entrada en el preescolar o en la escuela, la promoción a un curso superior, graduarse, encontrar un empleo, casarse, tener un hijo, cambiar de empleo, cambiar de casa y jubilarse” (1987, p. 87), quien además considera que:

“La importancia de las transiciones ecológicas para el desarrollo deriva del hecho de que casi siempre implican un cambio de rol, es decir, en las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad. Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente. El principio es válido no sólo para la persona en desarrollo, sino para las demás personas de su mundo” (1987, p. 34).

Es claro que el desarrollo de un individuo se encuentra afectado por las acciones en las cuales actúan e intervienen otras personas; incluso, la observación de la conducta en los demás, puede llegar a producir imitación de ciertas actitudes; por consiguiente, se habla de las transiciones ecológicas y los cambios de rol no solo de manera individual, sino también en relación con las distintas personas que constituyen el entorno del sujeto.

DEWEY Y EL MEDIO SOCIAL COMO EDUCATIVO

De otra parte, los planteamientos de Dewey con relación al medio ambiente y sus condiciones para generar la disposición y actitudes del individuo frente a su entorno, fueron tenidos en cuenta en el desarrollo de

la investigación, en donde los términos "ambiente" y "medio", trascienden más allá de los espacios cercanos al ser humano; como consecuencia, designan la continuidad específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. "Un ser inanimado es naturalmente una cosa continua con su medio físico; pero las circunstancias que le rodean no constituyen, sino es metafóricamente, un medio ambiente" (Dewey, 1916, p. 83).

Así mismo, se entiende que el medio que constituye al sujeto hace referencia a "un conjunto de características alusivas a algo que trasciende más allá de los espacios próximos al individuo, además de predisponerlo e insertarlo dentro de un régimen de conducta, donde debe cumplir un rol específico que determina sus acciones; en suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo" (Dewey, 1916, p. 49); por lo tanto, se puede afirmar que la transmisión de dogmas, juicios y modelos propios de la cultura se realizan de forma indirecta a través del ambiente.

Dado lo anterior, aparece la visión del medio social como educativo; en este sentido, se asevera que el "ambiente social" promueve las disposiciones y actitudes mentales del sujeto, influyendo en su conducta; en este orden de ideas, el ámbito educativo tiene como objetivo primordial manejar en alguna medida el ambiente y con él los comportamientos, emociones e inclinaciones del individuo que interactúa en los distintos entornos.

Dewey plantea que el ámbito escolar debe propender por el establecimiento de un "medio de acción purificado" para los estudiantes, alejado de los aspectos

negativos que puedan influir en el medio social del sujeto; lo cual solo se puede lograr si se estimula al individuo a observar y apreciar de manera crítica el entorno, para que por sí solo logre distinguir entre lo siniestro y lo provechoso.

EL LUGAR EDUCATIVO

Se entiende que el lugar educativo debe encaminarse hacia la ampliación de la configuración respecto al ambiente que permea al individuo, con todo y las condiciones que lo conforman, alejándolo de las restricciones que la sociedad le ha impuesto desde su mismo nacimiento; así pues Dewey plantea que:

"La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle; un tercero, en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones. Este peligro impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora" (1916, p. 90).

Considerando la afirmación precedente, resulta axiomático que para Dewey la educación va de la mano con la evolución, ámbito que representa una "sociedad en miniatura", donde la escuela confluye con experiencias tanto de carácter social como físico y por ello, se le asigna un papel de ente estabilizador e integrador cuya misión es la de "equilibrar estos ambientes influenciados socialmente, junto

con los códigos que predominan en los distintos contextos, generando una reciprocidad en el aprendizaje entre el medio ambiente y sus posibilidades de experimentación; a razón de que experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y exteriorizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa mientras la otra está latente y se prepara” (Dewey, 1934, p. 88).

Es importante además, tener presente la postura de Dewey, enfocada al aprendizaje a través de la experiencia, donde converge la correlación de las interacciones entre las personas y el entorno; por consiguiente, se hace trascendental y significativo generar entornos de aprendizaje estimulantes para los estudiantes.

BERGER, LUCKMANN Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD

Con respecto a los aportes de Berger y Luckmann, a través de sus contribuciones en el ámbito de la construcción social de la realidad, igualmente, forman parte del sustento teórico de la presente investigación, más aún cuando se incorporan dentro del ambiente escolar y con ello la formación de los estudiantes en el ciclo educativo inicial; por tal motivo, es determinante iniciar con la representación que se tiene respecto a la realidad que envuelve al sujeto en su cotidianidad. En este sentido, Berger y Luckmann afirman lo siguiente:

“La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el

"ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana..., la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora". Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal” (2001, p. 13).

En este orden de ideas, se tiene que la realidad de la vida cotidiana del niño surge a partir de su corporalidad en interacción con el ambiente; al mismo tiempo, experimenta, vive y siente en su cotidianidad a través de la exploración en el entorno, tanto por medio de fenómenos capaces de ser percibidos empleando el cuerpo en el “aquí y el ahora”, como por aquellos que no están presentes, pero que afectan directamente al individuo; ahora bien, se puede afirmar que la corporalidad se encuentra en constante intercomunicación con el contexto, influyéndolo y determinándolo; al respecto, Berger y Luckmann aseveran que:

“De ese modo el organismo humano aún se sigue desarrollando biológicamente cuando ya ha entablado relación con su ambiente. En otras palabras, el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente. Este enunciado cobra significación si se piensa que dicho ambiente es tanto natural como humano. O sea, que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halle” (2001, p. 67).

Son precisamente esas interrelaciones entre el ambiente natural y humano, las que merecen ser motivo de análisis dentro del proceso investigativo; más aún, si se toma como base el enunciado mencionado con antelación, donde se afirma que el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente; por lo tanto, aquí aparece la magnitud e importancia de formar individuos desde edades iniciales respecto al ambiente que los rodea.

LA REALIDAD SUBJETIVA Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

El entorno se encuentra permeado y envuelto dentro de una serie de características ideológicas, políticas, religiosas y hasta morales, que se enmarcan dentro del ambiente humano en el cual va construyendo su identidad; en la misma dirección, vale la pena entonces mencionar que Berger y Luckmann consideran lo siguiente:

“La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola” (2001, p. 78).

En otras palabras, cuando se alude a la identidad del sujeto se hace referencia a la realidad subjetiva del individuo y de igual manera a la influencia que ejerce la sociedad en la formación de las identidades, determinado así su estaticidad o mutabilidad dentro de una organización social; conviene destacar en el mismo sentido que al hablar de identidad urbana se indica entonces el conjunto de características que constituyen los modos de ser de una persona en particular, respecto a las actitudes y comportamientos que se tienen frente a los distintos ambientes presentes en la urbe; los cuales contienen tradiciones, costumbres y construcciones culturales, que hacen surgir las llamadas nuevas identidades; para ilustrar lo anterior, se habla de una dialéctica entre la naturaleza y la sociedad, en palabras de Berger y Luckmann (2001):

“...dialéctica que se da en la condición humana y que se manifiesta nuevamente en cada individuo humano. Para el individuo se desenvuelve, por supuesto, en una situación histórico-social ya estructurada. Hay una dialéctica continua que empieza a existir con las primeras fases de la socialización y sigue desenvolviéndose a través de la existencia del individuo en sociedad, entre cada animal humano y su situación histórico-social. Externamente, consiste en una dialéctica entre el animal individual y el mundo social; internamente, es una dialéctica entre el substrato biológico del individuo y su identidad producida socialmente”.

APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

Dentro de la teoría cognitiva social, se hace especial énfasis en el aprendizaje por observación, ya que, en todas las culturas, “los niños adquieren y modifican patrones complejos de comportamientos, conocimientos y actitudes a través de la observación de los adultos” (Riviére, 1992, p. 50), denominado “Observación mediante modelado” (Bandura, 1987; citado por Riviére, 1992, p. 75).

En este orden de ideas, es clara la trascendencia del modelado en la conducta de las personas, logrando incluso afectar los desarrollos cognitivos y los modelos de comportamiento social; por lo tanto, representa un tema que no se debe dejar de lado en la formación inicial de los sujetos; de allí, la importancia de fortalecer los preconceptos de los individuos en asocio con las nuevas experiencias; de modo tal, que se logren familiarizar y vincular dentro del aprendizaje observacional, sin olvidar también, que este se define por el nivel de motivación, el cual, en últimas representa un estímulo para la persona inmersa en estas nuevas condiciones que le ofrece el ambiente.

Sin embargo, el problema de las generaciones actuales radica en que su modelo a seguir aparece vinculado a los medios masivos de comunicación, como es el caso de la televisión, la internet, las redes sociales, entre otros, los cuales transmiten actitudes, patrones de pensamiento, tendencias emocionales y nuevos estilos de conducta Bandura, Liebert, Neale y Davidson (1973; citados por Riviére, 1992); así las cosas, a medida que aumente el empleo de los modelos simbólicos, los padres, profesores y otros modelos tradicionales irán teniendo menos influencia en el aprendizaje social Bandura (1982; citado por Riviére, 1992), por tanto, según Rosenthal y Zimmermann :

“La escuela se ve en la necesidad de proporcionar oportunidades atractivas de aprendizaje observacional e incentivos suficientes como para compensar la influencia de los medios de comunicación de masas. En niños pequeños, el modelado conductual puede ser más eficaz que el verbal para producir cambios de conducta generalizables” (1978; citados por Riviére, 1992, p. 43).

Como consecuencia, el rol del profesor dentro de las instituciones educativas debe enfocarse al de un agente dinámico, que construye ambientes de aprendizajes atractivos y sugestivos para sus estudiantes, sobre todo en edades iniciales de su desarrollo; debido a que es precisamente el docente quien representa un modelo de simbologías y conductas a seguir para sus alumnos; por ende, es su deber ampliar el mundo de posibilidades que ofrece el aprendizaje observacional y vincularlo a la cotidianidad y realidad de las instituciones educativas.

APRENDIZAJES AUTÉNTICOS

Dentro de la investigación a realizar, en el marco de la Identidad Urbana y la Psicología Ambiental, las interacciones e interrelaciones entre el ambiente, la conducta y los factores personales se convierten en objeto de análisis para emplearlas dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje en los distintos centros escolares y en esta dirección, lograr tejer relaciones distintas con el otro y con lo otro.

En esta dirección, es evidente que la población en general se encuentra afectada en gran medida por los modelos simbólicos

que ofrece el universo tecnológico; análogamente, Brown y Díaz sostienen que:

“..., se puede concluir que la escuela no es el único medio a través del cual los sujetos logran aprendizajes significativos; lejos de ello, el aprendizaje de contenidos se puede complementar integrando diferentes piezas de información que le ofrecen otros escenarios, como la ciudad, el hogar y las tecnologías de la información. Se podría hablar, así, de aprendizajes auténticos en el sentido de” (1989, 2003; citados por Páramo, Hederich, López, Sanabria y Camargo 2015, p. 29).

Se puede afirmar que es necesario vincular a los procesos de aprendizaje de los sujetos, atmósferas distintas que igualmente forman parte de sus vivencias cotidianas, como complemento, a los tópicos abordados dentro del ámbito escolar; puesto que, evidentemente, para las instituciones educativas resulta bastante complicado constituir un lugar de aprendizaje autosuficiente y único ante la vista de la comunidad en general; teniendo además presente que debe abarcar la diversidad de individuos con todo y sus distintas dimensiones de desarrollo; a causa de ello, aparece entonces la terminología de los aprendizajes auténticos, los cuales ocurren en espacios diferentes, como es el caso del hogar o la ciudad y que terminan afectando la conducta de las personas.

2. METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en el paradigma constructivista – interpretativo, debido a su enfoque de tipo cualitativo; en este orden de ideas, se resalta que la investigación cualitativa no cuenta con una perspectiva teórica o paradigma que le resulte exclusiva o propia. “En su praxis, conviven e interactúan múltiples paradigmas teóricos que se asocian con el uso de

diversos métodos, técnicas y estrategias” (Denzin y Lincoln, 2005; citados por Borda, Dabenigno, Freidin y Guelman, 2017, p.11); en la misma dirección, es determinante hacer alusión a las palabras de Cerda quien menciona que un paradigma de investigación es “una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas para estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender –según el caso- los resultados de la investigación realizada” (2008, p. 102).

Luego , en el presente estudio se tuvieron como base los fundamentos de las metodologías constructivistas, donde “se parte de supuestos epistemológicos, adentrándose en el contexto a investigar, además de existir una reflexión constante del proceso; proporcionándole de igual modo, prevalencia dentro de los procedimientos metodológicos a la sensibilidad e importancia otorgada a los conceptos y categorías emergentes, de forma inductiva, a lo largo de todo el proceso de investigación, así como también a los conceptos sensibilizadores que orientan la mirada del investigador “ (Borda, 2017, p. 44).

Desde esta perspectiva, la investigación se enmarcó en un enfoque de preponderancia cualitativa, donde se combinaron aspectos cuantificables y no cuantificables en el estudio con base en la observación, el diario de campo y la encuesta, entre otros; la finalidad se centró en recolectar datos para ser analizados por medio de la estadística y a su vez examinar experiencias y puntos de vista desde el ámbito cualitativo.

Además, es importante tener presente que el trabajo se desarrolló con estudiantes pertenecientes al ciclo I de Educación Básica Primaria de la I.E.D Gran Yomasa, con el objetivo de sensibilizar a los niños frente a las relaciones con su entornos próximos y las percepciones generadas con respecto a los lugares transitados en su cotidianidad, donde se interpretaron los resultados obtenidos con base al análisis de componentes tanto de orden objetivo como subjetivo.

En el mismo sentido, el estudio correspondió a un diseño no experimental enfocado en el campo de las ciencias sociales, puesto que se inclinó más al análisis de elementos de orden cualitativo, en términos de analizar la evolución del proceso realizado: “lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 32).

Del mismo modo, dentro del proceso investigativo, resultó de gran importancia realizar el análisis a lo largo de todo el proceso, donde se tuvo la oportunidad de observar el comportamiento y las interacciones de los niños partícipes de la investigación, dentro de su contexto de desarrollo natural, en distintos momentos; de manera tal que posteriormente se realizaron comparaciones en relación a los procesos que hayan podido generarse.

En este orden de ideas, el método deductivo fue el indicado para ser implementado en el presente estudio, donde se parte de una realidad ya establecida, de un contexto general, que determina a los estudiantes para luego adentrarse en

aquellos aspectos particulares que generan esas formas de ser y actuar; al respecto, es significativo mencionar las palabras de Cerda: “El método deductivo procede de lo universal a lo particular, de lo conocido a lo desconocido. Cuando en este método, la operación se utiliza rigurosamente y el juicio derivado se desprende con necesidad lógica de los juicios antecedentes, el razonamiento recibe el nombre de inferencia” (2008, p. 65).

Es así, como en la investigación se prefirió el empleo de este método, donde se pudo además extraer inferencias con respecto a las observaciones realizadas a determinados hechos; alejándose de esta manera, en parte de los postulados del método inductivo y su rigurosidad basada en el método científico; propiciando de este modo un ambiente flexible y tranquilo para los niños donde pueden expresar libremente sus ideas y formas de comportamiento, desde la espontaneidad que los caracterizó.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se desarrolló con estudiantes del ciclo uno de Educación Básica Primaria de la jornada tarde, con edades entre 6 y 8 años, pertenecientes a la I.E.D Gran Yomasa, ubicada en la localidad quinta de Usme, en la ciudad de Bogotá, Colombia, la cual pertenece al sector oficial y presta sus servicios en 2 jornadas, mañana y tarde; vale la pena destacar que el colegio está ubicado al sur de la capital en el barrio Yomasa, un sector vulnerable de la ciudad, donde los niños se enfrentan a variedad de problemáticas sociales de manera constante; razón por la cual, indagar en las percepciones acerca de la realidad que los constituye, puede generar

transformaciones futuras en sus experiencias sensibles en la relación sujeto – ambiente.

Es importante mencionar que el colegio fue construido en el año de 1975, por lo tanto cuenta con 44 años de historia; en el año 2015 la institución fue remodelada, como parte de la estrategia de construcción de mega - colegios para mejorar la calidad de la formación académica en la capital de Colombia; esto fue visto como un proyecto de inversión social del presupuesto destinado para la educación; como consecuencia, cuenta con un diseño y una arquitectura moderna de sus espacios.

En relación al componente humano que formó parte del estudio, vale la pena destacar que prevalecen las actividades económicas con inclinación al empleo informal por parte de los padres de familia y (o) acudientes de los estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos 0 y 2, con tendencia a familias monoparentales en un 70%; caracterización que representa factores a tener en cuenta en relación a las percepciones que pueden llegar a tener los estudiantes respecto a sus territorios próximos.

El muestreo del presente estudio fue de tipo probabilístico al azar simple, debido a que todos los estudiantes tuvieron la misma posibilidad de ser incluidos; donde la población a estudiar tuvo como base los estudiantes pertenecientes al ciclo I de Educación Básica Primaria, en la jornada tarde, 140 estudiantes y como unidad de análisis los educandos del curso 201, 34 estudiantes, de los cuales surgieron aleatoriamente 16 estudiantes para la muestra a través de una actividad realizada

con imágenes de animales, específicamente la Tingua y el Picaflor, autóctonos de la ciudad de Bogotá; previamente se había explicado a los estudiantes que aunque todos participarían de las actividades a realizar, solo 16 de ellos aparecerían en los registros correspondientes; es así como se ubicaron dentro de un recipiente las figuras de 16 Tinguas y 18 Colibríes; por tanto, los 16 estudiantes que consiguieron la imagen de la Tingua fueron seleccionados para la investigación; teniendo en cuenta igualmente, los criterios referentes al ciclo educativo, el curso y la edad; por lo tanto, se excluyeron estudiantes pertenecientes a otros ciclos escolares distintos al ciclo I; es decir, grados diferentes a 1° y 2°.

Con relación a las variables dependientes, surgió el nivel de interacción con el entorno, enmarcado desde la Psicología Ambiental, el territorio y la memoria; la capacidad crítica para identificar y analizar las problemáticas ambientales y sociales del contexto, proyectada por medio de la Pedagogía Urbana, la Identidad Urbana y el reconocimiento de los espacios de la urbe para el cuidado y preservación del Patrimonio Cultural a través de la vinculación de la Ciudad Educadora y con ello el Patrimonio Material e Inmaterial.

INSTRUMENTOS

Los principales instrumentos a utilizar para llevar a cabo la investigación fueron las fichas de observación, el diario de campo, la encuesta y la bitácora de registro estudiantil; los cuales serán descritos en los apartados siguientes.

TÉCNICAS Y MÉTODOS

Las técnicas y métodos empleados para el desarrollo del estudio se basaron en la observación participante, la cartografía social y el taller.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Dentro del proceso de recolección de datos se empleó una herramienta fundamental para el desarrollo del mismo, la observación, ya que durante todo el trabajo de campo, desde el inicio hasta la culminación se estará observando; entendiendo por observación los planteamientos de Pulido, Ballén y Zuñiga : “Con todos los sentidos especialmente con la vista y con el oído, apreciamos y percibimos hechos, acontecimientos inmediatos del entorno en el que nos encontremos o que nos interesen, recogiendo o comprobando información, estableciendo un contacto directo con la realidad” (2007, p. 106).

Por consiguiente, esta herramienta permitió obtener una mirada más global y fundamentada, para conocer detalles de la población y el contexto en el cual se está interactuando, incluyendo los aspectos que no se ven a simple vista; es decir, hacer uso de la interpretación de lo que se observa, conociendo el fenómeno internamente; de igual manera, otra de las características que se consideró fundamental al hacer uso de la técnica de observación fue que brindó la posibilidad de obtener información de manera directa e inmediata de los niños y las niñas, ya que estos se comportaron de manera mucho más natural y espontánea, donde “a diferencia de “mirar”, que comporta sólo un fijar la vista con atención en algo, la “observación” exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación

con la cosa que se observa” (Cerde, 2008, p. 123).

En la presente investigación, la observación se efectuó con el objetivo de describir los fenómenos y comportamientos de los diferentes actores partícipes de la investigación; identificando de este modo sus percepciones y formas de interacción en los distintos ambientes y espacios destinados para la realización de las diferentes sesiones propuestas; empleando como herramienta, las fichas de observación, donde se registran las observaciones generales de las actividades, para posteriormente, diligenciar los diarios de campo, tomando como referente temáticas asociadas al ambiente social, físico y humano, en conjunto con las interacciones individuales y colectivas generadas.

Por lo tanto, la observación participante se enfocó en el registro para la posterior sistematización de las experiencias, que incluyeron los diferentes lugares a explorar, antes y después de su visita y los sujetos participantes; proceso que se generó desde el principio hasta el final de la investigación, durante aproximadamente 31 sesiones de intervención, en el período de tiempo comprendido entre los meses de Abril a Noviembre de 2018.

CARTOGRAFÍA SOCIAL

Para reconocer y analizar el tipo de interacciones y relaciones de los niños y las niñas frente a su territorio, se empleó la cartografía social, la cual se define como “ el análisis textual que busca la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una

multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos” (Tello y Gorostiaga, 2009, p. 62); como complemento a lo anterior, se puede afirmar que según Habegger y Mancila:

“...la cartografía social es una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo. Es una forma de investigación humanista y humanizadora. Es una propuesta conceptual y metodológica novedosa que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales. Este tipo de mapas (en oposición con los mapas tradicionales que se elaboraban únicamente por los técnicos) se elaboran por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo (horizontal) y de esta forma legitimarlo” (2006, p. 58).

Al respecto, para esta investigación, la cartografía se convirtió en un método que complementa la fase del diagnóstico, para intervenir con la población de manera mucho más directa; en cuanto a la representación simbólica, con relación al entorno y como forma de recolección de datos; para identificar lo que tiene importancia para ellos; qué significado le otorgan a los espacios; qué pasa desapercibido; cómo se relacionan con el entorno y qué sentimientos, sensaciones o emociones causan ciertos lugares en ellos; entre otros aspectos.

Dentro de la Cartografía Social se destacan los recorridos y las salidas por la ciudad, porque permitieron un encuentro con el espacio físico y el significado simbólico que le es atribuido, de acuerdo a

las diferentes maneras de ver e interpretar el contexto; además de analizar la percepción estética del mismo, en relación con la sensibilidad y las emociones que puedan despertar dichos lugares; de manera que estas herramientas se convirtieron en un eje fundamental en el proceso investigativo; “si entendemos por territorio el espacio apropiado y valorizado por un grupo social para asegurar la satisfacción de sus necesidades vitales” (Giménez, 1996 y 2001; citado por Enriz, 2009, p. 83), donde “no hablamos sólo del espacio físico como tal, sino con los diversos actores que lo definen: la relación con el estado, con organizaciones de la sociedad civil, etc.” (Enriz, 2009, p. 90).

Por ello fue tan importante explorar los espacios habitados, realizando recorridos para reconocer las problemáticas y modos de vivir de sus habitantes; otorgando la posibilidad de irrumpir en esas realidades existentes, para experimentarlas y observarlas desde otra perspectiva; de modo, que no pasen desapercibidas como algo ya establecido e inmutable; se trata pues, de una pedagogización del territorio como lo propone Habegger y Mancila “A través de una construcción simbólica del territorio (entendido éste tanto por el espacio como por las relaciones que interactúan en y sobre él) se abren perspectivas para una mejor comprensión de la realidad territorial, de cómo vivimos el territorio que habitamos, y como construimos el futuro territorio que deseamos” (2006, p. 114).

En este orden de ideas, se realizó por parte de los niños la exploración de territorios cercanos a su cotidianidad, como lo es el caso de la escuela, el barrio y algunos lugares ubicados en sectores emblemáticos de la ciudad de Bogotá, donde los estudiantes tuvieron la

oportunidad de ubicar sus recorridos, durante el desarrollo de algunos talleres propuestos para la investigación; representando así, de manera simbólica, los aspectos físicos y emocionales que les pudo generar el hecho de recorrer y habitar dichos espacios.

EL TALLER

Luego de la fase de diagnóstico, se realizó la planificación de los posibles caminos y alternativas a seguir, para identificar las percepciones e interacciones de los niños en relación a su entorno y con ello, propiciar el enriquecimiento de las experiencias sensoriales que pueden generar el ambiente en los mismos; para esto, se propuso la realización de talleres que promuevan interacciones distintas en los diferentes espacios; en palabras de Pulido y otros:

“El taller es una técnica de recolección de información, análisis y planeación, ya que brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones que requieren algún cambio o desarrollo a partir del diagnóstico de los problemas existentes, hasta la definición y formulación de un problema específico, pasando por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción” (2007, p. 225).

Entonces, se propusieron actividades a realizar con los estudiantes que dieron lugar a la interacción y el encuentro consigo mismo, con el otro y con el contexto que los rodea; para, de este modo, efectuar el análisis de los conceptos propuestos en el desarrollo teórico de la investigación; donde a través de los procesos de observación, se ejecutó la descripción de los hallazgos

encontrados; asimismo, se precisa que los talleres y actividades fueron tomados y adaptados de la Caja de Herramientas del programa Civinautas (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura Recreación y Deporte –SDCRD- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural –IDPC-, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas – Centro de Estudios Sociales – CES- 2016) y los Talleres de Educación para la Ciudadanía y Convivencia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015).

Al respecto, vale la pena mencionar que durante la realización de las distintas sesiones se tomó como herramienta pedagógica la construcción de un personaje que acompañará los diferentes talleres; en este caso, se hace referencia específicamente a Guamuica, el Pez capitán de la Sabana, como referente a un pez emblemático del altiplano cundiboyacense, hoy en día ya extinto; quien fue el encargado de guiar y conducir el recorrido y el viaje que emprendieron los niños; a través de la exploración de variados espacios y territorios; es decir, que Guamuica se convirtió en un ícono significativo para los estudiantes, al hacer las veces de guía en sus experiencias; motivo por el cual, se mencionó constantemente a lo largo de las actividades a realizar.

De igual manera, es importante hacer énfasis en los aportes educativos y pedagógicos a los cuales se esperó llegar a través del desarrollo de la investigación, donde inicialmente se deben mencionar los procesos de concientización, respecto a los territorios próximos del niño; sentando las bases para convertirlos en los presentes y futuros agentes de cambio y transformación de las distintas problemáticas, tanto de ámbito social, como ambiental y cultural que acontecen a su alrededor.

De allí, la importancia de identificar sus percepciones; para de este modo, lograr forjar actitudes de sensibilización en relación al entorno urbano, donde se promueva una verdadera cultura ciudadana desde edades iniciales; incorporando de esta manera la Pedagogía Urbana en los procesos de enseñanza y aprendizaje, trascendiendo los límites del trabajo en el aula más allá de las propuestas de asignaturas tales como las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales; pensado en la proyección a futuro, de una cátedra de formación en el campo del Patrimonio Cultural, impartida en todas las escuelas; donde verdaderamente los niños reconozcan, valoren, cuiden y preserven los ecosistemas que los rodean, desde sus propias experiencias y contextos cotidianos, haciendo de estas temáticas una verdadera “Filosofía de vida”.

3. CONCLUSIONES

En relación con los procesos de formación en Identidad Urbana, como objetivo principal de la investigación, se concluyó que la apropiación de los lugares parte de tres ejes primordiales; el auto – reconocimiento, en el sentido de descubrirse desde la individualidad, como parte del entorno; el re – conocimiento del medio, a partir de las interrelaciones generadas con el mismo, al recorrerlo y explorarlo; y la interacción con el territorio, fomentando pertenencia, valoración y aprecio por el mismo, son principios fundamentales para generar relaciones con el ambiente, reconociéndose como parte de él, partiendo inicialmente del conocimiento individual, para luego comprender las diferencias culturales existentes e igualmente, identificar las necesidades y problemáticas presentes en el contexto; lo

cual, solo se consigue por medio de una Alfabetización Ambiental progresiva.

En esta dirección, se construyeron procesos de formación de Identidad Urbana e Identidad de lugar en relación al cuidado del medio ambiente, el respeto por la diferencia y formas de ser de las demás personas; el cuidado de la naturaleza a través del respeto por los seres vivos como los animales y las plantas; la generación de hábitos cotidianos frente a la contaminación por basuras y el ahorro del agua; el aprecio por el otro, en los lugares transitados; el cuidado de los objetos y pertenencias propias y de los demás; lo significativo de conocer y recorrer lugares distintos, e invitar a familiares y conocidos a frecuentarlos; en pocas palabras, la generación de conductas sostenibles a favor del territorio habitado, en articulación con la memoria individual y colectiva de los lugares.

Igualmente, fue posible concluir que la proyección de una Identidad Urbana, desde edades tempranas, permitió identificar los sentimientos favorables y desfavorables que tiene el individuo hacia el medio ambiente y sus problemáticas, destacando la idea de generar procesos de sensibilización en los estudiantes con relación al medio que los rodea vinculando aspectos tanto físicos como sociales; logrando de esta forma que el estudiante fuera un observador y participe activo de las acciones y decisiones que afectan su contexto, es decir, propiciando la formación de sujetos críticos; por ello, se dejó el espacio para la reflexión, en donde docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y en general todos los miembros de las comunidades educativas, tomen voz y voto en los procesos de formación de los niños y jóvenes.

Es así, como hay anotar que a través de la presente investigación se logró proponer un primer avance; no obstante, es necesario profundizar en este tipo de temáticas y llevarlas a la práctica con el transcurrir del tiempo en las diferentes instituciones.

Frente a la identificación de las percepciones de los estudiantes respecto a sus territorios próximos, como uno de los objetivos del estudio, se puede afirmar, con base en los talleres y encuestas aplicadas, que dentro de sus primeros espacios de socialización como en el caso de la familia, se reconoció como parte de la misma y sienten que desempeñan un rol específico, identificando además que las demás personas a su alrededor forman parte de familias distintas, conformadas de múltiples maneras, transformando la percepción inicial de igualdad que poseen; en relación al establecimiento educativo, se transfiguró la mirada de transitar espacios aburridos y estáticos, como mencionan en las primeras sesiones de intervención, al hecho de reconocer a la Institución Escolar como un lugar divertido y agradable; apreciando sus espacios, formas y arquitectura como parte del proceso de aprendizaje.

En relación al barrio, inicialmente se contó con una representación del mismo como el lugar donde está ubicada su casa en la cual un alto porcentaje de niños consideraron este espacio agradable, gracias a sus parques, la seguridad, el tamaño y los animales que lo habitan y un menor porcentaje hizo alusión al peligro y la suciedad que lo caracteriza; respecto a la localidad, los estudiantes reconocieron que habitan la localidad de Usme, la cual, está conformada por diversos lugares, haciendo posible la realización de variedad de actividades.

Sin embargo, debido a la falta de tiempo y dinero de sus familias, los lugares visitados se centraron en los parques y centros comerciales; reduciendo la visión de ciudad a un espacio limitado; por tal razón, la labor de los procesos educativos se convirtió en un eje primordial para transformar la mirada de los estudiantes y promover estrategias de sensibilización del entorno habitado; ampliando en este caso, la visión de territorio desde la apropiación y el sentido de pertenencia, para valorar y cuidar lo que se re – conoce como propio.

Respecto a la percepción de la ciudad de Bogotá, se concluyó que los niños la perciben como un espacio agradable, tienen sentido de pertenencia por la misma, ya que varios nacieron en este lugar; les atrae su tamaño, la arquitectura y los parques con los que cuenta; logrando comprender que cada espacio que la conforma contiene aprendizajes diferentes; recorriéndolos de manera distinta al observarlos y explorarlos; conociendo su historia, curiosidades y significado colectivo.

Como consecuencia, fue evidente en ellos la emoción y curiosidad que los invade durante cada recorrido; indagando acerca de lugares que nunca habían sido visitados por ellos, como es el caso de los museos, evidenciando en sus percepciones iniciales que éstos se relacionan con espacios donde se encuentran cosas viejas y empolvadas, sin utilidad alguna y transformando posteriormente su visión al considerarlos recintos interesantes y divertidos; por consiguiente, es trascendental la importancia de enfocar la lectura de la ciudad desde edades iniciales e involucrar

en el proceso a distintos miembros de la comunidad.

Del mismo modo, es importante mencionar las contribuciones con relación a la sensibilización frente al entorno para la formación de Cultura Ciudadana, como otro de los objetivos del proceso, en el sentido de proyectar este tipo de hábitos desde edades tempranas; fortaleciendo de esta manera, las competencias primordiales para promover la convivencia armónica en la ciudades donde además se destaca la importancia de articular los proyectos comunitarios con los propósitos institucionales, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje interactúen con el contexto real y cotidiano de cada individuo, de tal forma que cuando los niños lleguen a la adultez, no presenten conductas indiferentes ante las problemáticas sociales y ambientales que se puedan manifestar, gracias a la fundamentación de un sentido de pertenencia frente a su entorno, la importancia de la preservación de los distintos ecosistemas y la identificación con el mismo, haciendo de la formación de Identidad Urbana un puente entre el presente y el futuro que logre trascender a corto y largo plazo la enseñanza tradicional de la Educación Básica Primaria en el mundo actual donde la indiferencia y falta de solidaridad parecen apoderarse de las conductas de las personas.

Por lo anterior, radica la importancia de incorporar la Pedagogía Urbana dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el ciclo I de Educación Básica Primaria, propuesto como objetivo de la investigación; trascendiendo los procesos estáticos del aula, los cuales se limitan la mayoría de veces al estudio de las Ciencias

Naturales y las Ciencias Sociales desde los aspectos tradicionales de un aula de clases; haciéndose necesario vincular dentro del currículo escolar el reconocimiento, cuidado y valoración de los distintos ecosistemas desde los contextos cotidianos de los niños, partiendo de su realidad y vinculándolos a la malla curricular institucional y con ello, al plan de estudios de cada docente; de forma tal, que el trabajo se convierta en algo particular de cada Institución Educativa y cobre un verdadero sentido social y pedagógico, tomando como referente el contexto histórico, social y cultural.

Igualmente, al abordar el tema de la Pedagogía Urbana, fue necesario vincular las emociones, articulando la cartografía social y la iconografía de los distintos lugares; concluyendo que las relaciones entre el espacio, la emocionalidad, el cuerpo y el desarrollo estético, están profundamente inter – relacionadas; por lo tanto, la escuela como lugar importante de socialización del niño, debe propender por afianzar estos conceptos; ya que, en ocasiones las cuestiones pedagógicas y administrativas no dan lugar para re – pensarlos y tenerlos en cuenta, pasando a formar parte del currículo oculto. Por lo mismo, son poco manifestados por los niños, dejando a un lado la posibilidad de conocer sus apreciaciones y motivaciones, esenciales para llevar a cabo las prácticas pedagógicas cotidianas sin dejar de lado la vinculación de las familias a los procesos, debido a que éstas reconocen la importancia de generar procesos de este tipo en los estudiantes y son actores determinantes dentro de los mismos, por el hecho de influir ya sea de manera positiva o negativa en los comportamientos y actitudes del núcleo familiar.

De otra parte, frente a la importancia de generar aportes pedagógicos relacionados con la formación en Patrimonio Cultural, como otro de los propósitos del proceso investigativo, se concluyó que para que el Patrimonio sea reconocido y apreciado, es necesario comenzar por re – conocer el Patrimonio Personal de los individuos; aquello que forma parte de sus territorios próximos; como es el caso, de sus objetos personales, los miembros de su familia, la Institución educativa donde se forman, los lugares emblemáticos del barrio y la ciudad que habitan, entre otros; otorgándole de este modo, un sentido a lo que conforma su entorno, como un Patrimonio Vivo y Cotidiano, lo cual servirá como herencia para las siguientes generaciones.

Así las cosas, el hecho de vincular aspectos relacionados con el Patrimonio Cultural desde la Educación Básica Primaria, permitió pensar las ciudades y sus espacios de manera distinta, haciendo posible su articulación con asignaturas tales como Geografía, Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, donde se integran los hechos históricos del barrio y los lugares cercanos, junto con la realidad actual de los niños y la historia de sus familias; empleando los recursos locales que ofrece el entorno; de manera tal que se re – conozca el Patrimonio Cultural Material e Inmaterial que hace parte de los espacios, proyectando una verdadera Identidad Urbana con sentido partiendo de la población infantil, cimentada como una nueva generación de habitantes sensibles ante las problemáticas presentes a su alrededor.

Así mismo, es importante concluir que los objetivos de la investigación se cumplieron eficazmente, en lo que respecta principalmente al establecimiento de

procesos de formación en Identidad Urbana, en los estudiantes del ciclo I de Educación Básica Primaria, a través de la identificación y el reconocimiento de sus percepciones frente al entorno y la sensibilización frente al territorio habitado, con el fin de identificar las problemáticas existentes; la incorporación de la Pedagogía Urbana en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ejecutando procesos asociados a la Cultura Ciudadana y el Cuidado Ambiental y la realización de aportes pedagógicos, asociados a la formación en Patrimonio Cultural, individual, local y nacional.

Con relación con la metodología y los instrumentos empleados, se logró efectuar dentro del tipo de diseño implementado descriptivo – explicativo, una investigación que dió cuenta de los resultados obtenidos a través de la observación participante y con ello las fichas de observación y los diarios de campo; gracias a los cuales, se identificaron aspectos del ambiente físico, social y humano de los estudiantes en interacción con las actitudes individuales y colectivas que manifestaron , destacando además los eventos determinantes ocurridos durante el desarrollo de las distintas sesiones.

De otra parte, en la aplicación de los talleres como actividades de trabajo en campo, se concluyó que las relaciones entre identidad y territorio se producen en la medida en que se integran una serie de factores en un mismo espacio, gracias a las interacciones con el ambiente; de este modo, surgieron las categorías emergentes asociadas a la corporalidad, la emocionalidad, el re – conocimiento y la estética del espacio; las cuales, lograron otorgarle un sentido a las vivencias cotidianas del individuo; al integrar, dentro de sus procesos de desarrollo,

características que forman parte vital del crecimiento biológico y psicosocial de las personas, en interacción con el descubrimiento y exploración de los lugares habitados.

Igualmente, los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes como parte del diseño metodológico, demostraron su acogida y aprecio por la Institución Educativa, el barrio, la localidad y la ciudad de la cual forman parte; reconociéndose además, como parte de un entorno, compuesto por diferentes grupos de socialización y sistemas que lo determinan; de este modo, al finalizar la experiencia, reflexionaron en aspectos tales como el cuidado de la naturaleza, el barrio y la ciudad, logrando comprender que existen normas mínimas de convivencia en los espacios transitados donde igualmente emergen recuerdos importantes para cada persona, que deben ser respetados y valorados, aspectos identificados en sus comentarios y respuestas.

En esta dirección, en los resultados de las encuestas aplicadas a los padres de familia o acudientes de los estudiantes, manifestaron que en la misma medida de los estudiantes sienten agrado de habitar la ciudad de Bogotá donde prevalecen como los lugares más visitados los espacios religiosos, afirmando además, que por falta de tiempo y dinero no les es posible visitar diferentes lugares en compañía de sus hijos; no obstante, consideraron que la realización de salidas pedagógicas por parte de la Institución Educativa le proporcionó a los niños una forma diferente e innovadora de adquirir nuevos aprendizajes y entrar en contacto directo con la naturaleza; lo cual confirma, que la vinculación de distintos actores en interacción con la comunidad educativa, fomenta procesos de reflexión que repercuten a nivel familiar e

institucional, fortaleciendo así los propósitos pedagógicos.

En la misma línea, la encuesta realizada con los docentes pertenecientes a la Institución Educativa, evidenció que la alternativa pedagógica preferida se basó en los talleres, apareciendo en último lugar las salidas pedagógicas; además, aunque consideran importantes algunos escenarios de la ciudad, su frecuencia de uso es mínima como apoyo a las prácticas pedagógicas desarrolladas; enfocando su percepción de aprendizaje únicamente a espacios tales como las bibliotecas y los museos; dejando de lado los lugares cotidianos que conforman los territorios y el contexto propio de los estudiantes; razón por la cual resulta fundamental fortalecer los procesos de Identidad y Pedagogía Urbana, desde el interior de las instituciones educativas, propiciando una participación activa de la comunidad.

Finalmente, vale la pena culminar mencionando que los aportes que ofrece el presente estudio a la bibliografía científica en el ámbito pedagógico, sirvieron de apoyo e insumo para ser consultados por distintas personas y entidades interesadas en la temática presentada; cuyo tópico se alejó en alguna medida de la predisposición actual de las ciudades, centrada en los procesos de construcción y desarrollo urbano; donde existe una tendencia al mundo globalizado, inmerso en las nuevas tecnologías en el cual se tiende a dejar de lado la perspectiva natural y ambiental de las urbes, tan importante y determinante para la supervivencia de todas las especies, que conforman los distintos entornos y ecosistemas; de allí, la importancia de realizar este tipo de investigaciones y darles continuidad a largo plazo, en diferentes contextos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura Recreación y Deporte –SDCRD- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural – IDPC- Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas – Centro de Estudios Sociales –CES- (2016). *Civinautas con Sentido de Pertenencia*. Caja de Herramientas. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. <https://idpc.gov.co/civinautas/>

Berger y Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Borda, P. y otros. (2017). *Herramientas para la investigación Social. Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?* (2). http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. <http://psicopedagogosrioiv.com.ar/wordpress%20colegio/wp-content/uploads/2017/07/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf>

Cerda, H. (2008). *Los Elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.

Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Barcelona: Paidós. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós. <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>

Enriz, N. (2009). *Perspectivas Infantiles sobre la Territorialidad*. España: Espaço Ameríndio. <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/10883/6781>

Habegger, S. y Mancila, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contra hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. España. <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi> Cartografia%20PPGG%202015/TEXTO%2027

Jiménez, A. (2007). *Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares en Bogotá*. *Revista Colombiana de Educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247008>

Páramo, P. y otros (2015). *¿Dónde ocurre el aprendizaje?* Psicogente. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v18n34/v18n34a07.pdf>

Pulido, R. y otros. (2007). *Abordaje hermenéutico de la Investigación Cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Colombia: Educc - Universidad Cooperativa de Colombia.

Riviére, A. (1992). *La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas*.

Madrid: Alianza.
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf

Sampieri, R. y otros. (2010). Metodología de la Investigación (5ta. Ed.). México: Mc Graw Hill.

Tello, C. y Gorostiaga, J. (2009). El Enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre Políticas Educativas. Argentina: Práxis Educativa, Ponta Grossa. [ElEnfoqueDeLaCartografiaSocialParaElAnalisisDeDeba-3101939%20\(1\).pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/ElEnfoqueDeLaCartografiaSocialParaElAnalisisDeDeba-3101939%20(1).pdf)

Tonucci, F. (2013). Conferencia: “La ciudad de los niños” Debate en torno a la autonomía infantil en el espacio urbano. España: Teatro Bulevar. <http://ei-zeroseis.blogspot.com/2013/11/conferencia-francesco-tonucci-en-madrid.html>

Aprendizajes Basados en Proyectos: Hacia un aprendizaje significativo

Marlo Leandro García Mateus

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander, Colombia.
Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
marlo.garcia@utp.edu.co

RESUMEN

La educación rural exige una mirada particular con relación a otros contextos educativos. Es por ello, que el presente proyecto investigativo se enmarcó en comprobar por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos (APB), si se fortalecían competencias en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales en los estudiantes de 4^o y 5^o de básica primaria de la escuela Rural Medio Centro Mojón-Colombia, rompiendo con el esquema de aprendizajes tradicionalistas. El proceso investigativo se enmarcó en el método hipotético deductivo. Los resultados arrojados fueron satisfactorios, partiendo de que eran estudiantes de más bajo rendimiento, lo cual exigía mayor compromiso de los entes educativos: docente, estudiantes y padres de familia. Finalmente, Se utilizó como elemento de análisis de datos la plataforma Milton Ochoa, evidenciando avances en la adquisición de aprendizajes significativos, abriendo las puertas a nuevas formas de aprendizaje efectivas independientes de las necesidades del contexto donde se ejecute.

Palabras clave: Aprendizaje, Metodología, Proyectos, Proceso de Aprendizaje, Significación.

[Project-Based Learning: Towards Meaningful Learning](#)

ABSTRACT

Rural education requires a particular view in relation to other educational contexts. That is why this research project was part of checking through Project-Based Learning (APB), whether competencies were strengthened in the areas of Mathematics, Language and Natural Sciences in the 4th and 5th primary school students of the Rural Medio Centro Mojón-Colombia school, breaking with the traditionalist learning scheme. The investigative process was part of the hypothetical deductive method. The results were satisfactory, based on their lower-performing students, which required greater commitment from educational activities: teachers, students and parents. Finally, the Milton Ochoa platform was used as a data analysis element, showing progress in acquiring significant learning, opening the door to new effective learning forms independent of the needs of the context in which it is executed.

Key Words: Learning, Methodology, Projects, Learning Process, Meaning.

1. INTRODUCCIÓN

Los modelos pedagógicos a lo largo de la historia han sufrido transformaciones que responden a las necesidades del entorno. La historia los ubica desde el tradicionalismo, pasando por el romántico, conductista, cognitivista, y finalmente, culminando en el social cognitivo, teniendo este último como punto de referencia a Freinet, Paulo Freyre y Makarenko, modelo pedagógico encaminado al desarrollo máximo de las capacidades e intereses de los estudiantes, enmarcando las prácticas pedagógicas contemporáneas.

El enfoque pedagógico tradicional tiene como finalidad, hacer del sujeto una réplica exacta de su creador, con lecturas de contextos semejantes unos con otros, de tal manera que encajen en la estructura social transmitida por el educador, así como los ladrillos de una construcción, moldeados y horneados para un sistema, donde la postura crítica, (enunciado, que para nuestros tiempos, permea los discursos en las academias) innovación y creatividad, quedan sesgados al rincón del olvido y de las habilidades inútiles. Dicha enseñanza, concibe al educador como un ser activo y al educando como un ser pasivo, insignia educativa que muy bien representó en su momento el grupo británico de rock Pink Floyd en la canción Another Brick in The Wall, publicada en noviembre de 1979, y que aún, en nuestros días, abandera las prácticas pedagógicas de una sociedad contemporánea.

Lo anterior valida una tradición educativa impuesta por el cerebro reptiliano, que mantiene unas prácticas pedagógicas horizontales o verticales, sesgando el carácter investigativo que por naturalidad tienen los niños y jóvenes.

Es por ello, que pedagogos como Julián de Zubiría Samper, centra su mirada en la transformación de la escuela en espacios de construcción del conocimiento, mediante una pedagogía dialogante, tal como lo deja entrever en su texto “Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante” (Zubiría, J. 2006).

Zubiría brinda una atención especial sobre el currículo, analizando desde la historia y acoplando el modelo más sobresaliente, que permita desentramar la encrucijada pedagógica de nuestro país.

En el (2011) toma como referente al francés Luis Not titulado “las pedagogías del conocimiento” (1983) y al español César Coll, “Psicología y Curriculum” (1985 y 1994), para señalar:

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro es considerarlo el eje central en todo proceso educativo “(…)” Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. (p.15).

A la luz del cambio deslumbrado por Zubiría, se indaga sobre el qué hacer y cómo hacer, para transformar la realidad y los resultados de los educandos de 4º y 5º de primaria de la escuela rural Medio Centro Mojón, ubicada en Bolívar Santander, Colombia.

Por tal razón, se consulta la literatura pertinente y se obtiene el Aprendizaje Basado en Proyecto, como una posible solución a las necesidades educativas expuestas anteriormente.

Un enfoque de enseñanza basado en proyectos se construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido, además constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997)

El aprendizaje deben ser un proceso que contextualice al estudiante con los conocimientos adquiridos, es decir:

Que el educando evidencie que los conceptos académicos permean y transforman la realidad y contribuye a solucionar conflictos de la vida diaria. En otras palabras, en el Aprendizaje Basado en Proyectos se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994).

El Aprendizaje Basado en Proyectos favorece un aprendizaje significativo en los educandos, de tal manera que esos procesos cognitivos no queden sesgados al olvido, sino que nutran y transformen cada una de las vivencias de los involucrados, partiendo de los preconceptos presentes en el neocórtex.

David Ausubel reconoce que se aplica el concepto de aprendizaje significativo cuando:

Los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, D. 1983, p.18).

Por medio de la ejecución de proyectos enmarcados dentro del concepto de aprendizaje significativo, facilita la construcción de aprendizaje sólidos, ya sea de manera individual o colectiva, debido a que no precisamente un proyecto en orden estricto, debe desarrollarse grupalmente o de manera individual. Esto varía de acuerdo a las necesidades de los educandos.

Los ABP privilegian la práctica sobre la memoria, tema que deslumbraba Bauman en los retos de la educación en la modernidad líquida alude: “hoy, una memoria tan sólidamente atrincherada parece, en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos más engañosa y, en la mayoría, inútil” (Bauman, Z. 2005. Ed. Gedisa, p. 37).

Finalmente, implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley. 1998. Lumsden, 1994).

2. METODOLOGÍA

La investigación se abordó desde el método hipotético deductivo, el cual, se desarrolló con estudiantes de 4º y 5º de primaria de la escuela Rural Medio Centro Mojón (últimos dos promedios en pruebas de cada grado: ciclo 2), ubicada en Bolívar, Santander (Colombia).

El proyecto tuvo como marco de referencia el sector agrícola, debido a que la escuela es de carácter rural, facilitando la ejecución del mismo. Este se desarrolló aproximadamente en tres meses, en jornada escolar, haciendo uso de dos horas diarias. El diseño, desarrollo y evaluación fueron acorde a los componentes curriculares previstos dentro del plan de área, plan de aula, estándares y competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y la institución educativa Colegio Integrado Simón Bolívar. Ver tabla 1.

Los avances obtenidos en cada una de las sesiones eran registrados de manera individual por cada uno de los participantes, quienes desarrollaban las actividades planeadas, haciendo uso del espacio escolar, familiar y social.

Culminado el proceso investigativo, se aplicó los Martes de Prueba: ciclo 3 (3 pruebas de 25 preguntas cada una), en los cuales se evaluaban componentes y competencias desarrollados en el proyecto agrícola.

Los resultados obtenidos en el ciclo 3, se analizaron de manera comparativa con relación a los resultados obtenidos en los Martes de Prueba: ciclo 2, evidenciando mejoras significativas en los procesos de aprendizaje de los educandos.

El proceso que se llevó a cabo, deja entrever, una posible herramienta potencial

para contribuir a reducir diversos factores que rodean los procesos de aprendizaje, no solo cognitivos, sino sociales, favoreciendo la disminución de la deserción escolar.

Observación

El proceso investigativo se fundamentó a partir de las observaciones y análisis de resultados de los estudiantes de 4º y 5º de la escuela rural Medio Centro Mojón en el ciclo 2-, los cuales arrojaban resultados no satisfactorios en los Martes de Prueba (examen externo aplicado por Milton Ochoa-Experto en evaluación), donde era evidente que existía una falencia entre lo enseñado y lo realmente aprendido por los educandos, y que al momento de aplicarlo en la resolución de conflictos no tenían las competencias que requería el proceso. Ver figura 1 y 2; gráfico 1y 2.

Evidenciado los resultados, se tomó la decisión de implementar nuevos métodos de enseñanza, que dieran fe de un aprendizaje significativo más allá del aula de clase y mejoraran los resultados de pruebas externas.

Los resultados obtenidos en el ciclo 2 oscilaban en su gran mayoría en bajo (según el Sistema Institucional de Evaluación-SIE del aplicador y de la IE manejaba un rango de: superior, alto, básico y bajo). Revisar escala de evaluación presente debajo de cada figura.

Delimitación de la hipótesis

El objeto de investigación generó varias hipótesis, las cuales se analizaron en su totalidad:

1. Los resultados obtenidos (ciclo 2, Martes de Prueba) por los estudiantes son producto de las metodologías tradicionalistas
2. Los Aprendizajes Basados en proyectos (APB), fortalecen los aprendizajes obtenidos en las

asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales.

3. Los Aprendizajes Basados en Proyectos mejoran los resultados obtenidos en los Martes de Prueba diseñados y evaluados por Milton Ochoa.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Para la ejecución del proyecto investigativo se tomó como punto de partida los Derechos Básicos de Aprendizaje con sus respectivas evidencias de aprendizaje, en relación con el plan de estudios, plan de área y plan de aula, propuestos por la institución educativa para el tercer bimestre del año lectivo 2019 para las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales.

Los aprendizajes y evidencias están enmarcados en los Derechos Básicos de Aprendizaje-Versión 2 para los grados de 4^o y 5^o en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, propuestos por el Ministerio de educación Nacional de Colombia (MEN), los cuales se encuentran colgados en la página de Colombia Aprende. Ver tabla 2.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

1. Los ABP rompen las estructuras tradicionalistas (pizarra, borrador, cuaderno...), sujeto activo-sujeto pasivo, haciendo mas significativos los aprendizajes de cada educando.
2. Los ABP se pueden desarrollar independiente del contexto, no se limita a unas circunstancias y entornos específicos, sino que por el contrario permite ejecutarse en espacios donde otras

metodologías se reevaluarían antes de su ejecución.

3. Se logra trabajar y fortalecer competencias blandas (empatía, trabajo colaborativo, resiliencia...), en relación con competencias cognitivas, sin que estas estén visualizadas en campos específicos: educación ética y valores humanos, educación religiosa, educación artística...).
4. los ABP contribuyen sobresalientemente en la construcción de aprendizajes significativos, competencias que trascienden más allá del aula de clases y que responden a las necesidades del educando y del contexto.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

-En el ciclo 3, el estudiante de 4^o de primaria, avanza significativamente en las competencias de Ciencias Naturales, Lenguaje y matemáticas en comparación con el ciclo 2. Sin embargo, no presenta mejora en la competencia de Lenguaje: Escritura y planeación. Ver figura 3 y gráfico 3.

Se ubica en la gran mayoría en los niveles de desempeño alto y superior. Ver tabla 3

- En el ciclo 3, el estudiante de 5^o de primaria, avanza significativamente en las competencias de Ciencias Naturales, Lenguaje y matemáticas en comparación con el ciclo 2. Sin embargo, disminuye el rendimiento en la competencia de Ciencias Naturales: Indagación. No obstante, logra ubicarse en el nivel de desempeño superior. Ver figura 4, gráfico 4 y tabla 4.

5. CONCLUSIONES

El diseño, ejecución y evaluación del proyecto investigativo denominado Aprendizajes Basados en Proyectos, enmarcado dentro de prácticas agrícolas demostró que las metodologías tradicionalistas implementada en escuelas rurales por inercia del docente o falta de recursos, desmejoran la calidad de los procesos educativos encaminados a la obtención de aprendizajes significativos.

No es necesario desarrollar conceptos lineales que estén cuadriculados en un plan de estudios obligatorio: Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática (MEN. 1994, p. 8), sino que por el contrario, se fortalecen conceptos y aprendizajes de manera transversal, haciendo usos de Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP).

Finalmente, los ABP contribuyen sobresalientemente en la construcción de aprendizajes significativos, competencias que trascienden más allá del aula de clases y que responden a las necesidades del educando y del contexto.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderman, L.H., & Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved June 25, 2002, from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed421281.html

Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2° Ed.) TRILLAS, México
Blank, W. (1997). *Authentic instruction*. Tampa, FL. University of South Florida.

Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). Why do projectbased learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved June 25, 2002, from <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>

Ciro Aristizabal, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program (Technical assistance guide)*. Washington, DC: Department of Labor, Office of Policy & Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN 2007 - 7467 Vol. 3, Núm. 5 Julio – Diciembre 2012 138 Research.

Floyd, P. (1979). Another brick in the wall. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

Harwell, S. (1997). *Project-based learning, promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.

Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Retrieved July 10, 2002, from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370200.html

MEN. (1994). *Ley 115, Congreso de la República de Colombia. Ministerio de educación Nacional*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Vásquez, E. Rosa L, (2013). *Educación modelos pedagógicos*. Secretaría de educación de Boyacá, Tunja (Colombia). Recuperado de http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf

Zubiría, J. (2006-2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. ISSN 2256-1536. Recuperado de http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/edipe_De%20Zubiria.pdf

Zubiría Samper, J. (2006), *Los modelos pedagógicos: hacía una pedagogía dialogante*. 2a. Ed. -- Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zygmunt, B. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Ed. Gedisa.

Marlo Leandro García Mateus
<https://orcid.org/0000-0002-2858-5288>

ANEXOS

Tablas:

Tabla 1

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales con sus respectivas evidencias

Materia	DBA	Evidencia	
Lenguaje	<p><u>Grado 4:</u></p> <p>“DBA 2: Escribe textos a partir de información de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas.</p> <p>DBA 6: Organiza la información que se encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilita el proceso de comprensión e interpretación textual.</p>	<p><u>Grado 5:</u></p> <p>“DBA 5: Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita.</p> <p>DBA 6: Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</p>	<p>“-Comprende sus escritos por medio de secuencia de imágenes o dibujos.</p> <p>-Identifica la estructura de los textos que lee, de acuerdo con su intención comunicativa.</p> <p>-Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que circulan en su medio.</p> <p>- Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.</p>
Matemáticas	<p><u>Grado 4:</u></p> <p>DBA 5: Elige instrumentos de unidades estandarizadas y no estandarizadas para estimar, medir longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa, duración, rapidez, temperatura, y a partir de ellos hace los cálculos necesarios para resolver problemas.</p>	<p><u>Grado 5:</u></p> <p>DBA 5: explica la relación entre perímetro y área de diferentes figuras, a partir de mediciones, superposición de figuras, cálculo, entre otras.</p>	<p>-Expresa en una misma medida en diferentes unidades, establece equivalencias entre ellas, y toma decisiones de la unidad más conveniente según las necesidades de la situación.</p> <p>-Propone y explica procedimientos para lograr mayor precisión en la medición de cantidades de líquidos, masa...</p> <p>- Propone estrategias</p>

			para la solución de problemas relativos a la medida de la superficie de figuras planas. -Mide superficies y longitudes utilizando diferentes estrategias.
Ciencias Naturales	<u>Grado 4:</u>	<u>Grado 5:</u>	- Identifica y observa máquinas simples en objetos cotidianos para explicar su utilidad (aplicar una fuerza pequeña para generar una fuerza grande, generar un pequeño movimiento para crear un gran movimiento). - Representa cadenas, pirámides o redes tróficas para establecer relaciones entre los niveles tróficos. - Explica el camino que siguen los alimentos en el organismo y los cambios que sufren durante el proceso de digestión desde que son ingeridos hasta que los nutrientes llegan a las células. - Asocia el cuidado de sus sistemas con una alimentación e higiene adecuadas”.
	DBA 2: Comprende los efectos y las ventajas de utilizar máquinas simples en diferentes tareas que requieren la aplicación de una fuerza. DBA 6: Comprende que los organismos cumplen distintas funciones en cada uno de los niveles tróficos y que las relaciones entre ellos pueden representarse en cadenas y redes alimenticias”.	DBA 4: Comprende que en los seres humanos (y en muchos otros animales) la nutrición involucra el funcionamiento integrado de un conjunto de sistemas de órganos: digestivo, respiratorio y circulatorio. DBA 3: Comprende que los sistemas del cuerpo humano están formados por órganos, tejidos y células y que la estructura de cada tipo de célula está relacionada con la función del tejido que forman”.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Fechas y actividades desarrolladas en el proyecto.

Mes de agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2019	Actividades a desarrollar
Semana del 20 al 23 de agosto	Asignación del nombre al proyecto, diseño de una frase célebre que englobe el propósito de la investigación, objetivo general y específico. Evidencia: (Identifica la estructura de los textos que lee, de acuerdo con su intención comunicativa)

Semana del 26 al 30 de agosto	Justificación y aplicación de la encuesta. <u>Evidencia:</u> (Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados)
Semana del 2 al 6 de septiembre	Tabulación de los resultados de la encuesta por medio de EXCEL y registro característico de cada una de las verduras y legumbres obtenidas en la encuesta. <u>Evidencia:</u> (Maneja adecuadamente, herramientas de ofimática, en el desarrollo de actividades diarias de aprendizaje).
Semana del 9 al 13 de septiembre	Selección de las plantas a sembrar y representación visual de las mismas. <u>Evidencia:</u> (Comprende sus escritos por medio de secuencia de imágenes o dibujos).
Semana del 16 al 20 de septiembre	Sondeo con agricultores del sector.
Semana del 23 al 27 de septiembre	Representación gráfica de las medidas del terreno (perímetro y área). <u>Evidencia:</u> (Mide superficies y longitudes utilizando diferentes estrategias).
Semana del 30 de septiembre al 4 de octubre	Medición del PH (Potencial de Hidrógeno) del suelo en varias secciones del mismo, utilizando prueba comercial, agua destilada. Se mide en una escala del 1 al 14. <u>Evidencia:</u> (Propone y explica procedimientos para lograr mayor precisión en la medición de cantidades de líquidos, masa...)
Semana del 7 de octubre al 11 de octubre.	Preparación del terreno utilizando máquinas simples (azadón, pala, machetes...) <u>Evidencia:</u> (Identifica y observa máquinas simples en objetos cotidianos para explicar su utilidad (aplicar una fuerza pequeña para generar una fuerza grande, generar un pequeño movimiento para crear un gran movimiento).
Semana del 14 de octubre al 18 de octubre	Selección y siembra de semillas de: perejil, lechuga, cilantro y repollo. <u>Evidencia:</u>
Semana del 21 de octubre al 25 de octubre	Registro de información, atendiendo a los siguientes enunciados <ol style="list-style-type: none"> 1. Semillas que primero germinaron 2. Tamaño semanal de las plántulas. Redes tróficas (cadenas alimenticias generadas por algunas plántulas: hormigas). <u>Evidencia:</u> (Representa cadenas, pirámides o redes tróficas para establecer relaciones entre los niveles tróficos).
Semana del 28 de octubre al 1 de noviembre	Recolección de productos y consumo de lechuga (previo lavado riguroso) para analizar el recorrido de los alimentos en nuestro sistema digestivo e importancia para la salud si son consumidas de manera regular. <u>Evidencia:</u> (Explica el camino que siguen los alimentos en el organismo y los cambios que sufren durante el proceso de digestión desde que son ingeridos hasta que los nutrientes llegan a las células- Asocia el cuidado de sus sistemas con una alimentación e higiene adecuadas).
Semana del 4 de noviembre al 8 de noviembre	Registro de conclusiones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3
Avance porcentual del estudiante de 4º en los resultados Martes de Prueba: Ciclo 3

Asignatura	Competencia	Ciclo 2	Ciclo 3	% de avance
Ciencias Naturales	Uso comprensivo del conocimiento científico	0%	100%	+100%
	Indagación	0%	100%	+100%
	Explicación de fenómenos	0%	66.37%	+66.37%
Lenguaje	Lectura-Propositiva	No se evalúa	49,14%	49,14%
	Lectura interpretativa	0%	66,54%	+66,54%
	Lectura Argumentativa	0%	100%	+100%
	Escritura-textualización	No se evalúa	100%	100%
	Escritura-Revisión	51,08	100%	+48,92%
	Escritura-Planeación	No se evalúa	0%	-100%
Matemáticas	Razonamiento y argumentación	0%	100%	+100%
	Planteamiento y resolución de problemas	48,42%	100%	+51,58%
	Comunicación, representación y modelación	0%	100%	+100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4
Avance porcentual del estudiante de 5º en los resultados Martes de Prueba: Ciclo 3

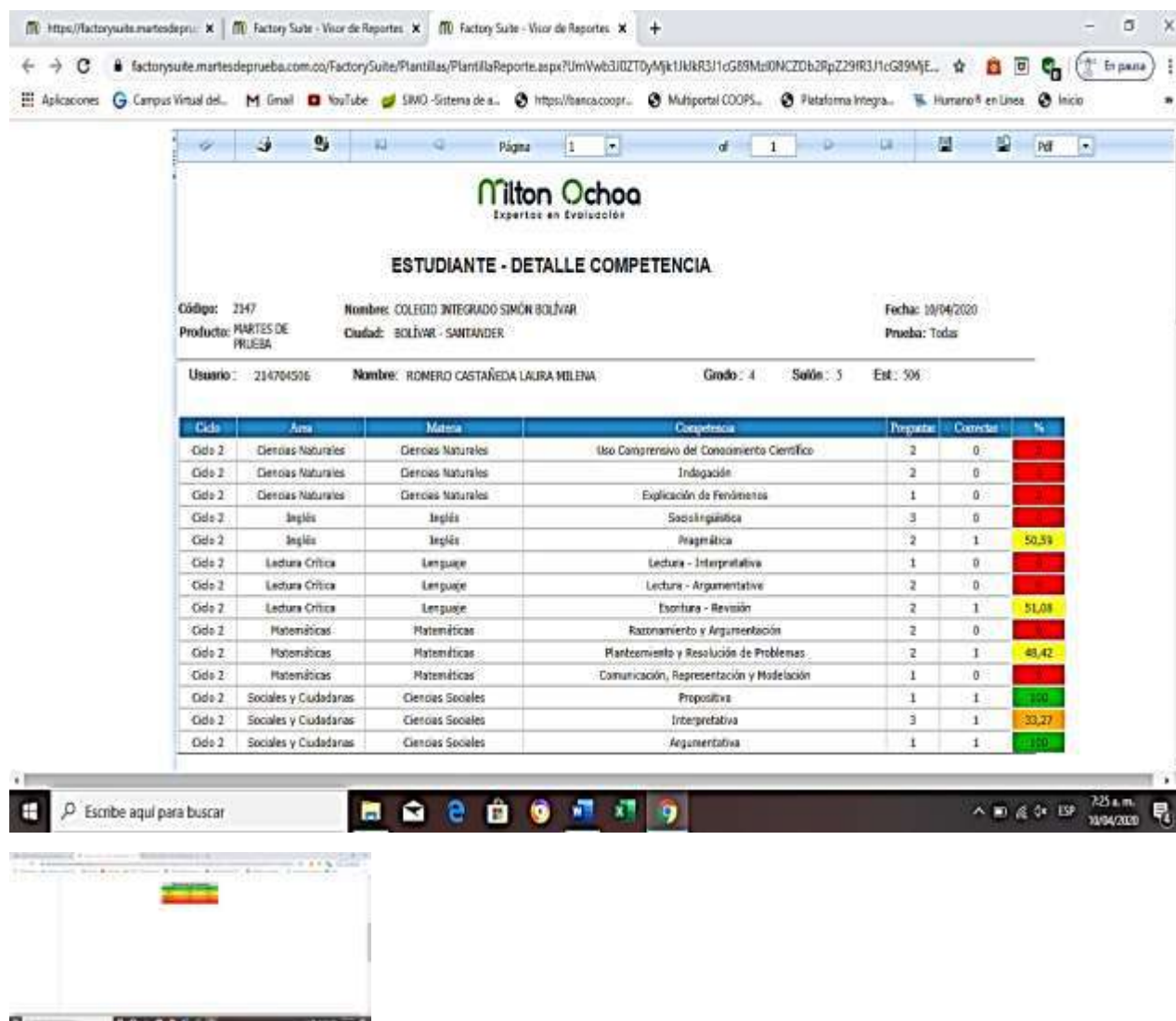
Asignatura	Competencia	Ciclo 2	Ciclo 3	% de avance
Ciencias Naturales	Uso comprensivo del conocimiento científico	79,28%	100%	+20,42%
	Indagación	39,49%	15,84%	-23,65%
	Explicación de fenómenos	40,09%	100%	+59,91%
Lenguaje	Lectura-Propositiva	65,15%	100%	+34,85%
	Lectura interpretativa	59,41%	83,24%	+23,83%
	Lectura Argumentativa	74,21%	100%	+25,79%
	Escritura-textualización	32,04%	100%	+67,96%
	Escritura-Revisión	65,44%	100%	+34,56%
	Escritura-Planeación	0%	100%	+100%
Matemáticas	Razonamiento y argumentación	49,15%	79,81%	+30,66%

Planteamiento y resolución de problemas	56,42%	75,09%	+18,67%
Comunicación, representación y modelación	59,58%	65,65%	+6,07%

Fuente: Elaboración propia.

Figuras:

Figura 1

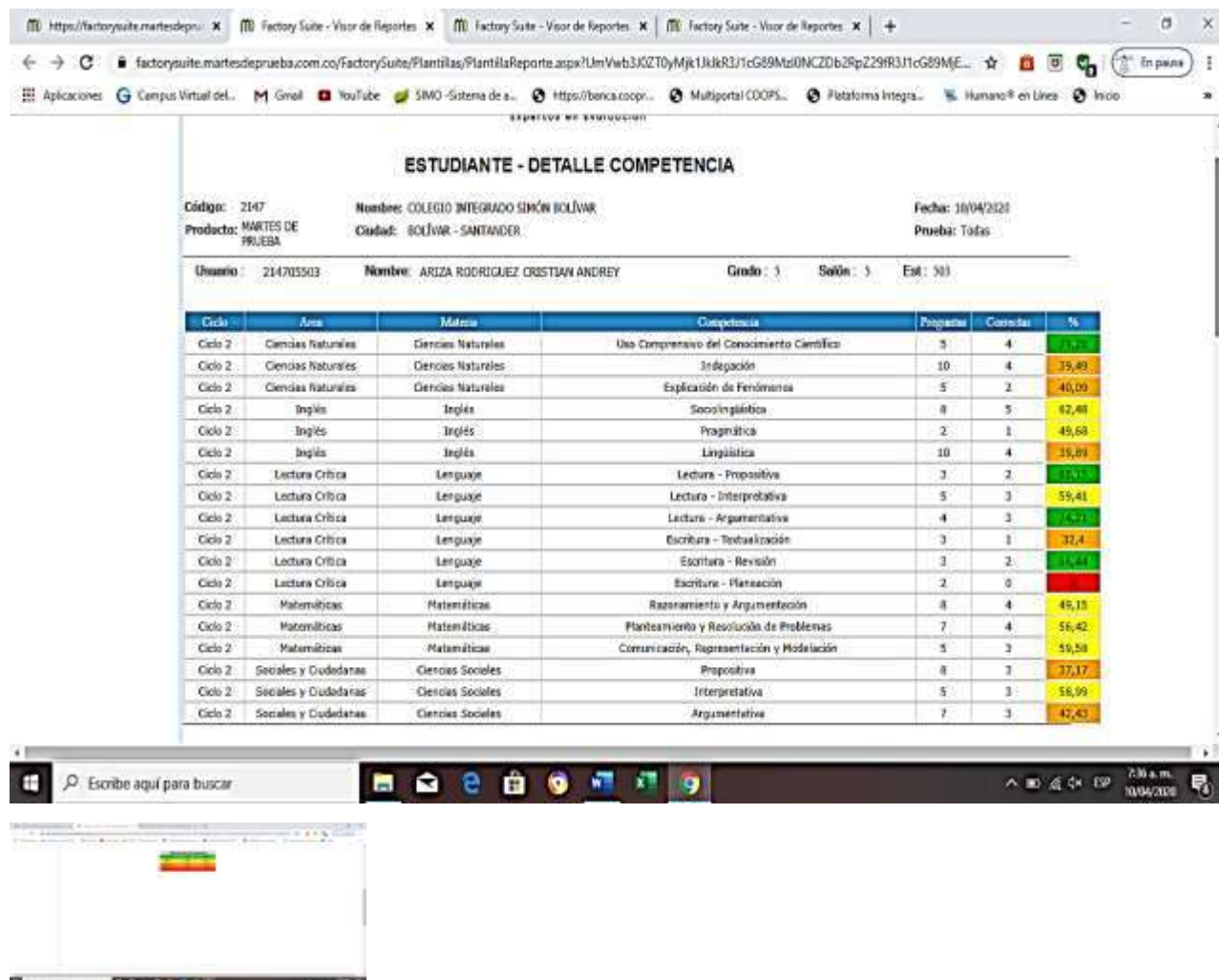


Resultados obtenidos: ciclo 2, 4º de primaria

Fuente: <https://miltonochoa.com.co/web/>

Muestra los resultados ponderados del estudiante de 4º grado en el ciclo 2, suministrados por la entidad evaluativa Milton Ochoa.

Figura 2

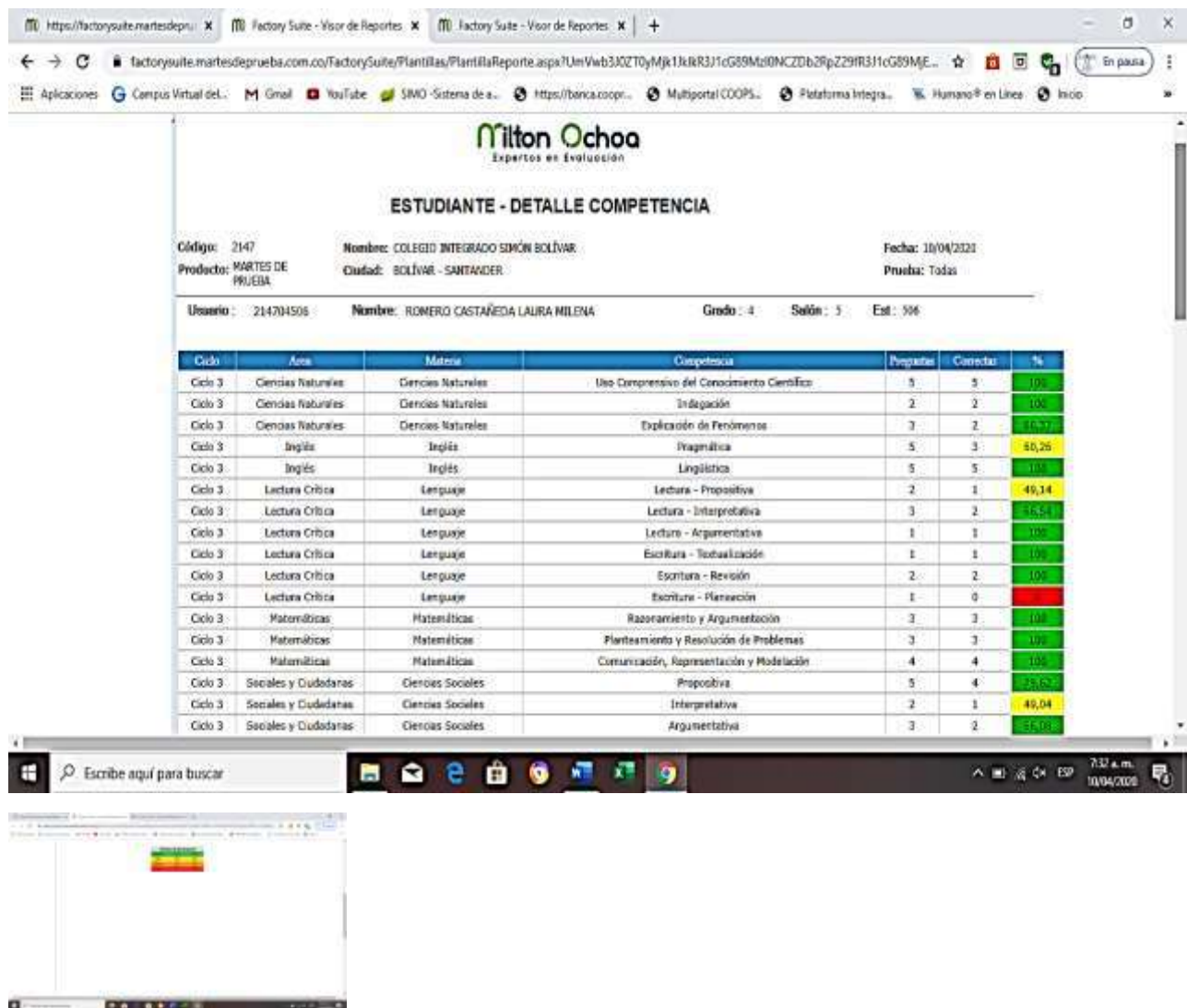


Resultados obtenidos: ciclo 2, 5º de primaria

Fuente: <https://miltonochoa.com.co/web/>

Muestra los resultados ponderados del estudiante de 5º grado en el ciclo 2, suministrados por la entidad evaluativa Milton Ochoa.

Figura 3



Resultados obtenidos: ciclos 3, 4º de primaria.

Fuente: <https://miltonochoa.com.co/web/>

Muestra los resultados ponderados del estudiante de 4º grado en el ciclo 3, suministrados por la entidad evaluativa Milton Ochoa.

Figura 4

Ciclo	Área	Materia	Competencia	Puntaje	Correctos	%
Ciclo 3	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Uso Comprensivo del Conocimiento Científico	5	5	100
Ciclo 3	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Indagación	6	1	16,67
Ciclo 3	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Explicación de Fenómenos	4	4	100
Ciclo 3	Inglés	Inglés	Sociolingüística	3	0	0
Ciclo 3	Inglés	Inglés	Pragmática	7	3	42,86
Ciclo 3	Inglés	Inglés	Lingüística	5	3	60,00
Ciclo 3	Lectura Crítica	Lenguaje	Lectura - Propositiva	1	1	100
Ciclo 3	Lectura Crítica	Lenguaje	Lectura - Interpretativa	6	5	83,33
Ciclo 3	Lectura Crítica	Lenguaje	Lectura - Argumentativa	2	2	100
Ciclo 3	Lectura Crítica	Lenguaje	Escritura - Textualización	2	2	100
Ciclo 3	Lectura Crítica	Lenguaje	Escritura - Revisión	2	2	100
Ciclo 3	Lectura Crítica	Lenguaje	Escritura - Planeación	2	2	100
Ciclo 3	Matemáticas	Matemáticas	Razonamiento y Argumentación	5	4	80,00
Ciclo 3	Matemáticas	Matemáticas	Plantamiento y Resolución de Problemas	4	3	75,00
Ciclo 3	Matemáticas	Matemáticas	Comunicación, Representación y Modelación	6	4	66,67
Ciclo 3	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	Propositiva	7	3	42,86
Ciclo 3	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	Interpretativa	3	1	33,33
Ciclo 3	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	Argumentativa	5	2	40,00

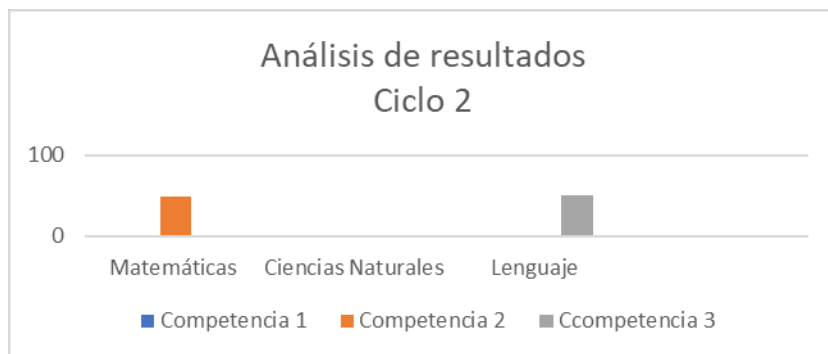
Resultados obtenidos ciclo 3, 5º de primaria

Fuente: <https://miltonchoa.com.co/web/>

Muestra los resultados ponderados del estudiante de 5º grado en el ciclo 3, suministrados por la entidad evaluativa Milton Ochoa.

Gráficos.

Gráfico 1

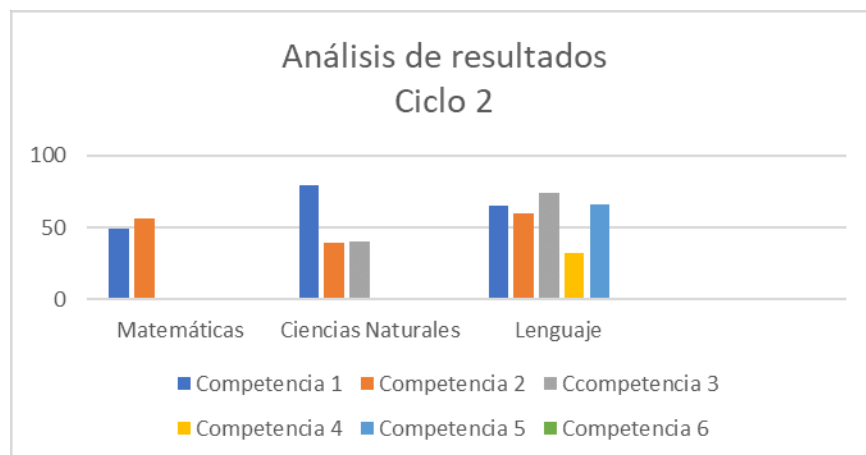


Análisis de resultados ciclo 2, 4º de primaria

Fuente: Elaboración propia

Resultados obtenidos de un educando de 4º de Básica Primaria, en el ciclo 2 del Martes de Prueba, aplicado por la entidad de evaluación Milton Ochoa.

Gráfico 2

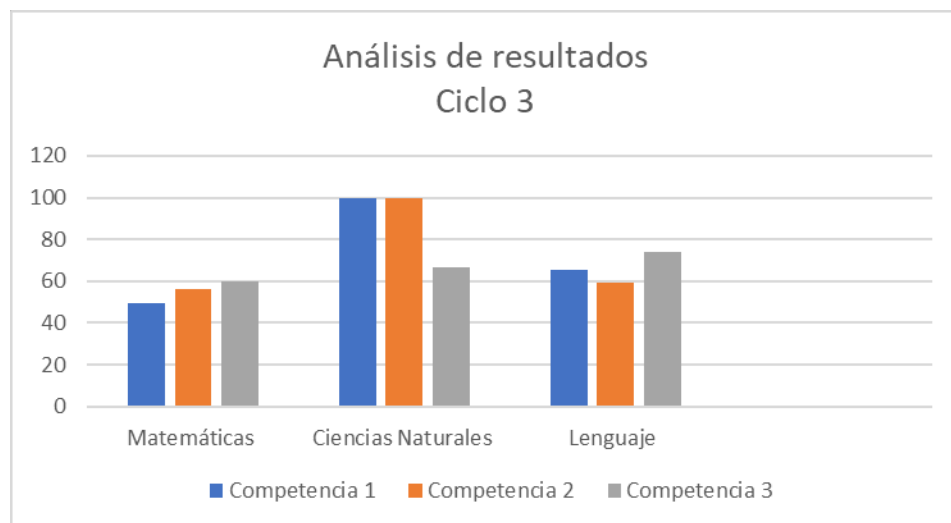


Análisis de resultados ciclo 2, 5º de primaria

Fuente: Elaboración propia

Resultados obtenidos de un educando de 5º de Básica Primaria, en el ciclo 2 del Martes de Prueba, aplicado por la entidad de evaluación Milton Ochoa.

Gráfico 3

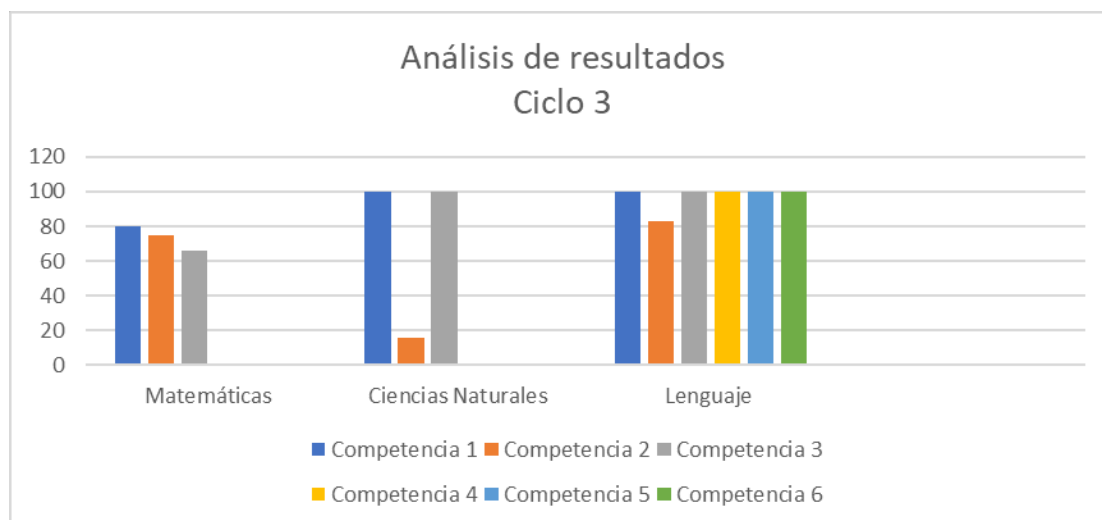


Análisis de resultados ciclo 3, 4º de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Resultados obtenidos de un educando de 4º de Básica Primaria, en el ciclo 3 del Martes de Prueba, aplicado por la entidad de evaluación Milton Ochoa.

Gráfico 4



Resultados obtenidos ciclo3, 5º de primaria

Fuente: Elaboración propia

Resultados obtenidos de un educando de 5º de Básica Primaria, en el ciclo 3 del Martes de Prueba, aplicado por la entidad de evaluación Milton Ochoa.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL FUNDAMENTADA EN EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

Magister. Norberto Silva Cañas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Correo Electrónico: norsilva04@gmail.com

RESUMEN

El tema de la presente investigación se centra en evaluar y validar los procesos de pensamiento espacial en estudiantes de 14 a 16 años pertenecientes a grado octavo de la Institución Educativa Técnica Nacionalizada de Samacá a partir de los mecanismos y situaciones problemáticas del contexto minero del municipio. La enseñanza de la geometría utilizando Sistemas de Geometría Dinámica (SGD), está centrada en una metodología dinámica en la que el estudiante realiza razonamientos, representaciones, relaciones y resolución de situaciones de contexto, el aprendizaje de la geometría para los estudiantes de Samacá no debe seguir siendo enseñado desde el punto de vista tradicional donde se adoptan enfoques rigurosos axiomáticos deductivos, se debe utilizar una perspectiva en la que los estudiantes tienen la posibilidad de explorar, descubrir, reformular, conjeturar, validar o refutar, sistematizar; en definitiva, ejercer el papel de investigadores sobre cada contenido que se pretende adquirir.

Palabras Claves

Enseñanza **Aprendizaje** **Geometría** **Situaciones didácticas** **Resolución de problemas.**

PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF SPACE THOUGHT BASED ON THE ANALYSIS OF THE CONTEXT.

ABSTRACT

The subject of this research focuses on evaluating and validating spatial thinking processes in students from 14 to 16 years old belonging to the eighth grade of the National Technical Educational Institution of Samacá based on the mechanisms and problematic situations of the mining context of the municipality with mediation of real materials simulating and modeling in GeoGebra basic theorems of Euclidean geometry .; The teaching of geometry using Dynamic Geometry Systems (SGD), is focused on a dynamic methodology in which the student makes reasoning, representations, relationships and resolution of context situations, in the mining context of the municipality of Samacá various machines are used and mechanisms for coal extraction, the generic functioning of which is not evident in the students' geometry learning, the learning of geometry for the students of Samacá should not continue to be taught from the traditional point of view where rigorous axiomatic approaches are adopted deductive, a perspective must be used in which students have the possibility to explore, discover, reformulate, conjecture, validate or refute, systematize; in short, to exercise the role of researchers on each content that is intended to be acquired.

Keywords: Teaching **Learning** **Geometry Didactic** **didactic situations** **Problem resolution.**

1. INTRODUCCIÓN

Báez e Iglesias (2007) señalan que, a nivel de educación básica, la enseñanza de las matemáticas presenta dificultades, particularmente la enseñanza y aprendizaje de la geometría, pues algunas veces los docentes no desarrollan los contenidos geométricos contemplados en los programas por desconocimiento de la importancia de la disciplina o poco dominio de los contenidos geométricos, y en aquellos casos en que sí se desarrollan, se hace enfatizando en el uso de fórmulas y cálculo de áreas.

En el campo normativo, se analizan documentos que brindan una caracterización actual del proceso de resolución de problemas (OCDE, 2006), (MEN,1998), (MEN,2004) (MEN,2006) (MEN,2016). Estos documentos, aportan al marco normativo desde el que se hacen sugerencias para contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas acorde a los retos y desafíos actuales en los sistemas educativos. como es el avance científico y tecnológico del país.

En el campo de los fundamentos teóricos, se analizan documentos que aportan para la utilización de estrategias de resolución de problemas (Sandoval, 2010), (Blomjoh, 2008) y (Guinjoan, Gutiérrez & Fortuny 2015), estos estudios vislumbran nuevas estrategias para el logro de aprendizajes en geometría.

En el campo de estudio de resolución de problemas matemáticos, se encuentran diversidad de estudios que van desde el análisis histórico, la Enseñanza de la Matemática a través de la resolución de problemas, hasta propuestas de enseñanza y teorías que ayudan al quehacer docente; (Lastra, 2005). (Cruz, 2006), (Santos, 2007), (Camargo, 2011), (Abdullah y Zakaria,

2013), (Aravena & Caamaño, 2013), Los estudios de estos investigadores, aportan de manera significativa en el desarrollo del presente trabajo de investigación puesto que muestran los avances que se han dado en el ámbito educativo y disciplinar de la resolución de problemas, específicamente para la asignatura de Geometría. Goncalves (2006) señala que:

Los estudiantes pueden resolver problemas concretos con bastante habilidad, pero carecen de ideas cuando deben resolver esos mismos problemas planteados en un contexto algo diferente, abstracto o más formalizado. Otra situación típica de las clases de matemática, es la de los estudiantes que tienen que recurrir a memorizar las demostraciones de los teoremas o las formas de resolver los problemas, pues es la única manera de llegar a aprobar los exámenes (p. 90).

Posibilidades para la Enseñanza – Aprendizaje de la Geometría

La geometría como parte esencial de la matemática se encarga de reconocer, estudiar, relacionar, argumentar propiedades entre puntos, rectas, ángulos, planos, superficies, sólidos, entre otras. Su aplicación a la vida cotidiana ha generado que el ser humano clasifique y relacione los objetos que lo rodean partiendo de la observación de regularidades y de formas geométricas, como un mecanismo o herramienta de cálculo que facilite el desarrollo de problemas en contextos culturales. La posibilidad de utilizar la geometría para el desarrollo de actividades cotidianas ha generado que ésta sea.

(...) considerada como uno de los pilares de formación académica y cultural del individuo, dada su aplicación en diversos contextos; su capacidad

formadora del razonamiento lógico y su contribución en el desarrollo de habilidades para visualizar, pensar críticamente, intuir, resolver problemas, conjeturar, razonar deductivamente y argumentar de manera lógica en procesos de prueba o demostración. (Jones, 2002, citado por Gamboa y Ballester, 2010, p.126)

Para la enseñanza de la geometría en la educación básica, el MEN (1998) menciona que esta sirve como una herramienta para interpretar, entender y apreciar diversas formas de figuras bidimensionales y tridimensionales presentes en el entorno, la enseñanza y aprendizaje de la geometría con Sistemas de Geometría Dinámica (SGD) propicia el desarrollo de habilidades espaciales como el razonamiento, la percepción, la orientación e intuición visual; también SGD, permiten mejorar la capacidad para interpretar y manipular mentalmente la información visual que reciben los estudiantes de diferentes objetos físicos en relación a su contexto, entre otras.

La enseñanza de la geometría en la educación básica permite diseñar situaciones concretas tomadas de su realidad mediante la exploración y la manipulación de objetos. También propicia la elaboración de diseños y maquetas, posiciones y transformaciones de figuras en diferentes perspectivas, que contribuyen a la construcción del espacio en su entorno físico, cultural, social e histórico y a su vez orientan a los estudiantes a reconocer y hacer uso de propiedades y conceptos geométricos.

Con el transcurso del tiempo la enseñanza y aprendizaje de la geometría ha sido el objeto de estudio en diversas investigaciones entre ellas están las de Van Hiele (1957), Bishop (1989), Alsina (1989,

2007), Campistrous y Rizo (2007), Gamboa & Ballester (2010), Sarukkai (2008), Acuña (2008), Rojas (2009), entre otros., en muchas de estas investigaciones se reconoce que las mayores dificultades se presentan en la geometría del espacio. Rojas (2009) afirma que:

Estas dificultades están dadas por la insuficiente comprensión de los conceptos geométricos (especialmente espaciales) y se manifiestan en la deficiente habilidad que consiguen los alumnos para transferir los conocimientos de la geometría plana hacia el espacio tridimensional, es decir el pobre desarrollo de habilidades para representar cuerpos geométricos y realizar transferencias del plano al espacio (p.3).

La Teoría de las Situaciones Didácticas

Guy Brousseau, matemático francés nacido en 1933, se preocupó por los fenómenos que ocurren en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. A partir de sus estudios en este campo, formula su Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD), en la cual describe y analiza cómo se produce conocimiento matemático en el aula. Se trata de una teoría que se inscribe en el constructivismo piagetiano.

El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje. (Brousseau, 2007, p. 30)

La TSD se propone investigar las condiciones en las cuales la construcción del saber es posible para tener control sobre esta construcción y poder reproducirlo en

situaciones escolares. D'Amore (1999) afirma. “se nos pone como problema principal de investigación el estudio de las condiciones en las cuales se constituye el saber, teniendo como objetivo alcanzar su optimización, su control y su reproducción en situaciones escolares” (p. 14).

La TSD se centra en el paradigma epistemológico de la “Escuela Francesa de Didáctica de la Matemática”. Escuela representada por un conjunto de investigadores, en su mayoría de habla francesa, que han desarrollado algunas teorías para dar cuenta de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática. Panizza (2004) señala:

En esta escuela se destacan dos convicciones epistemológicas. Por un lado, la de que la identificación e interpretación de fenómenos y procesos que son objeto de interés supone el desarrollo de un cuerpo teórico, (...); por otro lado, la convicción de que ese cuerpo teórico debe ser específico del saber matemático, y no puede provenir de la simple aplicación de una teoría ya desarrollada en otros dominios (como la Psicología o la Pedagogía). (p. 2)

Dentro de esta escuela se reconocen dos grandes programas de investigación: por un lado, el programa epistemológico, conformado centralmente por la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau (1986), la Dialéctica Instrumento-Objeto (DIO) de Douady (1986), y la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Chevallard (1992); por el otro, el programa cognitivo, conformado por la Teoría de los Campos Conceptuales (TCC) de Vergnaud (1990) y la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (RRS) de Duval (1998). Una descripción de estas teorías y su posible articulación puede encontrarse

en Godino, Font, Contreras y Wilhelmi (2006).

Para este trabajo de investigación, el interés metodológico y didáctico se centrará especialmente en las teorías de Brousseau (TSD) y de Duval (RRS). La primera por brindar un marco de análisis para la triada de interacciones: docente - estudiante - saber en el aula, y la segunda debido a que la integración de ambientes modelados y simulados con GeoGebra posibilita, precisamente, la puesta en juego de registros de representación semiótica de naturaleza distinta a aquellos que permite el entorno lápiz-papel, y es por esto que se vuelve fundamental atender a cómo estos registros se articulan con los ambientes de contexto simulados y modelados.

El rol de los problemas en la TSD

En el modelo normativo el docente presenta definiciones, teoremas y demostraciones, proporciona ejemplos, y luego los estudiantes resuelven problemas aplicando ese conocimiento, si el estudiante logra resolver exitosamente esas actividades, es un indicador de que ha comprendido. En el modelo iniciativo los problemas ocupan el lugar de la motivación: el docente presenta a los estudiantes una situación problemática, que no pueden resolver utilizando los conocimientos que tienen disponibles, para luego introducir los conocimientos que son necesarios para resolver esa situación. En el modelo apropiativo el problema debe posibilitar al estudiante la construcción (o más bien, la reconstrucción) del conocimiento. Charnay (1994) afirma. “se propone partir de ‘modelos’, de concepciones existentes en el alumno y ‘ponerlas a prueba’ para mejorarlas, modificarlas o construir nuevas” (p. 53).

Para cada conocimiento matemático, la TSD postula la existencia de una situación, a la

que denomina situación fundamental capaz de producir en el aula una génesis artificial del mismo y que caracteriza a ese conocimiento, para lograr esta finalidad se requiere que la situación planteada sea tal que el conocimiento que se quiere que el estudiante reconstruya sea necesario para llegar a su resolución. No es suficiente con que sea posible utilizarlo, sino que este conocimiento debe ser el único medio eficaz para controlar dicha situación. Debe resultar suficientemente familiar para el estudiante, para que no le resulte inaccesible o imposible de abordar. Debe poder, en virtud de sus conocimientos previos, anticipar cuál sería una solución razonable para el mismo. Es indispensable que, en el momento de plantear el problema, los alumnos dispongan al menos de una estrategia (estrategia de base) para que puedan comprender la consigna y comenzar su actividad de búsqueda de la solución. (Gálvez, 1994, p.42). De lo contrario, no podría el estudiante aceptar este problema como propio y hacerse cargo del mismo, condición indispensable para que la situación funcione del modo esperado.

Es indispensable que el medio proporcione al estudiante estímulos que le permitan determinar la validez de sus procedimientos. Esto es, que la situación sea capaz de sancionar las decisiones del estudiante. De acuerdo con Panizza (2004). “La noción de sanción, no debe entenderse como ‘castigo’ por una ‘culpa, o equivocación’. La idea es que la situación debe estar organizada de manera tal que el alumno interactúe con un medio que le ofrezca información sobre su producción” (p. 7). Chevallard, Bosch, y Gascón (1997) explican esta noción del siguiente modo:

...una buena situación de acción debe permitir al alumno juzgar el resultado de su acción y ajustar esta acción, sin la intervención del

profesor, gracias a la retroacción por parte del medio de la situación. Las informaciones que le devuelve la situación son percibidas por el alumno como sanciones o refuerzos de su acción. (p. 221)

Contrato didáctico

Desde la TSD se considera que la enseñanza no es sinónimo de transmisión de información del docente al estudiante, sino que enseñar es transmitir al estudiante la responsabilidad del uso y de la construcción del saber, la relación didáctica se comprende en términos de contrato implícito, se entiende que el sistema didáctico funciona como si existiesen cláusulas que lo regulan y que se ponen de manifiesto cuando son rotas. Estos contratos regulan lo que el estudiante espera del docente y lo que el docente espera del estudiante en relación a la Matemática. La noción de contrato didáctico permite identificar causas de los fenómenos didácticos, como la falta de motivación o incluso de comprensión de los estudiantes, como eventos no necesariamente dependientes de factores psicológicos. Chevallard (1997) afirma:

La didáctica de las matemáticas postula que tanto una mala actitud como una falta de motivación -y hasta lo que muchas veces se considera como falta de “comprensión” son hechos que se pueden explicar mediante las leyes que rigen el proceso didáctico. (p. 62)

La Teoría de Situaciones Didácticas en contextos digitales

Geromini, Crespo y Zangara (2014) señalan sobre la necesidad de adaptar y repensar

los constructos de la TSD en contextos mediados por tecnologías digitales:

La educación tradicional, en espacios físicos compartidos por la institución, el profesor y los alumnos, es una práctica antigua que ha sufrido muchos cambios y transformaciones a lo largo del tiempo. Los desarrollos científicos y tecnológicos han propiciado y permitido esos cambios, y la clase netamente presencial fue dejando paso a distintas variantes no presenciales de educación. (p. 40).

Representaciones semióticas

A diferencia de los objetos de estudio de otras disciplinas científicas, la teoría formulada por Raymond Duval (1998) enfatiza en que los objetos matemáticos “no son accesibles físicamente, a través de evidencias sensoriales directas o mediante el uso de instrumentos. La única forma de acceder y trabajar con ellos es a través de signos y representaciones semióticas” (Duval, 2006, p. 157). Duval hace hincapié en la importancia del trabajo del estudiante con diferentes registros de representación semiótica. Esto implica las habilidades de representar y reconocer a un mismo objeto matemático en distintos registros de representación, poder realizar transformaciones entre distintos registros y seleccionar, para cada situación problemática a abordar, aquel o aquellos registros que sean más convenientes para la ocasión: “la actividad matemática requiere una coordinación interna, que ha de ser construida, entre los diversos sistemas de representación que pueden ser elegidos y usados” (Duval, 2006, p. 145). Cuando Duval habla aquí de que esa coordinación debe ser construida, hace referencia a que su aprendizaje no es espontáneo y debe ser objeto de trabajo en el aula.

Existen diversas estrategias didácticas que permiten la utilización de registros tridimensionales, entre ellos se destacan los Sistemas de Geometría Dinámica (SGD) que permitan el trabajo con gráficos 3D. Alves (2012) sostiene: “permiten la descripción de un escenario de actividades de investigación que son inviables cuando se restringe al entorno lápiz/papel, hecho que puede transformar y evitar un aprendizaje basado en la reproducción automática de técnicas algorítmicas sofisticadas, pero desprovistas de significado” (p. 6).

Representaciones semióticas y representaciones mentales

Las representaciones mentales cubren al conjunto de imágenes y, generalmente, a las concepciones que un individuo puede tener sobre un objeto, sobre una situación y sobre lo que les está asociado. Las representaciones semióticas son producciones constituidas por la utilización de signos que pertenecen a un sistema de representación, el cual tiene sus propios elementos de significancia y de funcionamiento. Para Duval, las representaciones mentales son una interiorización de las representaciones semióticas. En este sentido Hitt (1997) afirma: “La manipulación por parte de los estudiantes, de representaciones matemáticas les proporciona los medios para construir imágenes mentales de un objeto o concepto matemático, y la riqueza de la imagen conceptual construida dependerá de las representaciones que el estudiante haya utilizado” (p.191).

2. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un alcance descriptivo correlacional, dado que se intenta determinar algunas correlaciones

entre variables, el efecto de la modelación y simulación de mecanismos sobre la influencia en el pensamiento espacial de los estudiantes la idea es generalizar posibles incidencias de algunas variables sobre otras. Para (Bravin y Pievi, 2008) los estudios descriptivos suelen ser muy recurridos en campo educativo “ya que producen un tipo de información de relevancia respecto de cuáles aspectos del problema son significativos y qué dimensiones del mismo tienen relación entre sí” (p. 103). La investigación sigue un diseño Cuasiexperimental constituido por dos grupos uno de control y otro experimental al cual se le aplica la intervención educativa. Así, en los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.148).

El diseño metodológico de esta investigación contempla la realización de una experiencia áulica en la cual 16 estudiantes del grado 805 denominado grupo experimental, utilizan la modelación y simulación de mecanismos del contexto minero del municipio de Samacá para validar conceptos y demostraciones de la geometría euclidiana mediante sistemas de Geometría Dinámica (SGD). Se realiza una observación participante durante dicha experiencia y luego se realizan encuestas a los alumnos y entrevistas a los docentes. También se realizan encuestas a estudiantes del grado 804 denominado grupo control, que trabajan con el material tradicional, en soporte impreso, los temas de la misma unidad. Asimismo, se realiza un análisis comparativo de las producciones escritas de los estudiantes de ambos grupos en las evaluaciones parciales.

Las afirmaciones incluidas en los cuestionarios que permiten cuantificar la actitud hacia la modelación y simulación de mecanismo, se realizan tomando como referencia el trabajo de tesis de Nóbile (2014). Y para las actitudes hacia la Matemática se utiliza como referencia la escala EAMUP (Escala de Actitudes hacia las Matemáticas de la Universidad del Pacífico) (Hurtado Mondoñedo, 2011).

Para el grupo experimental se incluyeron preguntas para que los estudiantes evalúen la estrategia de simulación y modelación de mecanismos en sus distintos aspectos. En el diseño del cuestionario, se tomó como referencia el trabajo de tesis de Pompeya López (2008).

3. RESULTADOS DE ESTUDIO

Análisis estadístico de las encuestas

Para medir las actitudes de los estudiantes se utiliza un cuestionario con preguntas tipo Lickert y se asigna a cada alumno un valor que representa su actitud. El nivel de medición de esta variable es ordinal, para lo cual se establecen diferencias entre los distintos grupos, se recurrió a la prueba U de Mann Whitney. Esta es una prueba no paramétrica que

consiste en comparar cada individuo del primer grupo con cada individuo del segundo grupo, registrándose cuántas veces sale favorecido en esa comparación. Basándose en ese recuento se construye una medida que es la que se contrasta para ver si la diferencia con el resultado esperado, en el caso de que hubiera diferencias entre los grupos, puede o no ser atribuido al azar. (Moliner, 2001, p.2)

Para la presente investigación, se consideran las medidas de las actitudes de

los estudiantes antes (A) y después (B) de transcurrir la intervención pedagógica de modelación y simulación de mecanismos tanto en el caso de los estudiantes que realizaron la experiencia como en el caso de los estudiantes del grupo de control. A cada alumno le corresponde entonces una diferencia di entre su actitud posterior y su actitud previa.

Entrevistas

La entrevista a los docentes que participan de la experiencia se orienta a complementar el punto de vista de los estudiantes y comprender en mayor profundidad lo que ocurre en las aulas, se aplica una entrevista semiestructurada. Corbetta (2007) afirma: “Esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria” (p. 352). Los docentes de cada grupo serán entrevistados en grupo ya que, de acuerdo con Corbetta (2007) “en ciertos casos, la interacción, y en particular la interacción de un grupo, puede permitir profundizar y favorecer la comprensión del fenómeno estudiado” (p.359).

Observación participante

La observación es uno de los instrumentos más comunes en el contexto de la investigación cualitativa: “la observación se convierte en el instrumento esencial que nos permite registrar y asignar un significado a lo percibido de acuerdo con el contexto en el que nos encontramos. Dentro del ámbito educativo, la primera toma de contacto con el aula o con un alumno/a concreto se realiza a través de la observación” (Aragón, 2010, p.1). Es posible que, al comienzo de una observación participante, el investigador no tenga en claro con precisión qué debe observar, a diferencia de la observación

cuantitativa donde se aplican formatos o formularios de observación estandarizados, a medida que se avanza en el proceso de observación, el investigador va teniendo más en claro en qué elementos enfocarse. Con la aplicación de esta metodología, se pretende, además de dar cuenta de las preguntas de investigación, describir el desarrollo de las situaciones didácticas diseñadas utilizando la modelación y simulación de mecanismos qué estrategias ponen en juego los estudiantes para resolver los problemas, y si la actividad se ve enriquecida por la mediación de los Sistemas de Geometría Dinámica (SGD).

Triangulación de los datos obtenidos por medio de los distintos instrumentos de recolección

una vez recolectados los datos mediante los distintos instrumentos, se lleva a cabo un análisis en el cual se entrecrucen los distintos resultados, se analicen los puntos de convergencia y de divergencia entre las distintas observaciones y se intenten explicar las causas de unos y otros. Se espera que los resultados no resulten divergentes, pero sí complementarios. Se cree que la implementación de diversas estrategias e instrumentos proporcionará una mirada completa del caso en estudio y una comprensión profunda de lo acontecido.

4. CONCLUSIONES

En relación a la secuenciación de contenidos, la Didáctica de la Matemática sostiene que es necesario secuenciar las actividades de modo tal que cada situación propuesta se apoye en las anteriores, pero que a la vez permita avanzar en la construcción de nuevos saberes; se reconoce la importancia de articular diversos lenguajes semióticos, y en

particular para la Matemática la necesidad de articular registros de representación semiótica; necesidad de considerar al estudiante como un sujeto activo, protagonista en la construcción de sus propios conocimientos, los sistemas de Geometría Dinámica (SGD) deben ir más allá de ser portadores de información deben ser fuentes de un trabajo cooperativo y colaborativo que permitan la apropiación de aprendizajes significativos.

El diseño de un marco metodológico con enfoque mixto permite articular técnicas cualitativas y cuantitativas las cuales dan cuenta de los alcances y limitaciones de la estrategia de modelación y simulación de situaciones del contexto minero, tanto desde el punto de vista de las actitudes de los estudiantes como de algunas de las implicaciones didácticas importantes en el análisis y triangulación de la información el empleo de diversas técnicas de recolección de datos en distintos momentos del proceso de investigación, y la posterior triangulación de la información obtenida en pos de la obtención de conclusiones. Dichas técnicas son: encuestas a los estudiantes, observación participante, entrevistas grupales a docentes del área de matemáticas y análisis de producciones de los estudiantes.

La implementación de este trabajo de tesis en el currículo de matemáticas de la Institución Educativa Técnica Nacionalizada permitirá realizar una innovación educativa, así como explorar y conocer las ventajas y dificultades de la implementación de la modelación y simulación de mecanismos del contexto minero del municipio. Todo este conocimiento resultará valioso a la hora de pensar acerca de las distintas posibilidades para modificar la práctica cotidiana del aula. También resultará valioso como punto de partida para la apropiación de software

GeoGebra en los futuros profesionales de del municipio de Samacá.

Se recomienda el uso de estrategias visuales y gráficas de resolución de problemas geométricos, al inicio del proceso de resolución. Los dibujos, gráficos, diagramas o esquemas, facilitan el entendimiento de una situación problemática. En este sentido, los docentes deben incluir el mayor uso de estrategias visuales como el de materiales manuales o digitales que propicien la representación icónica para el mejor entendimiento del problema.

Capacitar a los docentes en metodologías que desarrollen el trabajo en equipo de manera permanente, desplazando a la exposición como principal trabajo pedagógica en el área de Matemática. Así mismo, monitorear el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de Matemática para mejorar y corregir errores en el uso de las propiedades, definiciones y conceptos geométricos. En este sentido, se recomienda contextualizar los ejercicios y problemas a ser desarrollados o tomados como modelos en la resolución de problemas geométricos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdullah, H., & Zakaria, E. (2013). Enhancing Students' Level of Geometric Thinking Through Van Hiele's Phase-based Learning. *Indian Journal of Science and Technology*, 4432-4446. DOI: 10.17485/ijst/2013/v6i5/33243

Acuña, C. &. (2008). Prototypes and learning of geometry. A reflection on its pertinence and its causes. *ICMI 11*.

Alsina, C., (Ed.). (1989). *Invitación a la Didáctica de la Geometría*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Alsina, C. (2007). Educación matemática e imaginación. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* (11), 9-17

Aravena, M., y Caamaño, C. (2013). Niveles de razonamiento geométrico en estudiantes de establecimientos municipalizados de la región del Maule, Talca, Chile. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 139-178.

Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas* (35).

Alves, F. (2012). Discussão do uso do GeoGebra no contexto do Cálculo a Várias Variáveis. *Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo*, 1(2), 5-19.

Báez, R., y Iglesias, M. (2007). Principios didácticos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría en la UPEL "El Mácaro". *Enseñanza de la Matemática*, 12-16, 67-86
Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/14702/>

Bishop, J. (1989). Review of research on visualization in mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 7-16.

Blomhoj, M. (2008). Modelización Matemática-Una teoría para la práctica. *Revista de Educación Matemática*, 20-35.

Bravin, C., y Pievi, N. (2008). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - Organización de los Estados Iberoamericanos.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros Del Zorzal.

Camargo, L. (2011). El legado de Piaget a la didáctica de la Geometría. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 41-60.

Campistrous, L., & Rizo, C. (2007). Geometría dinámica en la escuela, ¿mito o

realidad? Uno: *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 13(45), 61-79.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Mc Graw -Hill.

Cruz, M. (2006). *La enseñanza de la Matemática a través de la resolución de problemas*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.

Charnay, R. (1994). *Aprender por medio de la resolución de problemas. Didáctica de la matemática*. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Chevallard, Y., Bosch, M., y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje: I.C.E.*, Barcelona. España.

D'Amore, B. (1999). *La didáctica de la matemática como epistemología del aprendizaje matemático*. Bologna, Italia: Pitagora.

Gálvez, G. (1994). La didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gamboa, A., & Ballestero, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría, la perspectiva de los estudiantes. *Electrónica Educare*, 14(2), 125-142.

Geromini, S., Crespo, C., y Zangara, A. (2014). *Descripción y análisis de las interacciones entre los actores de los foros de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.

Goncalves, R. (2006). ¿Por qué los estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en geometría? *Revista ciencias de la educación*, 1(27), 83-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/150273>

Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación semiótica. *La gaceta de la RSME*, 9(1), 143-168.

Hitt, F. (1997). Sistemas semióticos de representación. *Avance y Perspectiva*, (16), 191-196.

Guinjoan, M., Gutiérrez, A., y Fortuny, J. (2015). Análisis del comportamiento de alumnos expertos resolutores de problemas en el contexto del concurso matemático Pruebas Cangur. *Enseñanza de las ciencias*, 29-46. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.1438

Hernández, R., Fernández. C., y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México DF: Mc Graw-Hill.

Hurtado Mondoñedo, L. (2011). Validación de una escala de actitudes hacia las matemáticas. *Investigación Educativa*, 15(28), 99-108.

Lastra, S. (2005). *Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje de la geometría, aplicada en escuelas críticas* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Molinero, L. (2001). Comparación de un resultado de tipo ordinal entre dos muestras independientes: Sociedad Española de Hipertensión - Liga Española para la lucha contra la hipertensión arterial.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Matemáticas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269>.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Pensamiento Geométrico y Tecnologías computacionales*. Recuperado de: https://www.academia.edu/28152263/Pensamiento_geometrico_y_tecnologia

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Caja de materiales Siempre Día E*.

Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/93216>

Nóbile, I., y Sanz, C. (2014). *Procesos de integración de tecnologías de la información y la comunicación en instituciones de educación superior. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata, La Plata.

Panizza, M. (2004). Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas. Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. *análisis y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pompeya, E, y Sanz, C. (2008). *La importancia de la utilización de diferentes medios en el proceso educativo* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

OCDE, (2006). PISA 2006 Marco de la evaluación, conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura. Madrid: Santillana Educación S.L.

Rojas, O. (2009). *Modelo didáctico para favorecer la enseñanza aprendizaje de la Geometría del espacio con un enfoque desarrollador*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "José de la luz y caballero". Holguí. Cuba.

Sandoval, Y. (2010). *Las representaciones geométricas como herramienta para la construcción del significado de expresiones y operaciones algebraicas, desarrollado con alumnos de octavo grado del instituto "San José del Pedregal"*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Tegucigalpa.

Santos, L. (2007). La resolución de problemas matemáticos: Fundamentos cognitivos. México D.F.: Trillas.

Sarukkai, S. (2008). Mathematics and Visuality. National Institute of Advanced Studies. Indian Institute of Science Campus. ICMI.

Van Hiele, P. M. (1957, Julio 4). El problema de la comprensión (en conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría) (tesis doctoral). Retrieved agosto 09, 2018, from (Universidad de Utrecht: Utrecht, Holanda). (Traducción al español para el proyecto de investigación Gutiérrez y otros, 1991).:
<https://www.uv.es/aprenggeom/archivos2/VanHiele57.pdf>

La formación posgradual en la modalidad a distancia y mixta: una nueva configuración de educación inclusiva

Por

Gerson A. Maturana Moreno

Lina María Mahecha Vásquez

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (UNESCO 2008).

RESUMEN

Uno de los mayores retos del sistema educativo y la educación en general consiste en brindar una educación que atienda las dificultades de acceso, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes y elimine las barreras para la participación y el aprendizaje. Un paradigma educativo que en el marco global procure responder al derecho y principio ético de educación para todos, un enfoque de educación que atienda las tradicionales y persistentes situaciones de discriminación, segregación y fracaso escolar en las IE. Esta comunicación pone de presente la discusión y reflexión en torno a la Educación Inclusiva (EI) como nuevo paradigma. La comprensión de este modelo es esencial en la búsqueda de apropiación, implementación, transformación y evaluación en los diferentes contextos institucionales. Para tal efecto, la discusión se organiza a partir de una revisión teórico conceptual de sus principales características y posteriormente migra a reconocer los aportes de la Universidad de las Américas y el Caribe desde la oferta de educación posgradual a distancia y mixta, como una contribución alternativa a la materialización de las nuevas políticas y prácticas incluyentes. El análisis y revisión frente a lineamientos normativos y conceptuales nacionales e internacionales, devela la manera como se han estado venciendo barreras y distancia entre el discurso y arraigadas brechas frente a la práctica de IE como primeros pasos en la materialización de una educación que valora, respeta y apoya la diversidad como un intrínseco derecho humano.

Palabras clave: *educación inclusiva, barreras para el aprendizaje, paradigma educativo, educación para todos, participación, educación posgradual, educación superior.*

ABSTRACT

One of the biggest challenges of the education system and education in general is to provide an education that responds to the difficulties of access, permanence, promotion and graduation of students and eliminates barriers to participation and learning. An educational paradigm that, in the global framework, seeks to respond to the ethical law and principle of education for all, an education approach that addresses the traditional and persistent situations of discrimination, segregation and school failure in schools. This communication presents the discussion and reflection on Inclusive Education (EI) as a new paradigm. The understanding of this model is essential in the search for appropriation, implementation, transformation and evaluation in the different institutional contexts. For this purpose, the discussion is organized based on a conceptual theoretical review of its main characteristics and subsequently migrates to recognize the contributions of the University of the Americas and the Caribbean from the offer of distance and mixed postgraduate education, as an alternative contribution to the materialization of the new inclusive policies and practices. The analysis and review against national and international normative and conceptual guidelines, reveals the way barriers and distance between discourse and deep-rooted gaps have been overcome in front of the practice of EI as first steps in the materialization of an education that values, respects and supports diversity as an intrinsic human right.

Keywords: inclusive education, barriers to learning, educational paradigm, education for all, participation, postgraduate education, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Ya han transcurrido varias décadas desde que en la Declaración Universal de Derechos Humanos afirmó que "toda persona tiene derecho a la educación", No obstante, pese a los numerosos esfuerzos por hacer realidad este cometido la educación en la actualidad, en el plano global no es considerada como incluyente, en este sentido es innegable que aún persisten numerosas brechas que impiden el logro de esta importante meta internacional; a decir de Sarrionandia, (2017). *sin menospreciar los progresos que se han producido, todavía tenemos una educación escolar muy excluyente en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnas a lo largo de su proceso educativo (p. 18).*

En efecto, en atención a las grandes brechas y fisuras evidenciada en los distintos sistemas educativos y, asociado a grandes construcciones sociales, cristalizados en principios como la democracia, justicia y equidad, la Declaración Mundial sobre educación para todos, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo, 1990, la Educación Inclusiva (EI) adoptada como agenda y premisa de política y de prácticas educativas en muchos gobiernos y entidades no gubernamentales, se ha convertido en un modelo de política internacional con trascendental influencia en materia de educación.

Hablar de EI, es concebir un modelo de educación para todos, constituye una consigna y desafío internacional al sistema educativo, enmarcado filosóficamente en la búsqueda de una sociedad más incluyente, que priorice, potencie, valore y respete la

diversidad en todas sus formas, facilitando a todos la participación y el aprendizaje. Este es el propósito central de un reciente paradigma, fundamentado filosóficamente en una educación más humana centrada en el reconocimiento de la diversidad y del derecho a la educación como uno de sus derechos fundamentales. La formulación de estrategias y acciones puntuales en esta dirección constituye un enfoque suigéneris y un derrotero que ha de orientar la nueva perspectiva.

Derivado de la atención a los lineamientos propios del nuevo paradigma educativo, la Educación inclusiva, toma en consideración la formación en todos los niveles y modos, desde el nivel de educación preescolar hasta los niveles de posgrado, desde el modo presencial, virtual o mixto, para abogar por hacer realidad este cometido global, como políticas y prácticas orientadas a generar participación, acceso, permanencia, promoción y graduación de todos los estudiantes.

En esta dirección, entendiendo que la apropiación socialmente demandada, ha de pasar por la comprensión conceptual para su posterior implementación y evaluación. En el presente documento se pretende generar la reflexión en torno a la magnitud del concepto de EI sus características, evolución, finalidades, retos y la manera como se ha hecho realidad en la Universidad de las Américas y el Caribe de México, particularmente en la formación posgradual en la modalidad a distancia y mixta que se ofrece en Colombia a través de una alianza como una forma de apoyar la participación y el aprendizaje de distintos estudiantes que hacen parte de ella. Siendo así un aporte al pensamiento latinoamericano, pues reconoce las potencialidades y limitaciones de nuestro contexto para dar respuesta desde la educación posgradual al pensamiento crítico

y a una investigación comprometida con el cambio y la transformación de los territorios para su crecimiento y proyección, en consecuencia, la recopilación de la experiencia se estructura a partir de la investigación acción, ya que permitirá como resultado garantizar, según el contexto colombiano y mexicano, tanto las identidades y particularidades de los estudiantes, como la promoción de actitudes y acciones de respeto a ser diferente y facilitar la participación activa en sus respectivas comunidades de todos los estudiantes de la institución.

2. ACLARACIÓN CONCEPTUAL: ¿EN QUÉ CONSISTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

El concepto de educación inclusiva es relativamente reciente, la primera vez que se habló de esta acepción, tuvo lugar en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) celebrada en Salamanca (1994), concebida como un nuevo paradigma educativo que adopta como filosofía base, la búsqueda de sociedades incluyentes en todos los entornos educativos. Desde la mirada de Dussan (2010) El trabajo de análisis de esta Conferencia permitió diagnosticar tres problemas fundamentales:

1. Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
2. La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.

3. Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

Desde este planteamiento fundante, derivado de la Conferencia de Salamanca, la inclusión es concebida como un *principio rector que debe orientar las políticas y prácticas educativas y, por tanto, del sistema en su conjunto, dejando en claro que no se refiere ni restringe a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque obviamente los incluye* (Duk y Murillo, 2018).

Esta nueva orientación de la educación está enmarcada fundamentalmente en la identificación de las barreras que dificultan o impiden el desarrollo del aprendizaje y la participación de los estudiantes, es decir, considera fundamental el entendimiento y protección de las particularidades de los miembros de la comunidad educativa.

Así, a escala internacional, el término EI es visto de manera amplia, como una trascendental reforma al sistema educativo que procura acoger y apoyar la innegable diversidad en los diferentes modos entre todos los alumnos (UNESCO, 2005; Sarrionandía, & Ainscow, 2011). Por lo tanto, es claro que el nuevo abordaje supera en gran modo, la perspectiva de enfoque poblacional encuadrado en la perspectiva tradicional- que ya hacía curso en la concepción de una educación particularmente centrada en la atención a personas con discapacidad en sus distintas representaciones.

Al tenor de las anteriores aclaraciones, como es apenas lógico, cabe preguntarse ¿qué debe entenderse hoy día como

Educación inclusiva?, al respecto la UNESCO (2008) define la EI como *un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación.*

Al hilo de la definición anterior, la perspectiva de Arizabaleta Domínguez, & Ochoa Cubillos (2016), sostiene que es preciso reconocer que uno de los aportes más significativos a la conceptualización de la EI, se les debe a Booth y Ainscow (2002), quienes lograron construir lo que se conoce como un *Índice de inclusión* para promover la inclusión, asimismo, desarrollaron un instrumento para evaluar la gestión inclusiva en las instituciones educativas y crearon un Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSEI), con el objetivo de crear conciencia sobre el particular.

Para Ainscow (2004, p.2), cualquier definición de educación inclusiva debe incluir o considerar poderosamente cuatro elementos esenciales:

1. **La inclusión es un proceso.** Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad.
2. **La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.** Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica.
3. **La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los**

logros de todos los estudiantes. El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.

4. **La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.**

Según los Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva emanado del Ministerio de Educación en Colombia, MEN (2013), la EI es un paradigma o principio rector general que debe ser examinada como una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Esto es, como una *estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad (MEN, 2013. P.7)).*

3. ANTECEDENTES: HITOS NORMATIVOS

Como paradigma educativo la EI, ha trasegado un largo camino que da cuenta

de distintos modelos de educación, que Banathy (1984 citado en Beltrán Lleras, 2011 p. 1) denomina modelos educativos universales: institucional, administrativo e instruccional

El primero se llama **institucional** porque lo que se enseña y aprende es lo que deciden las instituciones o poderes que gobiernan. Es un sistema de educación centralizado que tiene como objetivo fundamental transmitir la ideología del gobierno en el poder. Se da, por lo general, en sociedades poco desarrolladas. En este caso, los centros de decisión están lejos de los consumidores: profesores y alumnos. El segundo paradigma, el **administrativo**, responde al sistema educativo semi-descentralizado donde juegan su papel las administraciones territoriales. Hay todavía indoctrinación, ideología, pero los centros de toma de decisiones están más cerca de los destinatarios. El tercero es el **instruccional**, que se encuentra en la mayoría de los países ya desarrollados. Dentro de este paradigma, la educación se interpreta como un sistema pedagógico cuyo contenido ya no es la ideología, sino el currículo escolar. Y la atención está centrada en el profesor y en su enseñanza, apoyada por la tecnología. El cuarto conocido como paradigma **personal**, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en la persona que aprende y en su aprendizaje.

En efecto estos aportes de Banathy (1984) deben ser analizados a luz de la realidad latinoamericana, ya que sus aportes en torno a la teoría y el diseño de sistemas educativos fueron fruto del contexto de la cortina de hierro y la guerra fría lo que explica la orientación y acepción de términos como poder, ideología y adoctrinamiento, que para nuestro contexto se entienden, materializan y analizan de forma diferente, ya que en los países de

América Latina se ha pretendido posicionar una postura contrahegemónica en las relaciones de poder entre los países (nombrados desarrollados y subdesarrollados) y se le ha otorgado un papel emancipador a la educación, que estaría en contra de entender desde las lógicas mercantiles a los profesores y a los estudiantes como “consumidores”. Por lo tanto, la EI en América Latina se anticipó a los desarrollos teóricos eurocéntricos porque desde su formulación se planteó como estrategia para la atención de los especialmente afectados por la desigualdad, la exclusión y la marginación desde todas las perspectivas.

Es por esto por lo que hoy día se concibe como un quinto paradigma, a **la educación inclusiva**., entendido como un nuevo modelo centrado en la educación para todos, un reconocimiento y valoración de la diversidad. Algunos hitos que han marcado su evolución podrían resumirse en:

- **Declaración Universal de Derechos Humanos** (1948) concordante con el principio de equidad alude principalmente al derecho a la educación sin discriminación alguna.
- **La Declaración Mundial sobre Educación para Todos** realizada en Jomtien, Tailandia (1990), plantea que “cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” se establecen normas y principios para el acceso a la educación de todos.
- **En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)** que enfatiza sobre “la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren la diferencia,

respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”

- El marco de acción de **Dakar Educación para Todos (2000)**, se establece que la inclusión de niños excluidos de la educación, debe ser parte integrante de estrategias para lograr la educación para todos.
- En la **Declaración de Educación para Todos: Un asunto de derechos Humanos (UNESCO, 2007)** el tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un derecho fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.
- **Declaración de Incheon** y su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el año 2030, se ocupó de desarrollar lineamientos para “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Bajo este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales ha generado políticas internas y legislación respectiva para hacer efectivo el derecho a la educación para todos. En Colombia, la legislación le apuesta a evitar la dispersión normativa en torno a la EI, contempla como principales elementos de regulación:

- El decreto 1412 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- La Constitución Política de Colombia 1991 en su artículo 13, establece que *todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma*

protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. asimismo, dispone que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.

- La Ley 115 de 1994 en su artículo 46, dispone que *La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.*
- Ley 1618 de 2013, mediante la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, ordena a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva.

De igual manera, en el nivel de educación superior, se cuenta con los **Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva, (MEN-2013)** que sustenta el paradigma de la educación inclusiva en la educación

superior. El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la educación inclusiva (I). El segundo capítulo examina cuál ha sido la dinámica de la educación inclusiva en educación superior y pone de presente los principales retos que enfrenta el sistema (II). El tercer capítulo presenta las estrategias de política pública implementadas desde el VES, para seguir haciendo de la educación inclusiva una realidad social transformadora en el contexto colombiano, aliada de la paz y la reconciliación con un enfoque de reparación (III). **P5**

En coherencia con estos lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional propuso en 2017 el **Índice de inclusión para educación superior (INES)** con el objetivo de presentar una guía para la adecuada gestión de la educación inclusiva en las instituciones educativas, para eliminar las barreras que impidan que las personas cuenten con las mismas oportunidades de acceso, sin ninguna limitación o restricción, a una educación de calidad.

Un breve recorrido por los antecedentes que ha marcado el proceso de desarrollo de la EI en Colombia se enseña en la figura 1

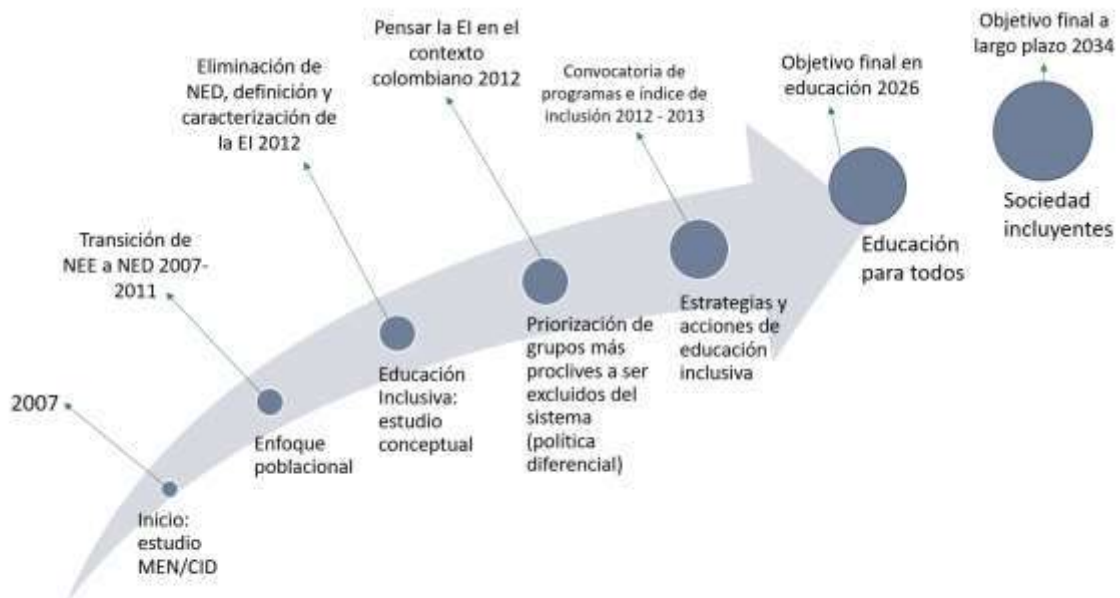


Fig. 1. Etapas del proceso que ha llevado el MEN en educación superior y sus principales. Fuente. Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2013). Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva.

4. ¿INCLUSIÓN, INTEGRACIÓN O EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Un paso insoslayable en el proceso de apropiación conceptual y transformación de la educación es la comprensión, en tal sentido es preciso señalar la frecuente confusión que se ha generado con términos como la inclusión, integración, o inclusión educativa, aparentemente sinónimos que se relacionan con la educación inclusiva, lo que hoy se denomina Educación inclusiva parte de la concepción de educación especial (Barton, 2008; Wehmeyer, 2009), por su parte **la inclusión**, es una perspectiva propia de los años 50 que pretendía, según una lógica colonialista, la integración y asimilación de los pueblos indígenas, a una sociedad “mayoritaria”. Más adelante, se incorporó el término “**integración**” propio de los años 80 y 90 hace referencia al paradigma educativo que antecede al de la educación inclusiva., la cual estaba enfocada en atender a las personas en situación de discapacidad bajo el término “necesidades educativas especiales” (NEE). Surge como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los estudiantes considerados como alumnos con estas necesidades entraran en las escuelas comunes.

Finalmente, **la inclusión educativa**, se acerca a la dicotomía conceptual tradicional y alude más a una intención de incluir grupos particulares, sugiriendo la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés.

Para Dussan (2010), la migración de conceptos de la segregación a la educación especial; de la educación especial a la educación integrada; de la educación integradora a la educación inclusiva. Obedece, *no solo a un asunto meramente semántico, sino a un trascendental, cambio conceptual que ofrece mayor claridad y,*

además, redimensiona el significado de la política en la práctica (P 77).

En la actualidad, frente al propósito de eliminar la carga negativa de palabras que aluden a las características de un ser humano que supone el uso de términos como la integración, NEE, inclusión, entre otros, autores como Palacios, A., & Romañach, J. (2006), proponen su reemplazo por el término diversidad funcional, una orientación menos peyorativa.

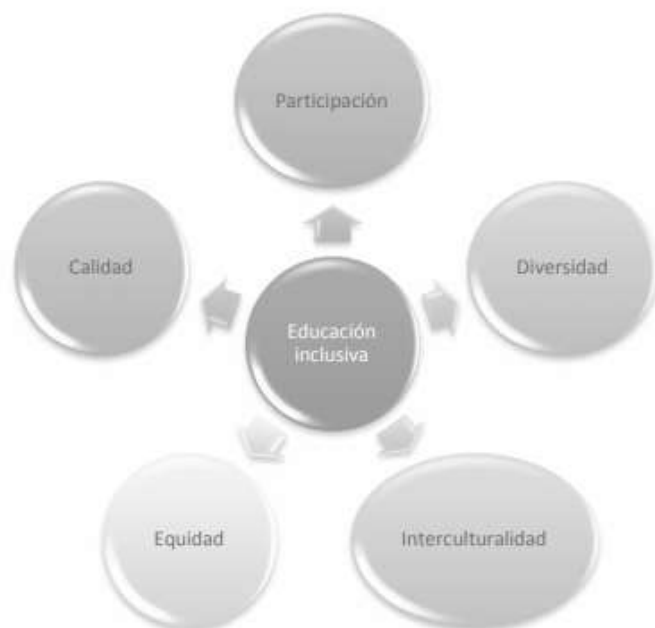
En resumidas cuentas, la EI responde al derecho universal a la educación que debe gozar todo ser humano. este derecho se ejerce si se garantiza no solo el acceso sino la permanencia y la promoción con calidad en el sistema; una educación que además es una oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas de diferentes etnias, culturas, religiones, clases sociales y capacidades. (Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación (2014). En consonancia con Escudero y Martínez (2011), desde la EI se hace un reconocimiento y valoración de *la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico.* (P.88). Por lo tanto, El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa (Fernández, 2003, p. 4). En definitiva, un proceso a través del cual las escuelas y las comunidades tratan de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos (Farrell y Ainscow, 2002).

5. PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Apoyado en Ainscow, Booth y Dyson (2006), Muntaner (2017), señala que las prácticas y los planteamientos de la educación inclusiva, han de cumplir con estos tres principios:

1. **Presencia:** todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
2. **Participación:** todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.
3. **Progreso:** todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro educativo.

De igual manera algunas características consideradas esenciales en la configuración de EI como política y acciones de país, que a la vez se relacionan entre sí y articulan de manera coherente la construcción conceptual dando sentido a la comprensión del paradigma en el contexto colombiano,



se presentan a continuación:

La “**participación**” hace referencia a alcanzar una educación de calidad, para lo cual participar en comunidad es un referente para la construcción del enfoque de educación inclusiva en el contexto del país. La “**Diversidad**”, entendida como una característica innata del ser humano que hace, que sus diferencias sean “consustanciales” a su naturaleza; es decir que, al ser todas y todos diversos, el valor de la diversidad debe ser resignificado de tal forma que su uso no genere una “patologización” de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera “normal” y “anormal”. Por su parte, la **interculturalidad**, es un conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto y del reconocimiento de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social.

Por otro lado, la “**Equidad**”, significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; es educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados”. Finalmente, la “**Calidad**”, se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles. En la educación superior colombiana, se relacionan principalmente con la cualificación docente, el desarrollo de la investigación y la relevancia de la proyección social en las instituciones, en paralelo con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación.

Al respecto, en una pretensión del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en 2008 por aumentar la oferta en programas de doctorado pues para el momento solo había 92 programas provenientes de 22 instituciones, se definieron unos indicadores de calidad para los doctorados desde su formulación en comparación con otros países iberoamericanos, dichos factores incluían entre otros el número de doctorandos por programa, el número de profesores y el título obtenido y aspectos referentes a la investigación, producción y divulgación académica ya mencionados, pero sobre los cuales las Universidades actualmente se preocupan para obtener su certificación ya que no lo hicieron desde la formulación y pasa de igual manera con el desarrollo de estrategias e implementación de normativas en torno a la educación inclusiva.

6. BARRERAS QUE ATIENDE LA EI DESDE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y MIXTA

De conformidad con el MEN (2013), como estrategia, la educación inclusiva se articula en torno a acciones determinadas que permiten avanzar hacia ese ideal de ver la educación como un camino para generar acciones alternativas a problemas de orden: académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico y en tal sentido, Rose y Meyer (2002) sostienen que dichas barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles.

En efecto, consciente de las barreras para la participación y el aprendizajes que dificultan el acceso, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes en el contexto colombiano, desde la Fundación Círculo de Excelencia Académica en sus más de 30 años de experiencia, se ha construido y consolidado un proyecto para dar respuesta a las necesidades educativas de los colombianos en diferentes contextos y regiones del país, a partir del año 2015 gracias a la experiencia y trayectoria acumuladas amplió el espectro de influencia de las acciones de la institución, al firmar convenios con Instituciones de Educación Superior, nacionales y extranjeras para la oferta de formación complementaria (diplomados), pregrados, maestrías y doctorados.

Para ese momento no se dimensionaba de forma plena el alcance de esta nueva apuesta y el compromiso con cientos de colombianos para quienes acceder a este tipo de formación era un imposible; rápidamente y después de realizar un estado de la cuestión, la institución se enfocó en los doctorados, ya que ante la

globalización, la sociedad del conocimiento, el vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología y la evolución de la inteligencia artificial; se hace imprescindible la formación del talento humano; así como el fortalecimiento de la innovación y la investigación científica en nuestra región.

Es así como la Fundación Circulo De Excelencia Académica- FUNCEA, firmó en el año 2015 convenios con la Universidad de las Américas y el Caribe y la Universidad de Baja California ambas con sede central en México, y así se ha procurado la atención y eliminación de obstáculos, especialmente desde lo atinente a la oferta de educación a distancia y mixta, desde la que se reconoce un aporte alternativo a la EI.

La justificación para el inicio de esta apuesta se encuentra en las cifras y métricas internacionales en las que se hace evidente la necesidad imperante de cualificar a los profesionales del país ya que que el promedio de doctores en América Latina es de 38 por cada millón de habitantes y Colombia según el balance realizado por Colciencias a sus 50 años de labor tiene 16 por la misma cantidad. Este factor supone un enorme reto para el país ya que sin doctores es difícil “hacer investigación de calidad” (Colciencias, 2015), esto se evidencia en los rankings de países latinoamericanos con mayor número de investigadores o de revistas indexadas en bases de datos reconocidas.

El Consejo Nacional de Acreditación en 2008 presentó un informe sobre la situación de los doctorados en el país y elaboró una proyección hasta el presente año -2019-, estableciendo un plan por quinquenios para la generación de nuevos programas de doctorado, pues para ese año había un total de 92 programas de 22 universidades en todo el país, cifra que se ha cuadruplicado en este tiempo transcurrido.

En las metas anuales de Colciencias del periodo en que fue escrito este informe (2008) se encontraba el aumentar el número de graduados doctores a 500 por año de los cuales fueras 300 de instituciones nacionales y 200 extranjeras, varias de las pretensiones del momento de haberse realizado habrían librado al Ministerio, al CNA y a la sala CONACES de muchos inconvenientes y retrasos para el cumplimiento de estos indicadores, ya que se proponía establecer una matriz que sintetizara la oferta de programas de doctorado en el país, una estudio de capacidades reales y un análisis de la demanda del mercado laboral o capacidad de absorción, estos tres aspectos conjugados permitirían mayor cobertura y calidad en la educación superior en el país.

Entre 2006 y 2007 el número de estudiantes graduados se duplicó y esto se debió a que las universidades implementaron estrategias para promover la graduación ya que identificaron que el tiempo de desarrollo del programa se extendía de cinco a siete años, desde ese momento hasta ahora el incremento de estudiantes de doctorado ha incrementado gradualmente, pero la proporción entre doctores graduados de universidades extranjeras y nacionales se ha invertido. Lo anterior se explica por las múltiples barretas que existen al interior del país para ingresar, permanecer y graduarse de los programas de doctorado y maestría.

Entre otros, factores como los costos, las limitadas posibilidades de financiación, los requisitos de admisión, la falta de inversión en investigación, la imposibilidad de tener dedicación exclusiva y los tiempos, han impedido que los profesionales del país puedan acceder masivamente a este tipo de formación en el país, pero ahora se enfrentan al riesgo de que su posgrado cursado en el exterior no sea reconocido y convalidado por las autoridades en

educación del país (CONACES – MEN). Para el 2019, Colombia cuenta con 364 programas de doctorado de los cuales 49 tienen registro de alta calidad.

Todo lo anterior justifica la necesidad de seguir promoviendo la configuración del *Pensamiento Latinoamericano* y su consolidación a través de proyectos de investigación liderados en conjunto (entre los países y las Instituciones de Educación Superior) que den respuesta a cada uno de los problemas y las necesidades de los países, todo ello si se pretende dar vuelta a estas cifras y alcanzar mejores índices de competitividad superando la pobreza y el analfabetismo, dos de las múltiples problemáticas que enfrenta nuestro país y el continente.

Desde el momento de presentar la oferta de doctorados y maestrías a los profesionales colombianos se pudo vislumbrar con mayor claridad de qué manera la educación a distancia y mixta se configura como un plan de acción de Educación Inclusiva. Así se enseñan algunos acercamientos a la materialización de esta perspectiva de derechos de todos a la educación en el territorio nacional, en la Tabla 1, se identificación las barreras para el acceso, permanencia y promoción de la población colombiana -en todo su diversidad- en cuanto a los programas de maestría y doctorado, y cómo desde la socio-praxis de la experiencia de la Fundación CEA se da respuesta a cada uno de estos aspectos. Estas barreras se desprenden de los factores identificados por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, para la construcción del Índice de Inclusión para la Educación Superior.

	BARRERAS PARA EL ACCESO, APRENDIZAJE, PERMANENCIA, PARTICIPACIÓN Y GRADUACIÓN	ATENCIÓN BRINDADA POR LA IES- A DISTANCIA Y MIXTA EN LA EXPERIENCIA CONCRETA DE LA FUNDACIÓN CEA
<p>1.</p>	<p>PEI, PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL</p>	<p>La misión, visión y el proyecto institucional de la Universidad de las Américas y el Caribe está planteado para dar respuesta a las seis características de la educación inclusiva pensando en la eliminación de estas barreras de acceso a la formación posgradual y proyectándose a ser posicionado como referente en Blended-Learning a nivel mundial.</p> <p>La Fundación CEA cuenta con lineamiento que prioriza las particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas de sus estudiantes.</p>
<p>2.</p>	<p>IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</p>	<p>La institución realiza un estudio preliminar con el fin de identificar las condiciones de la población estudiantil (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) y está en permanente actualización de la normatividad, programas y necesidades que surgen y su actualizan durante el proceso normativo.</p> <p>La Universidad hace presencia en zonas de difícil acceso, sin cobertura de internet y comunicación, atiende población afro y raizal, población víctima del conflicto, personas sin ninguna experiencia en investigación y publicación, entre otros.</p> <p>El proceso de inscripción y matrícula permite recoger y actualizar información sobre las condiciones particulares de los estudiantes, para poder generar un acompañamiento integral al proceso formativo.</p>
<p>3.</p>	<p>PROCESOS ACADÉMICOS</p>	<p>Flexibilidad – El proceso formativo tiene en cuenta las fortalezas, debilidades y el contexto del estudiante, (previamente identificados) con el fin de garantizar para cada uno de ellos, una formación integral que los vaya haciendo conscientes de sus avances y que va elevando el nivel de rigurosidad en su producción, nivel de lectura y escritura, y en la proyección de puesta en práctica en lo laboral. En caso de presentarse alguna novedad, el currículo puede adaptarse para dar respuesta a lo que surja, incluyendo si el estudiante aún (a pesar de tener especialización o maestría) no cuenta con los requisitos propios para acceder a un nivel de formación como lo es un doctorado.</p> <p>Acompañamiento – Desde el inicio, el estudiante cuenta con eventos académicos presenciales por periodo académico para introducirlo en el mundo académico y asesorarlo en el manejo de la plataforma y cada una de las entregas que</p>

		<p>elaborará durante el proceso.</p> <p>Así mismo en cada una de las asignaturas hay mínimo dos encuentros sincrónicos y la posibilidad de comunicación permanente con el docente por medios digitales.</p> <p>Anualmente se realiza un encuentro presencial en México para introducir las asignaturas del siguiente periodo académico, lo que significa para muchos su primera experiencia en otro país y una oportunidad para el intercambio cultural y el aprendizaje colaborativo entre sus compañeros.</p> <p>Alfabetización tecnológica – Muchos de los estudiantes no manejan programas, plataformas y sistemas de comunicación en línea, por lo que el proceso les permite ir incorporando el aprendizaje de estos y su manejo tanto para el desempeño social como académico e investigativo.</p>
4.	INVESTIGACIÓN E IMPACTO SOCIAL	<p>Línea de investigación en Inclusión – El Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica, que es el centro de investigación creado para promover e incentivar la investigación en los estudiantes y posteriormente facilitar la divulgación de los productos que de estos procesos deriven, tiene dentro de sus líneas de investigación la inclusión, a partir del cual se establecerán acciones de mejora en este aspecto y su transversalización.</p> <p>Vinculación a proyectos de investigación y proyectos editoriales – Para la mayoría de los estudiantes a pesar de haber cursado especializaciones o maestrías, lo habían hecho en profundización y por lo tanto no cuentan con la experiencia de investigar, por lo que la Universidad a través de la Fundación les provee las herramientas para su inicio en esta dimensión considera fundamental para el objetivo de final de al titularse doctor/a aportar al mejoramiento de la calidad en la educación del país.</p> <p>La Fundación hace presente en 89 ciudades y municipios del país, por lo que brinda apoyo a iniciativas regionales y hace presencia con la oferta de todos sus programas para garantizar empleo y apoyo a los doctorandos.</p>
5.	RECURSOS FINANCIEROS	<p>Posibilidades de financiación – Todos los programas se pueden financiar en cuotas mensuales, sin ningún incremento.</p> <p>Acuerdos de pago en caso de eventualidad para evitar deserción</p>
6.	VISIBILIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL	<p>Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales, a través de convenios interinstitucionales para investigación, publicación e intercambio.</p> <p>La UNAC a través de CLIIC (el centro de investigación) ya hace presencia en Perú, además de México y Colombia, y se prospecta en hacer presencia en toda América Latina en los próximos 5 años.</p>

<p>7. PROFESORES</p>	<p>Comité científico Internacional para la asesoría y el acompañamiento de tesis, se trata de un equipo de académicos reconocidos en sus países, con experiencia en investigación y publicación, que acompañan y asesoran a los estudiantes en todo el proceso formativo, no sólo con la dirección de tesis sino a través de asesoría personalizada, conversatorios y coloquios.</p> <p>Docentes inclusivos – Los docentes son capacitados para atender a la población estudiantil en toda su diversidad para dar respuesta a las necesidades especiales que puedan surgir durante el proceso.</p>
-----------------------------	--

En el Mapa 1 se ubican las ciudades y municipios en Colombia, en las que la Universidad de las Américas y el Caribe hace presencia a través de la Fundación CEA, evidenciando que además de encontrarse en las ciudades principales donde hay cobertura suficiente en educación superior, hace presencia donde incluso no hay presencia del Estado (ni en salud, educación, seguridad, etc.). Por lo que la EI se plantea en esta apuesta con enfoque territorial, con el propósito de hacer presencia en pocos años en todo el país, pero no simplemente para graduar profesionales sino generar nodos de investigación que permitan crecimiento personal y de las regiones.

7. CONCLUSIONES

La investigación militante implica por un lado dar respuesta a las necesidades de la población a través de la producción y la divulgación del conocimiento y por otro, la creación de innovaciones tecnológicas y desarrollos teóricos que permitan y promuevan el crecimiento individual y comunitario del territorio. En este sentido la Educación Inclusiva como interés investigativo cumple este propósito y la teorización al respecto, así como su puesta en práctica garantiza coherencia con la diversidad y multiculturalismo de los países latinoamericanos, ya que es un enfoque amplio que supera la atención de las personas en condición de discapacidad y entiende que todos los seres humanos son diversos y tienen necesidades específicas que las instituciones educativas deben atender para garantizar una culminación exitosa de los estudios.

Este artículo no es más que la narrativa de una experiencia de un territorio latinoamericano que quiere ser replicada en todos los países de la región para que se posicionen en las métricas de la producción académica y resuelvan las principales problemáticas de los territorios, siendo además un aporte a la construcción de un pensamiento crítico, autónomo y soberano; por lo que partió de una revisión rigurosa sobre las comprensiones en torno a la Educación Inclusiva y posteriormente presentó los avances al respecto en la normatividad colombiana; es importante valorar en este sentido los progresos que desde esta dimensión - legal- se han realizado en aras de dar respuesta a la diversidad de los pueblos, pero haciendo un llamado a la necesidad urgente de su implementación completa en toda la extensión del territorio nacional, y al pleno reconocimiento de la modalidad a distancia y virtual, como potenciador de calidad y una nueva configuración de Educación Inclusiva, pues permite llevar

la educación (de posgrado en este caso) a entidades territoriales periféricas de difícil acceso y a profesionales que tienen la intención de transformar sus condiciones de vida y la de sus pueblos a través de la educación.

DEPARTAMENTO	CIUDAD O MUNICIPIO QUE CUENTA CON ESTUDIANTES DE LA UNAC	COORDENADAS
Antioquia	Carepa	7°45'29' N 76°39'19'O
	Envigado	6°10'19' N 75°34'49 O
	Medellín	6°14'41' N 75°34'29' O
	Vigía del fuerte	6°35'22' N 76°53'59' O
Arauca	Arauca	7°05'25' N 70°45'42' O
	Saravena	6°57'17' N 71°52'36' O
Atlántico	Barranquilla	10°57'50' N 74°47'47 O
Bogotá D.C.	Bogotá D.C.	4°35'56' N 74°04'51' O
Bolívar	Cartagena	10°25'25' N 75°31'31' O
	Magangué	9°14'48' N 74°45'34' O
	San Jacinto	9°49'52' N 75°07'19' O
Boyacá	Chiquinquirá	5°37'03' N 73°48'59 O
	Cómbita	5°38'02' N 73°19'23' O
	Duitama	5°49'19' N 73°01'47' O
	Paipa	5°46'48' N 73°07'03 O
	Puerto Boyacá	5°58'34' N 74°35'15' O
	Samacá	5°59'31' N 73°29'12' O
	Sogamoso	5°42'57' N 72°56'00 O
	Tunja	5°32'25' N 73°21'41' O

Caldas	La Dorada	5°06'00' N O	75°33'00'
Caquetá	Florencia	1°36'51' N O	75°36'42'
	Doncello	1°40'48' N O	75°17'06'
	San Vicente del Caguán	2°06'55' N O	74°46'12'
Casanare	Yopal	5°19'50' N O	72°23'26'
Cauca	Guapi	2°34'11' N O	77°53'10'
	Popayán	2°27'33' N O	76°36'01'
Cesar	Valledupar	10°27'37' N 73°15'35'O	
Chocó	Quibdó	5°41'32' N	76°39'29' O
Córdoba	Ayapel	8°18'45' N	75°08'42' O
	Cereté	8°53'12' N	75°47'28' O
	Montelíbano	7°58'16' N	75°25'05' O
	Montería	8°45'35' N	75°53'08' O
	Sahagún	8° 57'02'' N	75° 26'44'' O
Cundinamarca	Cajicá	4° 55'00'' N	74° 01'30'' O
	Chía	4°51'48' N	74°03'10' O
	Fomeque	4°29'45'' N	73°53'37'' O
	Girardot	4°18'37'' N	74°48'14'' O
	Quetame	4°19'49'' N	73°51'46'' O
	Zipaquirá	5°01'22'' N	74°00'05'' O
	Soacha	4°34'41'' N	74°12'52'' O
	Tocancipá Villeta	4°57'58'' N	73°54'40'' O 5°00'46'' N 74°28'23'' O
Huila	Neiva	2°55'39'' N	75°17'15'' O
	Guadalupe	2°01'30'' N	75°45'23'' O
Meta	Villavicencio	4°08'33'' N	7°37'46'' O
Nariño	Pasto	1°12'36'' N	76°16'29'' O
	Pupiales	0°52'15'' N	77°38'25'' O
	Ipiales	0°49'44'' N	77°38'26'' O
	Tumaco	1°48'24'' N	78°45'53'' O
Norte de	Cúcuta	7°54'27'' N	72°30'17'' O

Santander	Villa del rosario	7°50'07"N 72°28'25"O
Quindío	Armenia	4°32'20"N 75°40'21"O
Risaralda	Dos Quebradas	4°50'10"N 75°40'34"O
	Pereira	4°48'51"N 75°41'40"O
Santander	Barrancabermeja	7°04'03"N 73°50'50"O
	Bucaramanga	7°07'07"N 73°06'58"O
	Girón	7°04'23"N 73°10'05"O
	Piedecuesta	6°59'19"N 73°03'01"O
	San Gil	6°33'18"N 73°08'01"O
	Socorro	6°28'04"N 73°15'35"O
Sucre	La Unión	8°51'26"N 75°16'36"O
Tolima	Purificación	3°51'24"N 74°55'57"O
	Ibagué	4°26'16"N 75°12'02"O
Valle del Cauca	Alcalá	4°40'25"N 75°46'57"O
	Buenaventura	3°52'59 N 77°4'1' O
	Buga	3°54'0' N 76°18'0' O
	Caicedonia	4°19'60 N 75°49'42 O
	Cali	3°25'18' N 76°31'14 O
	Cartago	4°41'52' N 75°55'39' O
	Jamundí	3°15'16' N 76°32'18' O
	Tuluá	4°04'05' N 76°11'43' O

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), 41-52.
- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), 41-52.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Ediciones Morata.
- Booth T y Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion : Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado de https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer*.
- de Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Vía Internet http://paidos.rederis.es*.
- Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Declaración Universal de los derechos Humanos*, (pág. 5).
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- EDUCACIÓN, P. T. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio

- escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Fals Borda, O. (1980). La Ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar, *La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, OEI Quinto Centenario.
 - Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. Routledge.
 - Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
 - Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
 - García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
 - Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación (2014). *Inclusión. Educación para todos*. Milenio Editores e Impresores E.U. ISBN Obra Completa: 978-958-58845-0-2 ISBN Volumen: 978-958-58845-7-1
 - Ley, N. (2013). 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Colombia*, 27.
 - Llera, J. B. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (338), 5-9.
 - Ministerio de Educación Nacional-Colombia - Decreto 1412 de 2017
 - Ministerio de Educación Nacional-Colombia (2013) *Lineamientos --- Política de Educación Superior Inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior. ISBN: 978-958-691-624-0. Bogotá, Colombia
 - Ministerio de Educación Nacional de Colombia (20 de abril de 2019). Índice de inclusión para educación superior INES. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?noredirect=1>
 - Ministerio de Educación Nacional-Colombia. (1994)., L. G. De Educación Ley 115 febrero 8 de 1994. *Ediciones Populares*.
 - Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).
 - Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
 - Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714 (Product no. 101042 : \$22.95 ASCD members; \$26.95 nonmembers).
 - Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. *Sonrisas y lágrimas. Aula abierta*, 46, 17-24.
 - Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y

- pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente¹. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente¹. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
 - sobre la Educación, F. M. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 26-28.
 - sobre la Educación, F. M. (2015). Declaración de Incheon. *Educación, 2030*.
 - UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". Santiago. *En internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>*.
 - UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/.
 - UNESCO (2009). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Oficina Internacional
 - UNESCO, I. (2008, November). Inclusive education: The way of the future. In *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, (págs. 25-28). Geneva.
 - UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco. París*.
 - Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de educación*, 349, 45-67.

La importancia del análisis cuantitativo para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras

The importance of quantitative analysis for the implementation of innovative pedagogical practices

Byron Rodríguez Mosquera, Docente Ciencias Sociales
Institución Educativa Mario Bischoff de Tumaco (Colombia).

RESUMEN

El enfoque cuantitativo de investigación genera una óptica sustentada en el análisis de datos, que resulta muy importante para impactar positivamente problemáticas de tipo pedagógico, puesto que por medio de la aplicación de del diseño metodológico cuasiexperimental es posible determinar el impacto de una variable que si bien naturalmente es de tipo cualitativo, es posible asignar valores a la misma y de tal forma pasar de la subjetividad de las observaciones de la misma a la asignación de peso numérico a cada una de esas observaciones que se convierten entonces en variables medibles que al arrojar resultados numéricos logran presentar claramente los impactos de la manipulación de las variables por parte del investigador y de tal forma ofrecer una visión integral de la problemática así como generar un margen de maniobra comprobable a la misma. Este proceso permite que a nivel pedagógico se trabajen problemáticas como el bajo desempeño académico a partir de la medición de la implementación de las Tic como factor motivador, es decir como variable manipulable por el investigador, con resultados exitosos.

Palabras Claves: Práctica Pedagógica, Tecnología de la Comunicación, Docencia, Rendimiento Escolar, Motivación.

ABSTRACT

The quantitative research approach generates an optics based on data analysis, which is very important to positively impact pedagogical problems, since through the application of the quasi-experimental methodological design it is possible to determine the impact of a variable that although naturally it is of a qualitative type, it is possible to assign values to it and in this way move from the subjectivity of its observations to the assignment of numerical weight to each of those observations that then become measurable variables that when producing results Numeric figures clearly present the impacts of the manipulation of the variables by the researcher and in this way offer an integral vision of the problem as well as generate a margin of maneuver verifiable to it. This process allows the pedagogical level to work on problems such as low academic performance based on the measurement of the implementation of the Tic as a motivating factor, that is, as a variable manipulable by the researcher, with successful results.

Keys Words: Information technology, Teaching Practice, Teaching profession, Academic achievement, Motivation.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se propone describir el enfoque cuantitativo como un enfoque de análisis concluyente para fortalecer las prácticas pedagógicas innovadoras. Como objetivos específicos se establecieron; Describir el enfoque cuantitativo y la importancia del diseño cuasiexperimental para el mejoramiento de prácticas pedagógicas innovadoras; como segundo objetivo, medir la influencia de las Tic como factor motivacional en el mejoramiento de los rendimientos académicos (caso estudiantes de grado octavo – Colegio Mario Bischoff de Tumaco - Nariño (Colombia). En tercera instancia se establece realizar el análisis y discusión de los resultados teniendo en cuenta el papel del docente en la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic).

Los objetivos anteriormente mencionados se sustentan en la estructuración del enfoque cuantitativo realizada por (Hernández- Sampieri, Baptista y Fernández, 2014), en el cual se afirma que el enfoque cuantitativo como aquel que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández-Sampieri, Baptista y Fernández, 2014, p. 4).

El mencionado enfoque según Reynaga, (2015), se centra en lo demostrable a través de análisis de datos numéricos y busca comprobaciones científicas de las hipótesis, hace uso de modelos matemáticos, estadísticas y demás técnicas desde una percepción positivista.

En esta medida, se traduce en una herramienta importante para la investigación en todas las áreas, específicamente en el ámbito de la educación permite establecer hipótesis a partir de problemáticas observadas por el docente u otro actor del entorno escolar, sobre las cuales se pueden designar variables determinadas por el observador, a partir de ello a cada variable puede asignársele un peso estadístico, haciendo que estas puedan medirse, a través de la aplicación de un instrumento y el posterior análisis estadístico a sus resultados, estructurándolo todo en el marco de un diseño de investigación adecuado, dependiendo de los objetivos de investigación. (Hernández- Sampieri, Baptista y Fernández, 2014).

Aunque los diseños que son propios del enfoque cuantitativo son varios, como por ejemplo los correlacionales, experimentales, descriptivos y cuasi experimentales, 3.(Lerma, 2016), es relevante anotar que “los diseños cuasiexperimentales identifican un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo de tratamiento en cuanto a las características del estudio de base (previas a la intervención)”(4Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014, p.1). Este tipo de diseño se puede definir como:

“Un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos en situaciones donde los sujetos no se asignan a los grupos de acuerdo con un criterio aleatorio. Se utilizan grupos naturales o intactos”

En el presente artículo se trata el diseño cuasiexperimental por ser considerado por el autor como uno de los más adecuados para la investigación de temas que conciernen al ámbito escolar, con resultados que pueden ser determinantes en la resolución de

problemáticas pedagógicas, motivacionales, de aprendizaje, convivencia escolar, entre otras generando un beneficio a grupos o actores determinados de una institución educativa o a toda su comunidad.

En tal sentido se destaca a priori al enfoque y diseño de investigación a implementar, la importancia del papel del docente como actor activo frente a las falencias, dificultades y retos a los que se puede enfrentar la institución educativa y su entorno, pues como lo afirma Salcedo:

“La necesidad de preparar a las generaciones presentes y futuras para asumir un papel más activo y creador en el proceso de construcción de su propio desarrollo, en beneficio de la sociedad, es una preocupación actual de todos los que de una forma u otra asumimos una parte de la responsabilidad en el logro de ese propósito. Esto equivale a decir que hay que lograr que el estudiante sea capaz de aprender a aprender, lo que significa prepararlo para que pueda dirigir su propio aprendizaje poniendo en práctica estrategias apropiadas que sean el resultado de decisiones conscientes, intencionales y contextualizadas de cómo proceder para lograr determinado objetivo relacionado con su aprendizaje”⁵ (Salcedo, 2012, p. 18).

En esta medida se hace alusión a la pedagogía crítica, pues para motivarse como docente a hacer uso de la investigación de manera constante y utilizarla para solucionar problemáticas detectadas en el entorno escolar en diferentes áreas como prácticas, pedagógicas innovadoras, infraestructura física, medio ambiente, manejo de las emociones, apropiación adecuada del conocimiento entre otras, es necesario ir más allá de la

enseñanza tradicional para buscar la innovación, la autopercepción del estudiante como un actor social importante que tiene capacidades y posibilidades para utilizar el conocimiento que adquiere al servicio de sí mismo y de los demás y no solamente dejarlo en la teoría, sin usarlo, refutarlo o transformarlo desde su propio sentido crítico (6. García y Ramírez, 2014).

Una de las formas en las que se puede motivar a los estudiantes, es a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que esta variable ha sido estudiada en diferentes estudios, puesto que:

“La capacidad que tienen las TIC para propiciar la inclusión social, limitar la dependencia espacio-temporal entre el profesor y el alumno, y posibilitar el acceso a una gran cantidad de información, ha sido especialmente valorada para la construcción de ambientes de enseñanza más interactivos y experiencias de aprendizaje más dinámicas” (7. Acevedo, Cruz, Hernández, y Martínez, 2014, p. 4).

Esta capacidad ha sido interiorizada en el accionar de otros países como Argentina que según la CEPAL han logrado impactar la educación positivamente por medio del uso de herramientas TIC, específicamente con su programa “Conectar Igualdad”, en el cual se hace entrega de un computador portátil a los estudiantes que cumplan los requisitos establecidos por el gobierno. La CEPAL muestra un estudio en el que se comprueba que los estudiantes que tienen acceso al computador dado por el gobierno, tienen mejores rendimientos académicos, que los estudiantes que no son beneficiados por el programa (8. Alderete y Formichella, 2016).

Otro antecedente importante que demuestra la influencia de las Tic en el rendimiento académico es el estudio cuantitativo “La motivación de los estudiantes con las tecnologías en educación” realizado por María del Carmen Berzosa 9 Martínez (2015) de la Universidad de Jaén, cuyo objetivo es “conocer la opinión del profesorado en relación con las tecnologías y la motivación de sus estudiantes”. En tal sentido se seleccionaron 3 Colegios Públicos, en los cuales se implementan unos cuestionarios basados en la escala de Likert como instrumento de recolección de datos, los cuales fueron aplicados a una muestra de 34 docentes de dichas instituciones, para determinar la forma en la que ellos integran las Tic con sus prácticas pedagógicas y su percepción con respecto al papel de las Tic como dinamizadoras de la motivación escolar. Como resultado se establece que alrededor del 70 % de los docentes opina que las Tic son herramientas de gran utilidad para crear contenidos, que puedan ser integrados a las prácticas pedagógicas. Así mismo se determina que según un porcentaje importante de docentes entre el 30 % y el 50 % en aspectos como la confianza y facilidad en la realización de las tareas por parte del estudiante al utilizar las Tic, éstas tienen una gran importancia.

Finalmente se concluye que el papel del docente en la integración de las herramientas tecnológicas a la enseñanza es fundamental para que los estudiantes se relacionen con éstas y tengan la oportunidad de usarlas eficientemente para su formación académica.

Continuando con la indagación bibliográfica se detecta además el trabajo de 10 Méndez, Merchán & Useche (2015) en el que se realiza un análisis con respecto a la forma en que la motivación por medio de las Tic, se utiliza como una efectiva

estrategia para lograr que los alumnos de primaria que cursan la materia de inglés, aumenten su vocabulario en dicha lengua de manera efectiva, quienes aseguran que:

“La implementación de herramientas tecnológicas y el uso del Internet se convierten en una inmensa fuente de información que proporciona imágenes y textos sobre absolutamente cualquier tema, con los que se puede organizar una clase que se adapte a las aficiones, intereses y capacidades de los alumnos” (Méndez, Merchán y Useche, 2015, p. 61).

Se destaca de la anterior afirmación la concordancia que puede manejar el docente con respecto a los intereses de los alumnos, pues es claro que atrás deben quedar los modelos de autoridad en donde el estudiante se limitaba a recibir una cátedra, a recibir el conocimiento casi sin reparo alguno, sin interacción y sin cuestionar ni a su maestro ni a sus compañeros para generar debate y una mayor apropiación de sus posiciones, así como una multiplicación de sus percepciones con respecto al conocimiento.¹¹ (Escobar, 2015).

Así mismo, otro trabajo para destacar es una tesis de grado en el área de humanidades que describe la utilización de las Tic para generar aprendizajes significativos, en ese sentido comienza haciendo un recorrido por los cambios que se han presentado en la educación y establece la importancia de las herramientas tecnológicas para lograr que los estudiantes aprendan desde el interés, la apropiación y el entusiasmo por lo que se les enseña.¹² (Alegría, 2015).

Además, se resalta otra publicación que versa sobre el efecto de las Tic en el

rendimiento académico pero en el contexto específico de instituciones educativas en el departamento de Córdoba (Colombia), concretamente se realizó una cuidadosa comparación entre dos colegios, uno de los cuales no cuenta con equipos tecnológicos, para poner a disposición de los estudiantes las herramientas Tic, frente a otra institución educativa del departamento de Córdoba que si contaba con dichos equipos (Padilla y Torres, 2015).

En la investigación se analiza el desempeño académico de los alumnos de las dos instituciones y se estudia el efecto de contar o no con las Tic en los resultados académicos de los alumnos. En tal sentido los investigadores concluyen que si bien no existen diferencias significativas en el rendimiento académico de las dos instituciones, esto se presenta porque en la institución que se tienen los equipos adecuados para sacar el mejor provecho a las Tic, esto no se cumple, es decir, el papel del docente es pasivo y por ende no se aprovechan estas herramientas de manera adecuada.¹³ (Padilla y Torres 2015).

Esta es una interesante conclusión que es importante tener en cuenta, ya que el simple hecho de contar con las Tic en el entorno educativo, no garantiza que estas herramientas sean efectivas para mejorar el rendimiento académico, pues el rol del docente es vital para potencializar el conocimiento a través de dichas herramientas, lo cual se implementará en la asignatura de Ciencias Sociales a través de la presente investigación en el grado octavo de la Institución Educativa Roberto Mario Bischoff.

Continuando con los trabajos consultados se encuentra el de Cuartas, Osorio y Villegas (2015) en el que se utilizan las herramientas Tic (Mazema, Clakulo, Kkuentas) para mejorar el

rendimiento académico en la asignatura de matemáticas, en el caso específico en los Centros Educativos Rurales de Medellín (Colombia), después de implementar dichas herramientas para el mejoramiento de las habilidades matemáticas y la motivación de los alumnos por la materia los investigadores concluyeron que “se observó que los estudiantes aumentaron su motivación y su agrado para trabajar en el área de matemáticas al usar las TIC” (14. Cuartas, Osorio y Villegas 2015).

Con respecto a los resultados que se obtienen de la investigación descrita, se establece que “el uso de las TIC en el hogar ejerce un rol mediador, los programas de difusión de las TIC en las escuelas deben incluir como medida no solo el traslado de las computadoras al hogar sino también garantizar la conectividad en todos los hogares”¹⁵ (Alderete y Formichella, 2018).

En dicha investigación se tiene en cuenta el factor del hogar, el cual es muy importante para generar una mayor destreza de los alumnos, sin embargo en la presente investigación este factor no puede ser tenido en cuenta, puesto que si bien los estudiantes del grado octavo del Colegio Educativa Roberto Mario Bischoff en su mayoría tienen celular, muy pocos cuentan con computador en sus casas, y trabajar en los celulares por jornadas largas de tiempo en ocasiones resulta incómodo e ineficiente, en tanto, se busca optimizar los recursos tecnológicos con los que se cuenta en la institución educativa.

Según un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que versa sobre el impacto del uso del ordenador en el rendimiento académico de los estudiantes donde se realiza un profundo análisis al respecto y se asegura que:

“El efecto de TICs en el logro de aprendizaje de los estudiantes, no se encuentra asociado únicamente a disponibilidad de computadores, tablets, entre otro tipo de dispositivos dentro y fuera del contexto escolar. Para que el efecto de las TICs sea positivo o negativo sobre el logro de aprendizaje se deben tomar en consideración otras variables como el tipo de uso, frecuencia de uso y lugar de uso” (16 Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2016)

Todas las investigaciones anteriormente mencionadas demuestran que las Tic son una herramienta con un alto potencial para facilitar la enseñanza y el aprendizaje y por tanto sus efectos en el rendimiento académico, deben ser positivos, desde que el docente se esfuerce por implementar estas tecnologías de manera didáctica en las clases, pues muchas veces las herramientas están pero los maestros no saben utilizarlas, las dejan a un lado o simplemente las integran de forma limitada a sus prácticas pedagógicas.

Para Glasserman, Loza & Salinas (2017) quienes realizaron un estudio de la influencia en el rendimiento académico de la participación de algunos estudiantes en el programa de aulas digitales, llegaron a la conclusión de que “los alumnos participantes en el programa observan una mejora en el rendimiento académico en aspectos tales como la motivación, atención y participación con respecto a los alumnos que siguen una metodología de aprendizaje tradicional” (17. Glasserman, Leonardo, Loza y Salinas 2017)

El siguiente artículo de Cantón & García (2018)¹⁸ encontrado con relevancia, da cuenta de un estudio realizado para medir la influencia del uso de las Tic en el

rendimiento académico de los adolescentes en el cual se analiza el uso de diversas herramientas digitales en el espacio escolar de los jóvenes, concluyendo que:

“En segundo lugar, en relación al rendimiento académico y a la influencia que ejerce sobre éste el uso de las cinco herramientas tecnológicas analizadas, en las aulas, es preciso destacar que los resultados obtenidos evidenciaron patrones diferenciales en el rendimiento promedio teniendo en cuenta las variables género, edad y uso de herramientas” (Canton y Garcia 2018).

Esta conclusión es diciente y demuestra la importancia de tener en cuenta múltiples factores para tener éxito al utilizar las Tic como estrategia motivacional para el mejoramiento del rendimiento académico en el aula, puesto que es necesario tener en cuenta las destrezas de los estudiantes al manejar la tecnología y sus habilidades para desarrollar las actividades propuestas, es necesario entonces, asegurarse de que sean totalmente adecuadas para los alumnos a los cuales se quiere impactar de forma positiva, para no correr el riesgo de causar el efecto contrario, es decir, que los alumnos se desmotiven porque no saben resolver los ejercicios que se les plantea en el entorno virtual y por ende en vez de motivarlos suceda lo opuesto.

Esta conclusión es diciente y demuestra la importancia de tener en cuenta múltiples factores para tener éxito al utilizar las Tic como estrategia motivacional para el mejoramiento del rendimiento académico en el aula, puesto que es necesario tener en cuenta las destrezas de los estudiantes al manejar la tecnología y

sus habilidades para desarrollar las actividades propuestas, es necesario entonces, asegurarse de que sean totalmente adecuadas para los alumnos a los cuales se quiere impactar de forma positiva, para no correr el riesgo de causar el efecto contrario, es decir, que los alumnos se desmotiven porque no saben resolver los ejercicios que se les plantea en el entorno virtual y por ende en vez de motivarlos suceda lo opuesto.

Otro trabajo interesante en materia de Tic y rendimiento académico asegura que “dependiendo del tipo de tecnología y recurso usado, de las condiciones institucionales en que se usan y de las características individuales de quienes intervienen en este proceso, se logren o no resultados óptimos en la asimilación de conocimiento” (Grisales 2018) 19.

Esta cita reitera la importancia de hacer un diagnóstico de las características tanto de la institución como de los alumnos a quienes se pretende impactar, así como seleccionar de manera adecuada la herramienta digital que se pretende integrar a la estrategia metodológica y determinar tanto el objetivo. Como la utilidad y el medio adecuado para realizar dicho ejercicio.

En suma puede inferirse de los trabajos consultados que las Tic resultan una estrategia adecuada para motivar a los alumnos a mejorar su rendimiento académico, siempre y cuando el rol del maestro, la herramienta seleccionada y las destrezas de los alumnos, así como sus preferencias, permitan aprovechar de la forma más eficiente posible la integración del aprendizaje virtual y presencial, para obtener finalmente un aprendizaje más amable, agradable y generador de otros desafíos del conocimiento que representen un incentivo para el estudiante en vez de

transformarse en desmotivación en el ámbito académico.

La lectura de los trabajos citados refuerza lo afirmado por Hernández-Sampieri en un video publicado por (20.Comunicaciones UIA,2016) en el cual genera una reflexión importante con respecto al enfoque cuantitativo y el diseño cuasiexperimental, que aunque no es el utilizado en todos los estudios consultados, es un diseño versátil, que al permitir dar valor a las percepciones para convertirlas en datos, hace que las problemáticas naturalmente vistas desde una perspectiva cualitativa, puedan ser transformadas hacia lo medible, y cuando se convierten las observaciones, los diarios de campo, las opiniones en datos, es posible encontrar también soluciones medibles que puedan generar un impacto mayor en la problemática que se quiere impactar.

Esto se presenta porque los diseños cuasiexperimentales según (21.Nuñez, 2010) se caracterizan por la posibilidad de manejar la variable independiente, así mismo expresa que al estar los grupos formados a priori no se puede influir en su formación, y finalmente menciona que este tipo de diseños debe ser implementado en contextos o problemáticas existentes por si mismas y no forzadas por el investigador para encontrar resultados.

Todas éstas características se acoplan en gran medida a las problemáticas que se presentan en el ámbito educativo, pues es muy común que se quiera manipular una variable, como en este caso la implementación de las Tic, como se mostrara en el siguiente apartado, en el caso de estudio. Por otra parte, el entorno educativo es un escenario natural, en el que los cursos son grupos formados en el contexto académico, finalmente las cuestiones como el mejoramiento del

rendimiento académico, se presentan de forma natural y no son forzadas por el investigador.

Por otra parte (22 Gogeoascoechea & Pavón, 2010) hacen referencia a la ventaja del diagnóstico antes de la intervención en el diseño cuasi experimental, y su posterior resultado después de la intervención, porque ello permite asegurar que los resultados obtenidos efectivamente son resultado de la variable que fue manipulada, además de que esta variable puede ser manipulada en mayor o en menor grado según las intenciones del investigador.

Según (23. Murillo Coord, 2010) “Se puede afirmar que los métodos cuasiexperimentales son los más adecuados para el ámbito educativo ya que se acepta la carencia de un control total de las variables, es decir, no se tiene un control experimental completo” (p. 25). Así mismo “la cuasi- experimentación suele utilizarse en ámbitos naturales (la escuela, el lugar de trabajo, etc.)” (24) Pitarque, 2005, p.6).

Para explicar mejor lo anteriormente mencionado es preciso aplicar el enfoque cuantitativo a una experiencia real que permita observar el desarrollo y el impacto de la utilización del diseño cuasiexperimental a lo largo de una investigación determinada.

Para tal fin se toma el caso de la Institución Educativa Mario Bischoff.

La institución Robert Mario Bischoff, se encuentra ubicada en el Municipio de Tumaco (Nariño), un territorio colombiano afectado por múltiples problemáticas como la presencia de grupos al margen de la ley, pobreza, desempleo, microtráfico, entre otros. Dentro del entorno anteriormente descrito, se encuentran inmersos a diario los estudiantes del colegio, quienes están

constantemente expuestos a ser introducidos en la economía ilegal que los rodea. Es por ello que se hace relevante encontrar estrategias desde la pedagogía que motiven su permanencia en las aulas, desde el mejoramiento de su rendimiento académico, puesto que como se detalla en páginas posteriores, el número de cursos por grado se ha reducido dramáticamente en los últimos años, y existe una alta tasa de reprobación de asignaturas, por lo que es necesario fortalecer la motivación de los alumnos hacia su formación básica y media, teniendo en cuenta que este permita a los estudiantes sentirse motivados a aprender, apropiarse del conocimiento y ver en su formación la más adecuada oportunidad para tener una mejor calidad de vida, aportando a la sociedad y a su entorno con iniciativas que impacten positivamente a su comunidad.

Es preciso anotar que la motivación escolar es definida por Viau (1997) como “un estado dinámico que tiene sus orígenes en las percepciones que el alumno tiene de sí mismo y de su medio y que lo incita a elegir una actividad, a comprometerse y a perseverar en ella a fin de alcanzar un objetivo” (25 Valenzuela, 2007). 27

Otra definición importante del término establece que la motivación escolar es un conjunto de creencias que el alumnado posee con respecto a sus objetivos y fines, revelando el por qué una meta es importante para él y deduciendo una explicación acerca de la persistencia en su conducta. (Salavera y Usán 2018) 26.

Por su parte, según Martín Díaz y Baccas (1991) “los alumnos poseen determinadas preferencias por diferentes formas de aprendizaje o métodos de enseñanza, y que dichas preferencias están

basadas en su propio modelo motivacional” (Zapata 2016)27.

Contexto

El alma mater de la Institución Robert Mario Bischoff, se encuentra en Tumaco, municipio reconocido por su puerto, el cual fue llamado popularmente como “la perla del Pacífico” por su ubicación estratégica, que es precisamente una de las razones por las cuales ha sido blanco de grupos ilegales, siembra de cultivos ilícitos y en donde más de la mitad de la población pertenece a una minoría étnica, desde la salida de las FARC de la ecuación de la guerra, Tumaco ha sido un crisol de tensiones armadas producto, en gran medida, de su posición estratégica para el tráfico de drogas por el corredor pacífico (28Fundación Paz y Reconciliación,2018).

En medio de esta realidad del postconflicto, (Fundación Paz y Reconciliación, 2018). en la que existe presencia de varios grupos armados quienes se disputan el poder y el control en los territorios bajo la impotencia del Estado por retornar el control, es necesario fortalecer más que en un contexto menos complejo, la permanencia de los alumnos en las aulas y motivar su compromiso con la culminación exitosa de su formación académica, es necesario fortalecer las estrategias pedagógicas tradicionales para motivar a los alumnos hacia el mejoramiento de su desempeño académico, para evitar que las problemáticas del entorno permeen su proceso educativo y lo impacten negativamente.

Pues según cifras oficiales del Departamento Nacional de Planeación, referenciadas por la Fundación Paz y Reconciliación (2018), para 2015, se alcanza una cobertura aproximada del 20% para la educación media, mientras que la

tasa de analfabetismo en menores de 15 años, solo llega a superar alrededor del 17%, cifras que son preocupantes, puesto que influyen negativamente tanto en el desarrollo del municipio como en las opciones de vida de los jóvenes tumaqueños.

Es por ende un gran desafío para las instituciones educativas del Municipio, es trabajar constantemente por motivar a los alumnos por el aprendizaje, para disminuir el riesgo de que se alejen de su formación académica, y sean más vulnerables a los peligros que se presentan en su contexto social, político y económico.

El Colegio fue fundado en 1972, por el señor Robert Mario Bischoff, minero de la zona, y se encuentra ubicado en uno de los barrios más vulnerables del municipio exactamente en la Avenida la Playa, en la comuna cuatro, muy cerca al mar. Actualmente en la institución laboran 86 docentes, y se forman 1.632 estudiantes, a quienes se les que brinda formación académica en los niveles de preescolar, básica primaria, y básica secundaria, así como educación media. La población básica y media secundaria oscila entre los 10 y 20 años. Los estudiantes de educación básica y media, muestra de la presente investigación oscila entre las edades de 13 y 17 años.

Gráfico 1. Ubicación de la Institución Educativa Robert Mario Bischoff



Fuente: Google Maps, 2019 18

Por su ubicación en zona de conflicto, en ocasiones se presentan enfrentamientos entre bandas delincuenciales, que dejan a la comunidad educativa en riesgo, al estar expuestas a balas perdidas y otros peligros conexos. Los alumnos del colegio enfrentan múltiples problemáticas en el orden social, económico y algunos de ellos, además en el orden familiar, al encontrarse en el seno de familias disfuncionales, que, sumado a las dificultades económicas, desincentivan a los alumnos a comprometerse con sus estudios y los involucran muchas veces en la economía del entorno, alejándolos de las aulas.

Figura 1: Fotografía Institución Educativa Robert Mario Bischoff



Fuente: Elaboración propia

Reflexión sobre las circunstancias que conducen al objeto de estudio

Desde el trabajo en la docencia ejercido en la Institución Educativa Roberto Mario Bischoff, ha nacido la preocupación por motivar a los estudiantes a comprometerse con su formación académica, puesto que es notorio el desinterés de muchos de los alumnos por aprender, pues se observa que perciben la formación académica como un requisito, más que como una opción de vida. La cultura del dinero fácil o la compleja situación económica y social que atraviesan, así como la influencia negativa de un entorno en conflicto, afectado por el microtráfico, la violencia y el desplazamiento, desempleo, falta de proyectos productivos y oportunidades de emprendimiento entre otros.

Esta situación es preocupante y genera en el autor la necesidad de encontrar una práctica metodológica innovadora, que permite mejorar la motivación de los estudiantes del grado octavo, hacia los conocimientos que adquieren en la institución educativa, generando en ellos una concientización de la importancia de adquirir saberes para forjarse para sí y para los suyos un mejor futuro, y cambiar sus aspiraciones de obtener ingresos realizando actividades que no aportan positivamente a la superación de las problemáticas de su entorno.

Analizar la implementación de nuevas prácticas metodológicas que motiven a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico y permanecer en las aulas, puesto que debido a las problemáticas anteriormente descritas que surgen de un entorno socioeconómico complejo, en el que convergen.

Como evidencias de la problemática haciendo referencia al grado octavo de la institución educativa Roberto Mario Bischoff, el número de estudiantes se ha reducido de

2015 a 2019 progresivamente, al pasar de 177 a 94 en la actualidad, pasando de cinco cursos que conformaban el grado octavo en 2015 a tan solo tres para el año 2019. (Ver Tabla 1).

Por otra parte, se observa que durante los últimos cinco años han desertado de su formación académica un total de 113 niños y niñas, una cifra muy alta y que supera en más del cien por ciento la cantidad de alumnos que se tienen en la actualidad.

Además, se infiere que, en cuanto a las materias que más reprueban los estudiantes se destacan matemáticas, inglés, ciencias naturales y ciencias sociales, esta última asignatura impartida por el autor del presente trabajo de investigación; en tal sentido, se ha podido observar de manera directa la baja motivación académica que existe en los estudiantes hacia el conocimiento, debido a las múltiples problemáticas que los rodean a nivel social y familiar.

Esta situación presenta un escenario complejo, al que es necesario impactar positivamente para detener la tendencia de deserción y pérdida de materias que además va en aumento, pues es necesario motivar a los estudiantes a culminar su formación académica para tener más posibilidades de mejorar su calidad de vida y la de su entorno.

Tabla 1. Problemática de desmotivación académica de los niños de grado octavo de la institución Educativa Roberto Mario Bischoff

AÑOS	N. ESTUDITES	MATERIAS REPROBADAS	AÑO REPROBADO	DESERCION	N. CURSOS
2015	177	Matemáticas 25- C. Naturales 39- C. Sociales 29 Inglés 59 Religión 30	49	17	5
2016	129	Matemáticas 27 C. Naturales 37 C. Sociales 23 Inglés 24	47	21	5
2017	121	Matemáticas 24 C. Natural 34 C sociales 21 Ingles 23	32	27	4
2018	119	Matemáticas 29 Natura 23 C social 17 Ingles 19	35	31	3
2019	94	Matemáticas 27 Naturales 26 c. social 21 ingles 27	33 (hasta la fecha)	17	3

2. METODOLOGÍA

La metodología para utilizar en el presente caso es cuantitativa, que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández- Sampieri, Baptista y Fernández, 2014, p.4).

La presente investigación se diseña como un estudio de caso, ya que se estructura puntualmente en los grados de educación media de la Institución Educativa Roberto Mario Bischoff, se hace un diseño de tipo cuasiexperimental teniendo en cuenta que este:

Según González P. este método:

“Es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados. Es decir, el cuasiexperimental se utiliza cuando no es posible realizar la selección aleatoria de los sujetos participantes en dichos estudios. Por ello, una característica de los cuasi experimentos es el incluir "grupos intactos", es decir, grupos ya constituidos” (29 Segura, s/f, pág.1).

En tal sentido, el estudio se realizará con los 94 estudiantes repartidos en tres cursos de educación media los cuales conforman un grupo exacto, que ya está previamente conformado.

Para implementarlo se hará un diagnóstico para determinar cómo es el rendimiento académico de los alumnos en la actualidad, para lo cual se tendrán en cuenta las calificaciones obtenidas por los alumnos hasta el mes de septiembre del presente año utilizara como técnicas la observación directa. Teniendo en cuenta estos resultados se integrarán a las prácticas pedagógicas actividades de que incluyan la utilización de herramientas Tic, por un periodo académico y se evaluara tanto con los resultados académicos obtenidos después de la implementación (Ver Anexo 2) los resultados de la integración de las Tic a las prácticas pedagógicas como estrategia motivacional para mejorar el rendimiento académico de los alumnos de educación media de la Institución Educativa Roberto Mario Bischoff.

Relación Entre Variables

Esto permitirá observar y analizar la relación entre las variables en la cual las prácticas pedagógicas de la asignatura de ciencias sociales al integrar a las Tic como factor motivacional, influyen en el mejoramiento del desempeño académico.

Grado de Manipulación

El grado de manipulación de la variable independiente estará determinado por el componente de Presencia Ausencia, donde uno de los grupos de estudiantes GRUPO EXPERIMENTAL) estará sometido al proceso de formación (tratamiento) entorno a la variable y el otro control, no (grupo de control).

Al existir 3 cursos del grado octavos la investigación se llevará a cabo en 8 A Y 8 B (experimental) y en 8 C (control) no se aplicará la estrategia.

Posteriormente los dos grupos serán comparados para determinar si existen diferencias entre ellos.

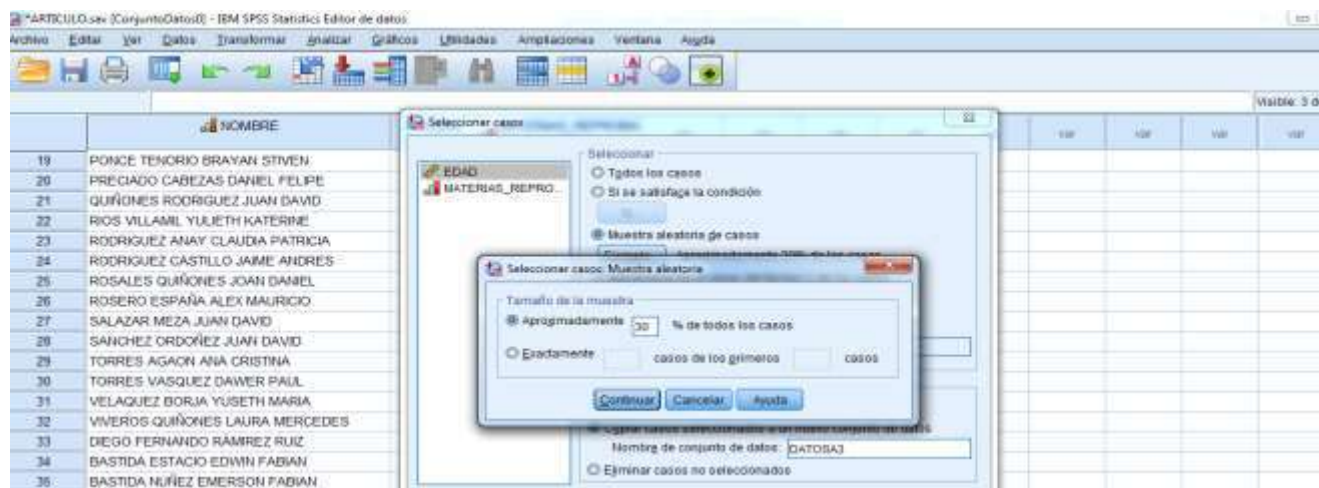
Tratamiento Estadístico de los Datos

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiquetas	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Ref
1	NOMBRE	Cadena	32	0		Ninguno	Ninguno	32	Izquierda	Nominal	Entrada
2	EDAD	Númerico	1	0		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
3	MATERIAS_REPROBADAS	Númerico	1	0		Ninguno	Ninguno	17	Derecha	Nominal	Entrada
4	DIFICULTADES_FAMILIARES	Númerico	1	0		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
5	COEXISTENCIA_ESCOLAR	Númerico	1	0		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
6	POCA_INNOVACIÓN	Númerico	1	0		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada

Se ingresa y

clasifican los datos en el programa estadístico:

Posteriormente se selecciona una muestra del conjunto de datos.



De 94 casos el programa selecciona una muestra de 29

	NOMBRE	EDAD	MATERIAS_REPROBADAS	var	var
10	CAICEDO CARABALI SORAYA DANISSA	14	0		
11	MORAN ANA LUCIA	15	0		
12	QUIÑONES PERLAZA JEAN CARLOS	15	0		
13	RODRIGUEZ HINESTROZA VANNESA ALE	14	0		
14	ARROYO MONTAÑO DUVER IVAN	15	0		
15	CASTILLO QUIÑONES ANGELICA VANE	14	0		
16	CASTRO PALERMO MARIA DEL CARMEN	14	2		
17	CUERO ARAUJO SANDRA YURANNY	12	1		
18	ESTERILLA OBANDO ANGELA	12	0		
19	OROBIO KLINGER KAROL VANESSA	15	0		
20	QUIÑONES ANGULO HEILER YESID	15	0		
21	RAMIREZ RAMOS WILSON ORLANDO	15	0		
22	RIOS BONILLA MARIA FERNANDA	15	0		
23	VALENCIA VILLAREAL ESTEFANIA	15	0		
24	VIVEROS MONTAÑO JHONNY JAVIER	14	0		
25	ZUÑIGA VALVERDE JUAN DAVID	15	2		
26	ALARCON CASTILLO ELKIN JAVIER	14	0		
27	ARANBUIRO CAICEDO MARIA ALEJANDRA	14	0		

A estos 29 alumnos se les hará la siguiente pregunta con las opciones que se muestran a continuación

¿Cuál cree que es la principal causa de bajo rendimiento académico del grado octavo en general?

1. Dificultades familiares (problemas en el hogar, dificultades económicas)
2. Convivencia Escolar
3. Metodologías de Enseñanza Poco Innovadoras

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
EDAD	29	12	16	14,34	,936
MATERIAS_REPROBADAS	29	0	3	,79	1,146
DIFICULTADES_FAMILIARES	29	0	1	,17	,384
CONVIVENCIA_ESCOLAR	29	0	1	,31	,471
POCA_INNOVACIÓN	29	0	1	,48	,509
N válido (por lista)	29				

Se realiza la Prueba T, para la muestra

```
T-TEST
/TESTVAL=4
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=POCA_INNOVACIÓN DIFICULTADES_FAMILIARES CONVIVENCIA_ESCOLAR
/CRITERIA=CI (.95) .
```

► Prueba T

Estadísticas para una muestra

	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
POCA_INNOVACIÓN	29	4,10	1,012	,188
DIFICULTADES_FAMILIARES	29	2,48	1,326	,246
CONVIVENCIA_ESCOLAR	29	3,00	1,165	,216

Prueba para una muestra

Valor de prueba = 4

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
POCA_INNOVACIÓN	,550	28	,586	,103	-,28	,49
DIFICULTADES_FAMILIARES	-6,161	28	,000	-1,517	-2,02	-1,01
CONVIVENCIA_ESCOLAR	-4,623	28	,000	-1,000	-1,44	-,56

El grado de significancia para la variable poca innovación en las metodologías de enseñanza es de .586, por lo cual puede inferirse que esta es la variable que más afecta la deserción escolar en la institución educativa.

En tal sentido se puede observar que los estudiantes especificaron que la principal razón por la cual se genera la deserción escolar según su percepción, es la falta de metodologías de enseñanza innovadoras, pues la enseñanza tradicional a la que están acostumbrados, se torna aburrida y perciben al docente como el dentro del conocimiento. Además, anotan que no se utilizan de manera eficiente las herramientas Tic.

Para simplificar los resultados se evaluarán únicamente las notas de la asignatura de Ciencias Sociales con respecto a la muestra de los 29 alumnos seleccionados de los dos grupos experimentales:

NOMBRE	EDAD	MATERIAS REPROBADAS	CALIFICACIÓN ANTES DE LA INTERVENCIÓN
ANDRADES VESLACO HUGO ALEXANDER	16	1	3,2
ARAGON MORENO DEISY YANINE	15	1	3,5
BARAHONA ESTUPIÑAN DARWIN DAVID	15	2	2,3
BORJA SEGURA EMELIN YISETH	15	2	3
CABEZA GRUESO KEMILIN ZAMIRA	16	2	3,5
CABEZAS CAMACHO YADIS YULIANA	14	0	4
CABEZAS CUENU JOSE JAVIER	15	0	4,2
CASTILLO GUERRERO MARCOS GABRIEL	15	0	4,3
CASTRO QUINONES MAYERLI	16	2	2,8
CORTES MONTAÑO YAN MARCOS	16	3	2,5
GARCES CORTES EIDER WILLINGTON	14	3	2,3
LANDAZURY GUERRERO LINA YURANNY	14	1	2
LANDAZURY YESI CAROLINA	14	0	4
MONTAÑO LANDAZURY WILLY FELIPE	14	2	2,5
MORENO SANCHEZ LAURA GISELA	14	0	3,8
ORDÓÑEZ CORTES JHON DEIBER	12	0	4
ORTIZ GONGORA DAVID FRANCISCO	12	0	3,5
PEREA VALLECILA JASMANY	12	0	3,2
PONCE TENORIO BRAYAN STIVEN	12	0	4,3
PRECIADO CABEZAS DANIEL FELIPE	13	2	3
QUIÑONES RODRIGUEZ JUAN DAVID	13	0	3,8
RIOS VILLAMIL YULIETH KATERINE	13	0	4,8
RODRIGUEZ ANAY CLAUDIA PATRICIA	13	0	4
RODRIGUEZ CASTILLO JAIME ANDRES	13	1	3,5
ROSALES QUIÑONES JOAN DANIEL	13	0	4,2
ROSETO ESPAÑA ALEX MAURICIO	13	0	4,8
SALAZAR MEZA JUAN DAVID	14	0	4
SANCHEZ ORDÓÑEZ JUAN DAVID	14	0	3,5
TORRES AGAON ANA CRISTINA	14	3	2,5

Se observa que hay varios estudiantes con un desempeño académico relativamente bajo que en promedio de la muestra es de 3.4.

Para motivar a los alumnos por medio de la utilización de las Tic, durante el próximo periodo académico se les dará la clase de ciencias sociales en el aula de informática, utilizando diferentes páginas de ubicación geográfica, y realidad virtual, y retos de tiempo para contestar preguntas sobre la materia con recompensa en la calificación por grupos de competencia.

3. RESULTADOS

Después de haber aplicado estas prácticas pedagógicas descritas durante un periodo académico los resultados fueron los siguientes:

NOMBRE	EDAD	MATERIAS REPROBADAS	CALIFICACIÓN ANTES DE LA INTERVENCIÓN	CALIFICACIÓN DESPÚES DE LA INTERVENCIÓN
ANDRADES VESLACO HUGO ALEXANDER	16	1	3,2	3,8
ARAGON MORENO DEISY YANINE	15	1	3,5	3,8
BARAHONA ESTUPIÑAN DARWIN DAVID	15	2	2,3	3,2
BORJA SEGURA EMELIN YISETH	15	2	3	3,5
CABEZA GRUESO KEMILIN ZAMIRA	16	2	3,5	3,9
CABEZAS CAMACHO YADIS YULIANA	14	0	4	4,4
CABEZAS CUENU JOSE JAVIER	15	0	4,2	4,7
CASTILLO GUERRERO MARCOS GABRIEL	15	0	4,3	4,7
CASTRO QUIÑONES MAYERLI	16	2	2,8	3,5
CORTES MONTAÑO YAN MARCOS	16	3	2,5	3,2
GARCES CORTES EIDER WILLINGTON	14	3	2,3	3,3
LANDAZURY GUERRERO LINA YURANNY	14	1	2	3,2
LANDAZURY YESI CAROLINA	14	0	4	4
MONTAÑO LANDAZURY WILLY FELIPE	14	2	2,5	3
MORENO SANCHEZ LAURA GISELA	14	0	3,8	3,8
ORDÓÑEZ CORTES JHON DEIBER	12	0	4	4

ORTIZ GONGORA DAVID FRANCISCO	12	0	3,5	3,5
PEREA VALLECILA JASMANY	12	0	3,2	3,8
PONCE TENORIO BRAYAN STIVEN	12	0	4,3	4,3
PRECIADO CABEZAS DANIEL FELIPE	13	2	3	3
QUIÑONES RODRIGUEZ JUAN DAVID	13	0	3,8	3,8
RIOS VILLAMIL YULIETH KATERINE	13	0	4,8	4,5
RODRIGUEZ ANAY CLAUDIA PATRICIA	13	0	4	4
RODRIGUEZ CASTILLO JAIME ANDRES	13	1	3,5	3,8
ROSALES QUIÑONES JOAN DANIEL	13	0	4,2	4
ROSERO ESPAÑA ALEX MAURICIO	13	0	4,8	4,7
SALAZAR MEZA JUAN DAVID	14	0	4	4,3
SANCHEZ ORDOÑEZ JUAN DAVID	14	0	3,5	3,4
TORRES AGAON ANA CRISTINA	14	3	2,5	3,2

El promedio de las calificaciones pasó de 3.4 a 3.8 en general, en particular de 29 alumnos se logró una mejora representativa en 17, lo que quiere decir que las prácticas pedagógicas basadas en el uso de herramientas Tic motivaron a los alumnos y su desempeño mejoró en un 60%.

En el grupo de control no se evidenciaron cambios significativos en el desempeño académico.

El enfoque cuantitativo, por medio del diseño cuasiexperimental, permitieron medir y comprobar la eficiencia de las Tic como práctica pedagógica innovadora para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Robert Mario Bischoff,

En el proceso los estudiantes manifestaron sentir más interés por la clase y su contenido con el uso de las Tic, como se refleja en el resultado académico.

Las Tic si resultan una herramienta de intervención efectiva para mejorar el desempeño académico de los alumnos de grado octavo de la Institución Educativa Robert Mario Bischoff, de Tumaco (Nariño).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados demuestran que el enfoque cuantitativo resulta importante para la investigación de problemáticas que hacen parte del entorno educativo, por lo que este enfoque permite evaluar de manera más precisa las variables y obtener resultados determinantes.

El papel del docente en la investigación es muy importante, ya que puede generar cambios importantes en las realidades de la cotidianidad escolar, por lo que se demuestra que el rol activo de los maestros es fundamental para generar una educación integral y en mejora constante.

5. CONCLUSIONES

La deserción escolar es una problemática que afecta a los alumnos de grado octavo, de la Institución Educativa Robert Mario Bischoff, puesto que cada año se disminuyen los alumnos y los cursos, por lo que se evidencia la necesidad de diseñar una estrategia para retener a los alumnos en las aulas, hasta culminar su preparación académica.

En la actualidad se cuenta con 94 alumnos, después de realizar cálculos estadísticos a través del programa SPSS se determinó una muestra de 29 alumnos, a quienes se les halló una diferencia significativa en cuanto al mejoramiento de su desempeño académico, después de la aplicación del uso de las Tic en las clases de la asignatura de ciencias sociales.

En tal sentido es necesario que los docentes, utilicen las Tic, de forma más eficiente, que implementen el aprendizaje significativo, la motivación hacia el conocimiento de manera positiva, didáctica

y generando un mayor protagonismo de los estudiantes en las dinámicas de aula.

Se debe tener en cuenta de manera más contundente la opinión de los estudiantes para que se sientan más valorados como portadores de conocimiento, con grandes capacidades de aprendizaje y de enseñanza, con una imaginación y creatividad que pueden.

Implementar prácticas pedagógicas innovadoras es relevante para dinamizar la transmisión del conocimiento hacia los alumnos, y aumentar su interés en los contenidos aprendidos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, J., Cruz, B., Hernández, L., & Martínez, C. (2014). *El uso de las TIC en el aula: un análisis en términos de efectividad y eficacia*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado el 10 de Febrero de 2020, de file:///C:/Users/heidy/Downloads/523.pdf

Alderete, M., & Formichella, M. (2016). Efecto de las tic en el rendimiento educativo: el Programa Conectar Igualdad en la Argentina. *Revista CEPAL* 119, 89-107.

Alegria, M. (2015). *Uso de las Tic como estrategias que facilitan a los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos*. Recuperado el 16 de Agosto de 2019, de Universidad Rafael Landívar : <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Alegria-Marvin.pdf>

Alémán, B., Encinas, T., Izquierdo, Y., & Suárez, R. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanzaaprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *scielo*, 1257-1270. Recuperado el 03 de Diciembre de 2019, de

- <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v40n4/rme3204B8.pdf>
- Avendaño, C., Nuñez, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada. *OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68. Recuperado el 14 de Agosto de 2019, de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/articloe/view/ocnos_2016.15.1.941/pdf_1
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGrawHill.
- Bedoya, B., Grisales, C., & Jimenez, L. (2017). *Relación entre rendimiento académico y el Contexto Social y Familiar en los Estudiantes de Grado 5º de la Institución Educativa San Gerardo María Mayela del Municipio de Norcasia Caldas (Colombia)*. Manizalez: Universidad de Manizalez y CINDE.
- Beleani, E., Cabanne, Roberta, Iturburu, L., Pelaez, R., Ramos, M., Rosales, G., & Tumini, B. (s/f). *Tics como herramienta motivadora en la educación*. Recuperado el 24 de Agosto de 2019, de Biblioteca Central de la Universidad Nacional del Sur: <http://bc.uns.edu.ar/wikis/victor/images/f/f3/TICSyMOTIVACION.pdf>
- Belloch, C. (s/f). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Recuperado el 25 de Agosto de 2019, de Universidad de Valencia: <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Berzosa, M. d. (2016). *La Motivación de los Estudiantes con las Tecnologías en la Educación*. Recuperado el 15 de Agosto de 2019, de Universidad de Jaén: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1395/1/TFG_BerzosaMartinez%2CMariaDelCarmen.pdf
- Botello, H., & Guerrero, A. (s/f). *La influencia de las TIC en el desempeño académico de los estudiantes en América Latina: Evidencia de la prueba PISA 2012*. Recuperado el 25 de Agosto de 2019, de Portal Educativo de las Américas- Organización de Estados Americanos OEA: <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.146.pdf>
- Canton, I., & Garcia, S. (2018). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Revista Comunicar*, 73-81. Recuperado el 17 de Agosto de 2019, de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=59&articulo=59-2019-07>
- Carrasco, M. Y. (2015). *Tecnologías de la Información y la Comunicación y el Rendimiento académico en Matemática de Estudiantes de Primero de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*.
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108. Recuperado el 03 de Diciembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>
- Comunicaciones UIA. (06 de Mayo de 2016). Seminario Dr. Roberto Hernández Sampieri, UIA, Costa Rica, día 1. *Seminario Competencias en la Investigación para el Desarrollo Profesional*. Costa Rica. Recuperado el 10 de Abril de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=LZCNoHdfK5g>
- Cuartas, D., Osorio, C., & Villegas, L. (2015). *Uso de las Tic para Mejorar el Rendimiento en Matemática en la Escuela Nueva*. Recuperado el 16 de Agosto de 2019, de Universidad Pontificia Bolivariana: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handl>

- e/20.500.11912/2840/T.G-Dora%20C.%20Cuartas%3B%20Caludia%20M.%20Osorio%3B%20Lilian%20Y%20Villegas.pdf?sequence=1
- Cuevas, N. (2018). *La motivación del docente para el uso de las TIC, Centros de educación secundaria; Castilla y León (España), Portugal y República Dominicana*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico, 5(8), 1-8.
- Ezpeleta, L. (2014). *La Motivación en las Aulas a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 12 de Febrero de 2020, de <https://zaguan.unizar.es/record/16397/files/TAZ-TFG-2014-1717.pdf>
- Fajardo, F., Felipe, H., Maestre, M., León del Barco, B., & Polo del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria Según las Variables Familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. Recuperado el 03 de Diciembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172010.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales*. (F. d. (UNICEF), Editor) Recuperado el 10 de Mayo de 2020, de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>
- Fundación Paz y Reconciliación. (2018). *Lo que ocurre en Tumaco, puede ocurrir en 10 Municipios*. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de Fundación Paz y Reconciliación: <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/01/TUMACO-1.pdf>
- García, L., & Ramírez, M. (2014). Pedagogía Crítica y Comunicación: Una mirada sobre los jóvenes escolares. *Comunic@ Red*, 217-244. Recuperado el 20 de Octubre de 2019, de http://mtcomunicacion.udistrital.edu.co:8080/c/document_library/get_file?uuid=2c737421-cce9-48d6-bd2c-a7b3c0d7d813&groupId=47932
- Giménez, A., & Maquilón, J. A. (2014). Acceso a la Tecnologías, rendimiento académico, y Cyberbullying en Escolares de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 119-133.
- Glasserman, Leonardo, Loza, J., & Salinas, V. (2017). Rendimiento académico de los alumnos de secundaria que participan en el programa de aulas digitales. *Revista Edmetec*, 2(6), 60-80. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetec.v6i2.5791>
- Gogeoascoechea, C., & Pavón, P. (2010). *Maestría en Prevención Integral del Consumo de Drogas*. Recuperado el 13 de Mayo de 2020, de Universidad Veracruzana Instituto de Ciencias de la Salud: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/8.pdf>
- Google Maps. (2019). *Institución Esucativa Robert Mario Bischoff*. Recuperado el Agosto de 25 de 2019, de Google Maps: https://www.google.com/maps?q=Instituci%C3%B3n+Educativa+Robert+Mario+Bischoff&rlz=1C1CHBD_esCO848CO848&um=1&ie=UTF-8&sa=X&ved=0ahUKEwjS6uvGn67kAhVuUt8KHdNRDCcQ_AUIEygD
- Grisales, A. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. Recuperado el 17 de Agosto de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v14n2/1900-3803-entra-14-02-198.pdf>

- Guillén, J. (18 de Septiembre de 2014). *La motivación escolar: siete etapas clave*. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/09/18/la-motivacion-escolar-siete-etapas-clave/>
- Lerma, H. (2016). *Metodología de la Investigación*. Ecoe Ediciones. Obtenido de 2015.
- Maggiolini, L. (2013). Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula. *Digital Education*, 83-97.
- Mendez, L., Merchan, A., & Useche, É. (2015). *Las Tic como alternativa para motivar el aprendizaje de vocabulario en inglés a los niños del grado segundo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de la Vereda Tamirco del Municipio de Natagaima Tolima*. Recuperado el 15 de Agosto de 2019, de Institución Universitaria los Libertadores: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/260/LuzNellyM%C3%A9ndezVanegas.pdf?sequence=2>
- Murillo (Coord.), J. (2010). *Métodos de investigación en Educación Especial*. Recuperado el 13 de Mayo de 2020, de Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/10.pdf>
- Murillo, E. (Junio de 2013). *Factores que inciden en el rendimiento académico en el área de matemáticas de los estudiantes de noveno grado en los Centros de Educación Básica de la Ciudad de Tela, Atlántida*. San Pedro Sula: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán .
- Nuñez, I. (2010). *Diseños de Investigación en Psicología*. Recuperado el 13 de Mayo de 2020, de Universidad de Barcelona: <https://core.ac.uk/download/pdf/16204365.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). Uso recreativo del computador ¿cuanto aporta al rendimiento de los estudiantes? *Terce en la Mira, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, 1-8. Recuperado el 16 de Agosto de 2019, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-en-la-Mira-2.pdf>
- Padilla, A., & Torres, J. (2015). Las Teorías de Información y Telecomunicación y su Efecto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes en las Escuelas Secundarias del Departamento de Córdoba - Colombia. *Revista Electrónica Facultad de Ciencias e Ingeniería*, 15-23. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de <http://revista.unisinu.edu.co/revista/index.php/ingenieriaaldia/article/view/15/11>
- Pitarque, A. (2005). *Métodos y Diseños de Investigación*. Recuperado el 13 de Mayo de 2020, de Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/11.pdf>
- Reynaga, J. (2015). *Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa*. Obtenido de Debian: <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/11/c4A1.pdf>
- Rivera, G. (Agosto de 2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. Recuperado el 22 de Agosto de 2019, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://webcache.googleusercontent.com/sea>

- rch?q=cache:CubEiqhiaDQJ:www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republ
- Salavera, C., & Usán, P. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 125(32), 95-112. Recuperado el 15 de Agosto de 2019, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v32n125/2215-3535-ap-32-125-95.pdf>
- Salcedo, F. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Did@scalia: Didáctica y Educación*, III(3), 17-28.
- Solis, R., & Valdivua, M. (2018). *Uso de las TIC y su relación con la motivación para el aprendizaje en los estudiantes de la I.E. Fizcalizada Orcopampa, 2018*. Perú: Universidad César Vallejo. Recuperado el 11 de Febrero de 2020, de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/35783/solis_tr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres N, M. (2017). El uso de las TIC como instrumento motivador en el aula de Lengua y Literatura. En J. S.-R.-R. En Ruiz-Palmero, *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (págs. 1-8). Málaga: UMA Editorial.
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(3), 409-426. Recuperado el 13 de Mayo de 2020, de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf>
- Zápatá, M. (2016). *La Motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la química*. Recuperado el 15 de Agosto de 2019, de Universidad Tecnológica de Pereira: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6119/370154Z35.pdf?sequence=1>

LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL SECTOR RURAL: UNA NECESIDAD DE TRASFORMACIÓN

MG: IVAN FERNANDO GALAN ORTIZ

Docente Secretaria de Educación de Tunja

Docente universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Magister en Historia

Estudiante Doctorado en Educación de la Universidad de la Baja California

[ivanzg84ahoo.es/](mailto:ivanzg84ahoo.es) ivan.galanptc.edu.co

RESUMEN

La calidad educativa en el sector rural en los últimos años ha generado grandes preocupaciones a nivel de los países, quienes ansiosos por mejorar los procesos educativos, han tratado de implementar diferentes estrategias y programas para mejorar este sector de la educación, pero aún se nota una gran brecha entre la educación rural y la urbana, que ha llevado a que los niveles de pobreza en el campo sean cada vez más grandes, por tal motivo es importante entender el proceso que se debe vivir para poder hablar realmente de una calidad educativa, que factores se deben tener en cuenta y como se puede llegar a ella.

Este artículo teórico, trata de analizar algunos de estos aspectos por los cuales la educación debe pasar para poder ser llamada de calidad, sobre todo cuando se habla de educación rural, la cual en la mayoría de los países ha quedado rezagada de los procesos educativos estatales, y que ha considerado a esta como un proceso lineal, que no tiene en cuenta realidades ni contextos, simplemente es un proceso por el cual todos los niños, niñas y jóvenes deben pasar, pero la educación rural no puede ser medida con las mismas necesidades de la educación urbana, debe tener un proceso totalmente diferente y por esto la educación rural debe sufrir una transformación partiendo de la raíz del problema, como lo es el acceso al servicio educativo que se ofrece desde los más pequeños hasta los niveles universitarios y junto con este acceso la continuación de su educación apuntando a generar proyectos productivos favorables para que los jóvenes no abandonen el campo sino lo vea como un mercado rentable para salir de la pobreza.

PALABRAS CLAVE

Educación, calidad, educación rural, maestros rurales, pobreza, desarrollo social

EDUCATIONAL QUALITY IN THE RURAL SECTOR: A NEED FOR TRANSFORMATION

ABSTRACT

The quality of education in the rural sector, in recent years has generated great concerns at the level of countries, who are eager to improve educational processes, have tried to implement different strategies and programs to improve this sector of education, but it is still noticeable a great gap between rural and urban education, which has led to poverty levels in the countryside becoming increasingly larger, for this reason it is important to understand the process that must be lived in order to really talk about an educational quality, what factors should be taken into account and how can it be achieved.

This theoretical article, tries to analyze some of these aspects for which education must pass to be able to be quality, especially when talking about rural education, which in most countries has lagged behind the state educational processes , and that has considered this as a linear process, which does not take into account realities or contexts, is simply a process by which all children and young people must pass, but rural education can not be measured with the same needs Of urban education, must have a totally different process and this is why rural education must undergo a transformation starting from the root of the problem, as is the access to the educational service that is offered from the smallest to the university levels and together with this access the continuation of their education aiming to generate favorable productive projects so that young people do not leave the field but see it as a profitable market to get out of poverty.

KEYWORDS

Education, quality, rural education, rural teachers, poverty, social development

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de calidad educativa, muchos piensan que es tan solo la relación y los momentos que el alumno y el maestro pasan en un aula de clase, incluso los irracionales y poco lógicos critican la labor docente sin saber cómo se tiene que vivir dentro de un ambiente educativo. La educación es un conjunto de elementos inmersos en muchos sistemas, sociales, políticos, ideológicos, culturales, que dependen en gran medida por la responsabilidad Estatal y las políticas educativas que estos establecen, que giran en torno a lo que hoy en día es la mayor preocupación de la sociedad, “la calidad

educativa “, un término muy amplio, que no solo se habla de resultados en pruebas externas, (para el caso colombiano las pruebas ICFES) que miden conocimientos, sin tener en cuenta aspectos como las condiciones sociales.

La educación rural ha sufrido diferentes transformaciones, muchas de ellas han involucrado reformas dentro de los estamentos gubernamentales en los cuales la calidad educativa tiene elementos relacionados con la cobertura, satisfacción, ayudas didácticas, una educación modernista que tenga en cuenta los elementos de la globalización. Por tal motivo en este artículo teórico, se pretende realizar

un análisis sobre los aspectos más importantes que conforman la calidad en la educación rural, partiendo de entender lo que involucra el término de calidad educativa, por tal motivo se acude a diferentes investigadores, analizan el término calidad educativa y muestran los diferentes desafíos por los cuales la educación moderna debe pasar para poder llegar a que la educación realmente sea llamada o definida con calidad.

Dentro de los diferentes elementos que se reconocen como parte del proceso de calidad, encontramos el acceso a la educación como uno de los primeros problemas que los gobiernos trataban de dar solución; de ahí se pasa al tema central del artículo como lo es la calidad de la educación en el sector rural, un sector que ha sido descuidado y olvidado, que ha generado una gran brecha entre lo urbano y lo rural, al no tenerse en cuenta la diversidad en la escuela, las diferencias que se tienen entre los diferentes sectores de la población y la poca calidad de la educación.

Por otra parte, se realiza un análisis sobre el rol del docente en la educación rural, quienes tienen una gran responsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero que en muchos casos, no tienen la capacidad ni los recursos para realizar su labor de forma asertiva, además se critica la poca capacitación que reciben por parte del Estado e incluso de las mismas universidades que los forman, no son la adecuadas para poder educar en el sector rural.

Por último, se realiza un análisis de la educación rural en Colombia, las posibilidades y las dificultades que presenta hoy y que se puede esperar a partir de los procesos del posconflicto, ya que la educación en Colombia es una de las más

deficientes a nivel latinoamericano y la rural es la que presenta mayor brechas con referente al sector urbano.

2. CALIDAD EDUCATIVA

El término “calidad Educativa” está sujeto a diversos aspectos los cuales mide a la dimensión de la educación asociada a referentes, sujetas a muchos desafíos y transformaciones que han buscado recuperar el sentido de la existencia de la tarea educativa donde predomine el bienestar de los estudiantes, un trabajo en equipo de los agentes que intervienen en el proceso educativo, por tal motivo debemos iniciar por entender los desafíos de la calidad.

El desafío de la calidad

El proceso de mundialización, las transformaciones sociales, culturales, la llegada del proceso de globalización, las nuevas tecnologías, han puesto en la mira la forma como se está enseñando y los sistemas educativos de los diferentes países, ya que en ellos recae la obligación de generar y difundir los conocimientos en las sociedades, y de ellas depende el mejoramiento económico de las mismas.

El término calidad de la educación, está asociada a los términos industriales de un proceso para la obtención de un producto final, es decir se asocia a una realidad contable, donde existe un producto inicial, se le hace una transformación y se obtiene un producto final dirigido a una población determinada; al comparar este proceso con el sistema educativo, como no lo dice Inés Aguerrondo

“son tantos los agentes que pueden interferir para el resultado final, es algo un poco incoherente, ya que el maestro es visto como un simple obrero de una línea de ensamblaje,

uniendo parte y generando un supuesto conocimiento, pero sin referenciar valores y al alumno como una materia que llegan prefabricados, por tal motivo el termino calidad educativo tiene mucha debilidad conceptual para ser aplicada en un contexto educativo". (Aguerrondo, 2012)

El termino calidad educativa está lleno de muchas ventajas, en la medida que se pueda aplicar desde una convicción alejada del termino económico, porque no se puede negar que se tiene un sistema de educación con muchas dificultades y de muy baja calidad, y eficiencia, pero lo que se logra es con medios muy escasos, por tal motivo se debe analizar desde que perspectiva de la calidad que no sea término económico a la educación actual.

Para poder hablar de calidad educativa, se debe tener en cuenta dos aspectos fundamentales, *mejor educación y educación para todos* (2012), por tal motivo se debe hablar de dos mecanismos, uno político-técnico y otro gestión y administración, en el primero se puede definir que es educación de calidad y el segundo como dar ese sistema de educación de calidad para todos, la integración de estos dos procesos podemos llamarlo como eficiencia de calidad, y la eficiencia de calidad es un argumento trabajado desde la lógica de la calidad.

3. DEFINICION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Cuando se habla de educación se habla de un mundo complejo y diversificado, con múltiples subsistemas ligados uno con otro, en el sistema social, que se regula y se trasforma por sí solo, generando su propia historia, donde se genera un equilibrio de

las estructuras que hacen parte de él, las transformaciones generan un desequilibrio y ponen en contradicción a las fuerzas opuestas, por tal motivo los ejes subyacentes se encargan de mantener una estructura como la educativa, para este caso hablamos de ideológicos, políticos y pedagógicos, no se puede cuestionar a una calidad educativa.

Para Orosco, Villate y otro (2009), *una de las grandes preocupaciones en torno la calidad educativa esta medido a través de la universalización de la evaluación de los aprendizajes*, según los mismos criterios y prácticas, y el interés creciente de los Estados por cooptar la educación de masas y dar cuerpo a sistemas educativos nacionales son dos expresiones de este hecho, es decir no se puede hablar de calidad educativa solo a través de aspectos tan medibles como lo son la cobertura educativa, porque dejaría por fuera aspectos tan importantes como lo son la calidad de los procesos educativos.

Por tal motivo es necesario entender las dimensiones que plantea Aguerrondo (2012), *como los ejes de la calidad educativa, ya que estos aspectos miden a los sistemas educativos y que expresan los requerimientos de los subsistemas*, ya que la sociedad necesita un sistema de educación que genere conocimientos apropiados y valiosos para la sociedad. El sistema cultural demanda un sistema educativo, en el cual se reproduzca y se dé a conocer la sociedad en la cual funciona, es decir el sistema educativo de calidad debe contribuir a la cultura de una sociedad, que ayude a construir una sociedad integrada. Por tal motivo se debe tener en cuenta:

Estas dimensiones las podemos analizar a través del siguiente cuadro

Dimensión	Definición teórica
Las dimensiones técnico-pedagógica.	Las demandas globales de conocimiento y las específicas de la cultura, política y economía, se expresan en fenómenos concretos genera opciones técnico-pedagógicas que modela un sistema educativo concreto, en el cual se distingue un nivel político-ideológico y una dimensión técnico-pedagógico, en el cual se distingue unos ejes específicos.
Eje epistemológico	Para este eje se tiene en cuenta el tipo de conocimiento que requiere una sociedad como la de hoy, en la cual se debe tener en cuenta la cultura humanista y la cultura tecnológica, que desde un comienzo han generado una relación directa del conocimiento, por tal motivo nuestra sociedad exige unos cambios en los modelos educativos, en los cuales el desarrollo de investigaciones es fundamental. Por tal motivo es fundamental también definir las áreas de conocimiento adecuadas a las sociedades, siendo necesario integrar a los conocimientos áreas de las ciencias sociales como la antropología, sociología, ciencias políticas, que los sistemas educativos desconocen y son fundamentales y necesarias para entender el mundo moderno. En la tercera opción, los contenidos deben contener una percepción inicial de todo, necesario para un progreso, ya que los contenidos deben desarrollar competencias asicas para el aprendizaje definiendo conocimientos teórico y prácticos de valores y actitudes inmersos en la enseñanza.
Eje pedagógico	Dentro de este eje, el primer elementos fundamental es el sujeto que aprende, por tal motivo se debe tener en cuenta los elementos que involucran el aprendizaje, como lo es la parte psicológica, por tal motivo, se debe tener en cuenta las etapas de aprendizaje, llamados momentos, los cuales son fundamentales para poder desarrollar el proceso de aprendizaje, si por algún motivo estos momentos son afectados directa o indirectamente, el ritmo de aprendizaje se verá afectado, por tal motivo es importante entender cómo es que el sujeto aprende, es totalmente diferente la forma de aprendizaje que tuvo un señor de 80 años, a lo que viven hoy en día nuestros jóvenes. Lo importante es entender como el sujeto puede obtener el objeto y del lograr un aprendizaje optimo y que se pueda aplicar en el desarrollo de una sociedad.
Eje de organización	En este eje se constituye los niveles o ciclos que se incluyen y los periodos escolares, los cuales han variado de sociedad en sociedad y según la historia que se vive; estos niveles deben comprender unas finalidades socialmente aceptables, según las posibilidades e intereses de cada uno de los alumnos de igual forma el proceso de evolución vivido por él, incluso desde los comportamiento, hábitos, relaciones sociales y las individualidades del ellos.

Cuadro realizado a partir de (Aguerrondo, 2012)

Implicación de las oportunidades de acceso como elemento que distingue la calidad educativa

Los países centraron sus acciones y políticas educativas en asegurar que la mayoría de la población accediera o tuviese un cupo en las diferentes entidades escolares, por tal motivo entre los años 2000 y 2010, se presentó aumento de este tipo en casi todos los países, presentándose los mayores avances en las edades de 5 años, es decir la educación en los primeros grados. Este proceso está acompañado de la obligatoriedad de la asistencia escolar, pero no puede distinguirse como un único logro de los sistemas educativos de la región, el acceso estuvo acompañada del aumento de los cursos obligatorios, y la promoción en el grado noveno, como cursos disponibles para el trabajo.

Esto llevo a que los gobiernos ampliaran las ofertas educativas y claro el presupuesto, que permita garantizar el acceso y la continuidad en la formación, es así como no lo plantea Poggi(2014), *para garantizar una buena educación, no se puede aún hablar de democratización*, ya que el acceso aun presenta algunos vacíos, sobre todo con respecto a la posición geográfica de las instituciones educativas, las condiciones socioeconómicas de las familias, sobre todo con respecto al área urbana y rural, los pueblos originarios y los afrodescendientes.

El informe sobre el encuentro regional desafíos para una educación con equidad en américa latina y el caribe,(2011) presenta elementos centrales dentro del acceso a los diferentes ciclos escolares, como lo son los grados preescolares en los cuales la región presenta el mayor número en el aumento al acceso por parte de la población.

Al igual ,el documento realizado por la UNESCO (2013) establece que el *derecho a la educación primaria fue el primero en ser*

establecido en los tratados internacionales, forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y desde ahí ha sido incluido en todos los instrumentos internacionales relacionados. Partiendo de estos, muchos Estados establecieron diferentes leyes de escolaridad primaria obligatoria, su gratuidad, por tal motivo la gran importancia de estas políticas.

Así mismo, la educación es el principio fundamental de toda la sociedad, lo cual involucra un proceso de mejora continua en todos los aspectos que conforman la palabra CALIDAD. América Latina es la región con mayor inequidad del mundo, es así como lo plantea Rosa blanco y Sandra Cusato,(2002) *es una región que en todos los aspectos presentan desigualdad económica, sociales, educativos incluso políticos.* Desafortunadamente uno de los aspectos que presenta mayor desigualdad es la educación, que no ha permitido romper con el vicio de la pobreza y desigualdad social.

La pobreza se ve asociada en muchos casos a los grupos minoritarios, indígenas, afrodescendientes, migrantes, campesinos que presentan indicadores socioeconómicos bajos, poco acceso a la educación, salud, empleo, vivienda, grandes índices de mortalidad infantil, menor esperanza de vida, a pesar que los países han tratado de generar políticas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de esta población, aun es necesario realizar mayores esfuerzos e integrar toda la comunidad en un solo propósito, el bienestar de toda la población.

La palabra equidad es muy amplia, para educación involucra, igualdad de oportunidades, no discriminación y participación, así mismo la garantía del acceso no es suficiente, se debe hablar de calidad educativa, para lograr un

mejoramiento en ambientes cognitivo, efectivos y social, por tal motivo *los gobiernos y sistemas educativos, han de proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que todos los alumnos cuenten con las oportunidades y ayudas necesarias que faciliten su pleno aprendizaje y participación* (2002)

4. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL SECTOR RURAL:

La diversidad de la escuela

El término de escuela, es un elemento que hace parte del proceso de modernidad que ha vivido la humanidad, partiendo desde elementos intrínsecos de la ilustración, que se estableció como elemento para el desarrollo de la ciencia y la técnica, (Aguerrondo, 2012), sin embargo, el proceso de educación ha dejado a un lado elementos muy importantes, como lo es la diversidad de procesos de enseñanza, en el cual se debe tener claro que la calidad educativa no son mas escuelas, sino una educación que tenga en cuenta las necesidades de la población, de ahí la gran diferencia entre la educación rural y la urbana, ya que se pretende medir con el mismo racimo dos formas de educación total mente diferentes.

La transformación de la educación rural, ha llevado a que se revise la calidad de los procesos educativos en este sector, ya que la generación de costumbres, ritos y símbolos de carácter urbano, han ocupado espacios de la educación rural, es lo que nos expresa Antonio Bustos Jiménez (2009), en el cual para poder hablar de calidad se debe hacer referencia a corrientes que deben tener en cuenta, el contexto tradicional del sector, los procesos migratorios, el acceso a las tecnologías y la explotación de los tiempos libres.

Para Bustos, (2009), el término escuela rural, debe ser revisado, el concepto que se tiene debe cambiar, ya que este tipo de escuelas han cambiado su configuración, aspectos como *corrientes migratorias, incorporación de la sociedad de la información, nueva demografía, visibilidad de la mujer, diferentes modelos de desarrollo y sistemas de educación, han transformado la realidad del sector rural.*

Estos elementos han mostrado diferentes tipos de escenarios de educación rural, es decir no podemos hablar de una educación rural uniforme y heterogénea, y mucho menos podemos hablar de un modelo educativo estándar para rural y urbana, ya que este tipo de educación es uno de los elementos que ha contaminado el sector rural con los aspectos negativos de las culturales urbanas, y es uno de los motivos por los cuales la sociedad rural esta tendiendo a desaparecer.

Por tal motivo la educación rural, debe apuntar a generar espacios en los cuales se luche por defender las raíces propias de estos sectores, claro está que sin alejarlos de procesos de modernización que nos dan las nuevas formas de educación y los medios de comunicación, en otras palabras, la educación no debe desarraigar las costumbres innatas de las culturas, ni tratar de imponer nuevos elementos pertenecientes a diferentes culturas, pero tampoco puede permitir que se continúe sectorizando la educación y ampliando cada vez más las diferencias económicas entre la población urbana y rural.

Dentro de esta perspectiva, Juan Luis Ordaz Díaz (2009), presenta la forma como la educación en el sector rural en México, es *un elemento que ha contribuido en gran medida a mejorar los niveles de pobreza, a través de tres políticas fundamentales, Pobreza alimentaria, de capacidades y de*

patrimonio; dentro de las perspectiva que presenta Ordaz, la educación rural esta sesgada en dos grandes abismos, en primer lugar tan solo un porcentaje de los niños realiza su educación primaria, entre el 65% y el 75%, de los cuales tan solo el 25% continua su educación secundaria, elemento fundamental para mejorar las condiciones de vida de las personas. Es decir

“Para el sector rural, se concluyó que cuando una persona promedio cuenta con la primaria terminada reduce su probabilidad de encontrarse en pobreza alimentaria en 7,3 puntos porcentuales, en pobreza de capacidades en 8,3, y en pobreza de patrimonio en 6,1, lo que representa una disminución en las tasas de pobreza de quienes han concluido la primaria de 16%, 15% y 8%, respectivamente. Por su parte, con la educación secundaria, se reduce la probabilidad de encontrarse en pobreza alimentaria en aproximadamente 10,1 puntos porcentuales, en pobreza de capacidades en 11,2 y en pobreza de patrimonio en 9,6.” (Orduz, 2009)

Es claro como la educación es un elemento fundamental para mejorar las condiciones de vida de la población, por tal motivo Díaz (2009) trabaja diferentes teorías como las expuestas por Becker, 1995 y Schultz, 1961, las cuales atribuyen a la educación un papel central en el crecimiento económico, el bienestar y el desarrollo humano, por tal motivo las políticas del gobierno deben estar dirigidas al diseño de programas de reducción de pobreza, y dentro de estos planes no puede faltar las políticas de calidad educativa.

Dentro de este mismo contexto, Santiago Cueto Caballero (2012), presenta en un artículo realizado para la defensoría del pueblo, sobre la educación rural en Perú, en el cual hace referencia a como los estudiantes de las zonas rurales no alcanzan aprendizajes que en las zonas urbanas si, por diferentes motivos, entre ellos factores socio-económico de los estudiantes y sus familias y otros vinculados al sistema educativo. Para el primer elemento la población rural pertenece a un sector de la sociedad que en muchos casos es muy pobre, en la cual los padres no han recibido ningún tipo de educación, alejados de todos los medios de comunicación y de condiciones de vida adecuadas; desafortunadamente la educación está pensada para grupos heterogéneos, que excluye a este tipo de población.

La falta de recursos, tanto de infraestructura como didácticos, es un factor dentro de estas escuelas, y las condiciones de vida de las familias no permite el acceso a estos medios, por tal motivo la educación se realiza en la mayoría de los casos con las uñas y los recursos de los docentes, acrecentando las diferencias educativas entre las zonas, como lo expone Cueto (2012).

“Por ejemplo, con frecuencia se agrupa a estudiantes rurales de varias edades y grados en un solo ambiente, a cargo de un docente, que por lo general no cuenta con preparación específica, ni materiales ni metodologías para escuelas multigrado. En las zonas rurales también suele haber menor infraestructura escolar (por ejemplo, provisión de baños, agua, telefonía, internet y laboratorios). Así, el sistema educativo, sin proponérselo, refuerza y perpetúa las condiciones de inequidad socioeconómica que se observa

entre los estudiantes desde el inicio de su escolaridad”

Es evidente que bajo estas necesidades, la prioridad está en generar políticas educativas, que unidas a una muy buena calidad de aprendizajes, se puede poner en equidad las necesidades de cada uno de los sectores, entendiendo que la educación debe tener como prioridad el contexto de la población, sus necesidades y las formas como se aprende, por tal motivo la educación debe estar al servicio de los estudiantes, es decir las escuelas deben adaptarse a las condiciones de los estudiantes y no ellos a las condiciones de las escuelas.

Para Caballero (2012), *educar en el sector rural implica más costos, porque se debe flexibilizar un sistema educativo que permita diagnosticar necesidades y potencialidades de cada contexto, a través de diferentes intervenciones en educación, salud, nutrición y lucha contra la pobreza, que permita favorecer a toda la población y lo más impórtate eliminar brechas de aprendizaje ente los estudiantes urbanos y los rurales.*

La educación rural es un tema que a todos preocupa, ya que es evidente las enormes brechas que existen entre la población rural y la urbana, sobre todo por las pésimas condiciones que se vive por parte la población de las zonas rurales, donde se presenta el mayor número de pobreza y condiciones en muchos casos inhumanos; para autores como Rudy Mendoza, la pregunta es *¿la educación que reciben los estudiantes de las zonas rurales les sirve efectivamente para salir de la pobreza?*, la perspectiva social de la educación debe aspirar a borrar las diferencias sociales y de conocimiento entre las diferentes comunidades.

Es muy importante entender que la razón de ser de las escuelas son los estudiantes, y cuando no se les da el papel correcto a ellos se tiende a dispersar la realidad del ser de la educación, los graves problemas que se tiene en educación es una constante, que retumba a los padres de familia, a los estudiantes y al contexto que implica la sociedad y como ya se ha dicho la poca o nula pertenencia de la educación impartida en el ámbito rural ha honrado la problemática de la calidad de esta educación, por tal motivo es importante entender en que consiste el mundo rural y como se desarrolla, un mundo compuesto por pequeños campesinos, con actividades de mera subsistencia, lo que provoca que los padres tengan que poner a trabajar a sus hijos desde muy pequeños, en las labores del campo para tratar de mejorar las condiciones de vida, en otros casos en búsqueda de mejores oportunidades se producen grandes migraciones hacia las urbes, aumentando la línea de pobreza de la población suburbanas.

5. LA EDUCACIÓN RURAL DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La escuela rural, en la mayoría de los países latinoamericanos, se ha dejado atrás, producto de diversas variables que han influido en ello, para Luis Orduz Díaz (2009) una de las grandes preocupaciones es *distanciamiento entre escuela y comunidad, entendida esta última como la totalidad de las personas que viven en el sector y no solo los apoderados.* Es importante entender que la escuela se debe convertir en un centro de divulgación y apropiación de las nuevas tecnologías, un elemento de interacción entre la comunidad y los estudiantes, por tal motivo autores como Daniel Sanclemente (2012), expresa las diferentes dificultades que estos docentes deben sobrellevar para tratar de

educar en el sector rural, toma de referencia a cuatro países, Colombia, Perú, México y Bolivia, *“La Educación, no debe convertirse en una mera entrega de conocimientos sin que estos sean percibidos por los alumnos como necesarios y aplicables a sus diferentes necesidades. Por otro lado, la acción de educar conlleva el concepto de futuro, en el cual, los alumnos de hoy, deberán enfrentarse mañana a una serie de problemáticas y desafíos”* (Sanclemente, 2012).

El docente rural

Uno de esos desafíos de los docentes es el enfrentarse a las malas condiciones laborales, que no garantiza un proceso educativo adecuado, sino que también a las malas condiciones de vida de los pobladores rurales, en cuestiones de salud, paternidad responsable, nutrición adecuada, incluso casos de maltrato intrafamiliar, por las condiciones de machismo que predominan las regiones rurales, a todas estas y muchas otras dificultades el docente debe enfrentarse diariamente, además la poca adecuación didáctica y de materiales de apoyo dificultan el proceso de enseñanza, falta de infraestructura, capacitación docente con respecto a las temáticas más referentes de la educación rural, y sobre todo en el manejo de las dificultades académicas que la mayoría de los alumnos presentan por la baja nutrición existente.

La enseñanza en el sector rural según Sanclemente(2012) puede iniciar a cambiar a través de la responsabilidad de educarlos al asumir su tarea *“con una actitud de respeto y valorización de sus alumnos”*, es decir dejar de ver a los alumnos incapaces de superar sus realidades, y sobre todo generar en ellos una mayor auto confianza que les impulse a crear alternativas viables para lograr su desarrollo.

Se sabe que todo docente que realiza su profesión por amor, tienen estas características, pero debemos reconocer que es este profesional y no otra, la que tienen la capacidad para aprovechar todas y cada una de las posibilidades que le brinde el medio, incluidas cada una de las instituciones indistintamente de su ámbito de acción y ya sea que desarrollen o no alguna actividad productiva en su comunidad.

El profesor Rural no puede ser un profesor común o normal, por el contrario, este debe ser un profesor especial el cual, por cierto, debe ser formado, también, en forma especial,(2012) Las Universidades y/o instituciones formadoras de profesores deben reconocer y hacernos responsables de las falencias en torno a la formación inicial de profesores para el ámbito rural; además los gobiernos deben proveer los materiales y las capacitaciones necesarias para la realización de proceso adecuados de enseñanza aprendizaje.

Dentro de este mismo contexto, Daniela Vera Bachmann y otros (2012) presenta un contexto muy importante sobre el papel del docente Rural en los proceso de educación, partiendo de las creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje un tema de gran preocupación, investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado, preferentemente, en el sistema educativo de zonas urbanas, en niveles de enseñanza básica, media, y educación superior, *en desmedro de lo que ocurre en la educación que se desarrolla en las zonas rurales de nuestro país, sector que históricamente ha mostrado los resultados educativos más bajos.* Vera (2012).

El rol del docente es fundamental en los procesos educativos, ya que en última instancia la calidad y funcionalidad de las prácticas pedagógicas está directamente

relacionadas con el buen desempeño del docente dentro y fuera del aula de clase, por tal motivo el éxito de la modernización se centra en la calidad de la enseñanza es decir la acción y el desarrollo de competencias por parte del profesorado, claro esta que esta relación implica la responsabilidad civil por parte del docente, para el desarrollo de las buenas practicas pedagógicas, pero acompañadas de una crítica a los sistemas educativos que poco están acorde con las necesidades académicas y más aun con el sector rural .

Es decir, la mayoría de los profesores rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como profesor en el área rural, una formación que lo habilite para el desempeño de las funciones descritas, trata en su mayoría de profesores de enseñanza básica que han cursado la carrera en universidades donde no se habilita a los docentes para enfrentar la diversidad de problemas y situaciones que es posible encontrar en las zonas rurales.

Esto trae como consecuencia que los profesores no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural, que tampoco cuentan con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto.

6. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL: EL CASO DE COLOMBIA

Dentro de este contexto se puede tomar como referencia trabajos que se han realizado para Colombia, uno de estos trabajos es el artículo periodístico de la

revista semana (2017), en su sección de educación, en la cual expresas las preocupantes cifras de acceso a la educación en el sector rural en Colombia; a pesar del proceso del posconflicto en las cuales una de las políticas del Estado es brindar mayores oportunidades de acceso educativo, sobre todo las zonas afectadas por la violencia.

Según Semana(2017), *“el acceso a la formación en estos territorios no se está garantizando, es decir deficitaria”* , esto lo informo el ministerio de educación nacional (MEN), en la audiencia ante el Senado de la República, en la cual el director de Fomento del MEN, explica que *“aproximadamente el 62% de los jóvenes rurales no se matricula en el educación media”(2017)*, así mismo, tan solo el 1% de los universitarios provienen del campo, estos datos son provistos para el año 2016.

De acuerdo con lo expuesto por la revista Semana

“el senador Senén Niño, en el país hay 40.000 jóvenes de la zona rural que se están quedando por fuera del sistema educativo. También alertó que existen “dos millones y medio de jóvenes que estando en edad universitaria no han podido acceder a las instituciones de educación superior. La cobertura es deficiente y el sistema educativo no está bien financiado; además, la cantidad de niños por educador es alta si se compara con estándares internacionales que están entre 16 y 19 niños por educador. Hoy tenemos cifras entre 40 y 50 niños por docente” (Educación, 2017).

Es importante exigir al gobierno las garantías en cobertura, sobre todo en la educación media y superior, y no ofrecer créditos para este tipo de educación sino

garantizar el acceso de modo gratuito; de este mismo modo, la OCDE, establece que a pesar de los esfuerzos por parte del gobierno, que a partir del 2000 y hasta el 2013 la matrícula para preescolar se incrementó de 36% a 45%, es inferior a la de los países de la región, que oscilan en un 84%.

Estos resultados son dados por políticas del gobierno, como son educación gratuita, grandes inversiones en infraestructura educativa y recursos, lo que ha llevado a un aumento en la educación secundaria, *las tasas netas de matriculados aumentaron del 59 % al 70 % en básica secundaria y del 30 % al 41 % en educación media.* (Educación, 2017).

A pesar de las cifras, son muchos los obstáculos que limitan el acceso de los jóvenes a la educación, entre otros, la falta de oportunidades educativas, la pobreza, la presión por empezar a trabajar, el conflicto y la violencia. Según los expertos, será fundamental apoyar a los estudiantes en todos los niveles, en particular durante la transición de primaria hasta terminar educación básica secundaria, para garantizar que los estudiantes adquieran el nivel mínimo de conocimientos y competencias necesarios para participar económica y socialmente.

Para el caso de Colombia, producto de las políticas del posconflicto, han generado grandes expectativas en la transformación de la situación del campo y con ella de la educación rural, dentro de este contexto se encuentran trabajos como el realizado por Susana Martínez Restrepo y otros (2016), *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*, en el cual se presenta la situación actual de la educación rural en Colombia y discute las principales estrategias que ha sido propuestas para

superar esa deuda histórica con los niños, niñas y jóvenes del campo.

Para los autores, Colombia tiene una deuda muy grande con el campo, la falta de oportunidades para los habitantes del campo y la brecha que crece cada día más con respecto a las zonas urbanas, *El primer punto de los acuerdos de paz de La Habana plantea la transformación de esta situación a través de una Reforma Rural Integral* (2016), en la cual se presentan aspectos fundamentales como lo son el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema que secunda a las zonas rurales, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria, por tal motivo es un proceso que es necesario realizar y una obligación que tiene el país que no ha permitido el desarrollo económico de la nación.

La propuesta del posconflicto para la educación es la creación de un “plan espacial de educación”(2016), que trata de asegurar la permanencia de los jóvenes en el campo y que las instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural, a través de la generación de proyectos productivos que lleven a procesos de tecnificación en la agricultura; la gran preocupación que se tiene hoy en día es el gran número de analfabetismo de la población rural, por tal motivo la gran importancia del incremento de la cobertura, calidad y pertinencia de la educación, para esto se debe garantizar acceso a las instituciones educativas, mejores aulas de clase maestros más preparados y capacitados además material adecuada para la realización del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido Tieken(2014), explica que uno de los elementos más adversos y que va en contra del proceso educativo rural, es en primer lugar las distancias entre las veredas y las cabeceras municipales, ya

que las escuelas se encuentran en las veredas, pero ya la educación media o superior por lo general solo está en los municipios o en las grandes ciudades, lo que lleva a que muchos jóvenes solo termine su educación primaria; además el trabajo infantil es muy preocupante, los niños desde muy temprana edad deben iniciar a realizar sus labores en el campo, y muchos no continúan sus estudios por el dinero que se pueden ganar en la jornada laboral.

El SEDLAC (2015), sostiene que para el caso colombiano la educación rural tiene cuatro grandes problemas,

1. *La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.*
2. *Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.*
3. *Una alta extra edad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos*
4. *Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.*

Esto se puede explicar por las condiciones de vida que la población debe tener, los costos educativos tan elevados, que muchos prefieren salir a trabajar y no ir a estudiar, la mala nutrición, por tal motivo para mejorar estas condiciones se debe pensar en la idea de la *ruralización* Martínez y otros (2016), es decir entender que el campo necesita ser tratado desde el campo y sus necesidades, las políticas deben tener un enfoque directo a través de la promoción

de modelos flexibles de educación, con infraestructura adecuada, mejorando los niveles de alfabetización, para que la educación sea un modelo de movilización social.

En un estudio realizado por Oscar Julián Cuesta Moreno (2008), en forma de reflexión sobre la importancia de la comunicación para mejorar la educación rural, expone que

“La vida rural colombiana está dinamizada por sus singulares formas de producción, sus particulares tradiciones, formas culturales y peculiares saberes. Consecuentemente, la educación rural está complejizada por estas y otras categorías: razón por la cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende la estructura de la escuela tradicional. Este escrito da cuenta de los modelos que han transformado dicho proceso, que tienen como referente común contenidos curriculares formulados a partir de la realidad rural de las diversas comunidades campesinas. Principalmente, reflexiona sobre dicho cuadro desde la comunicación-educación, campo que propende por la formación de sujetos críticos y participativos, para lo cual se vale, entre otras cosas, de medios alternativos de comunicación. Finalmente, propone vincular estos medios en el proceso educativo rural de manera planificada” (Moreno, 2008)

Es importante entender como la comunicación se convierte en un elemento fundamental para la educación, relacionado con el entorno social, teniendo una práctica educativa, es decir la utilización de los

medios de comunicación como forma de aprendizaje y la utilización de las diferentes posibilidades en el aula de clase, es decir es necesario relacionar los medios de comunicación con la educación para generar televidentes y escuchas críticos, de tal forma que los educandos reconozcan la lógicas de los medios de comunicación, este esfuerzo es muy complicado, pero si se logra realizar, los resultados son muy buenos para mejorar la calidad educativa, y acercar a las zonas rurales a realidades contextuales, que permitan entender la realidad del contextos y de las naciones.

Desafortunadamente la poca inversión por parte de los Estados, no permite la dinamización de los aprendizajes y mucho menos la optimización del conocimiento, por tal motivo es importante la conceptualización de necesidades partiendo del diario vivir de las comunidades, es decir es necesario motivar proceso de construcción de conocimiento partiendo del mismo contexto social y cultural de los ciudadanos, para estimular la formación de sujetos críticos y participativos y de esta forma enriquecer el debate democráticos respetando diferencias y pueda convivirse con ella.

7. CONCLUSIONES

La calidad educativa es un aspecto muy importante en el diario vivir de las sociedades modernas, los países desarrollados han entendido que si quieres disminuir la pobreza, deben apuntar a una educación de calidad, que tenga como referente las características de los diferentes contextos sociales y culturales de las comunidades, para poder apuntar a un real desarrollo social.

Las sociedades deben apuntar a fortificar los proceso educativos, para que la misma sociedad supere los niveles de pobreza que se vive, como elemento principal en un nuevo proceso social y una requerimiento del mismo, donde se pueda hablar de calidad educativa, por tal motivo es importante exigir al Estado, mejores condiciones que lleven a que la educación tome el lugar que le corresponde dentro de la sociedad.

Son grandes los desafíos que tiene la educación para poder llegar a ser considerada de calidad, y son mayores en el caso de la educación rural, disminuir la brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas es una de las grandes preocupaciones, entender que no podemos educar a los jóvenes del campo con las mismas características de los jóvenes de las grandes ciudades, quienes cuenta con diferentes ayudas y pueden tener acceso a otros elementos que complementen su proceso de formas, que en las zonas rurales es de difícil obtención.

Los Estados debe entender que es importante el proceso de capacitación por parte de los docentes y la creación de currículos flexibles, que se adecuan a las necesidades de los estudiantes y no como hoy pasa, que los estudiantes se adecuan a las escuelas; el mejoramiento y la instrucción de infraestructura, una educación gratuita y con una alimentación adecuada, mejores acceso a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, la capacitación docente y la generación de proyectos productivos, son principios fundamentales para poder iniciar el cambio en la educación rural.

Para el caso colombiano, la política del posconflicto ha generado un nuevo camino, para pagar una deuda que la nación ha tenido con el campo, en la cual los índices

de pobreza sobrepasan el de diferentes naciones, por tal motivo es necesario aprovechar los acuerdos de paz para poder ver la gran potencialidad que se tiene en el campo y apostar a una educación de calidad diversificada en las necesidades de la población y en la generación de proyectos en los cuales los jóvenes deseen continuar en el campo como punto para salir de la pobreza.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2012). la calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, organización de los estados Iberoamericanos, 16.
- Caballero, S. C. (2012). la educación rural requiere poner a los estudiantes como el foco de atención. *Educación Rural*, 3.
- Cusato blanco, R. y. (2002). Desigualdad Educativa en América Latina: Todos somos responsables. *UNESCO*.
- Daniela Vera Bachmann, Sonia Osses , Ernesto Schiefelbein Fuenzalida . (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Scielo Estudios Pedagógicos*, 3.
- Educación, S. (28 de marzo de 2017). Preocupantes cifras de acceso a la educación en zonas rurales del país. *Semana* , pág. 2.
- Jimenez, A. B. (2009). la escuela Rural Española ante el contexto de transformación. *Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.*, 13.
- Juan Carlos Orozco Cruz, Alfredo Olaya Toro, Vivian Villate Duarte. (2009). ¿CALIDAD DE LA EDUCACIÓN O EDUCACIÓN DE CALIDAD? UNA PREOCUPACIÓN MÁS ALLÁ DEL MERCADO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- Mendoza, R. (2011). UN ANÁLISIS DESDE LA REALIDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE EN LA IE INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 14353 LAS CUEVAS EN EL DISTRITO DE FRÍAS, PROVINCIA DE AYABACA - PIURA PERÚ. *educarperu* , 5.
- Moreno, Ó. J. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación . *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Redalyc*, 16.
- Ordúz, D. J. (2009). Mexico: impacto de la educación en la pobreza rural. *CEPAL*, 40.
- Poggi, M. (2014). LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: LOGROS Y DESAFIOS PENDIENTES. *Fundación Santilla*, 88.
- Regional, E. P. (2011). DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN CON EQUIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Revisión Ministerial Anual*, 34.
- Sanclemente, D. (2012). la educación rural desde la vision docente . *educarperu* , 8.
- SEDLAC. (2015). *CEDLAS and The World Bank*. Enrollment rates.
- Susana Martínez-Restrepo, María Cecilia Pertuz y Juan Mauricio Ramírez. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Palabra Maestra* , 3.
- Tieken, M. C. (2014). *Why rural Schools Matter*.
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. *Oficina Regional de Educación para América Latina*.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y SUS PADRES DURANTE LA PANDEMIA EN EL DISTRITO DE BUENAVENTURA.

Educational experiences of boys, girls, adolescents and their parents during the pandemic in the district of Buenaventura.

Por Nasly Jasmín Albornoz, Jhoan Camilo Albornoz y Maritza Saray Albornoz

Esta ponencia se presenta dentro de la temática de las mesas de presente y futuro, del **Congreso Internacional Virtual de Educación: Edificando con Esperanza, los Escenarios Educativos para la Transformación Social.**

Buenaventura, oficialmente **Distrito Especial, Industrial, Portuario, Biodiverso y Ecoturístico de Buenaventura**, es un [distrito](#) y el principal puerto marítimo de [Colombia](#) y uno de los 10 puertos más importantes de América Latina, mueve más del 53 % del comercio internacional del país. Localizado en el [Departamento](#) del [Valle del Cauca](#), es la segunda ciudad más poblada del departamento después de [Cali](#).

El puerto de Buenaventura es, a 2017, el puerto más importante de Colombia con el 60% de la mercancía que entra y sale del país, y uno de los 10 principales puertos de América Latina.¹¹ Buenaventura, por su importancia geoestratégica económica y sus complejidades de tipo social.

No podemos hablar del presente y futuro de la educación en el Distrito de Buenaventura, sin antes hacer un recorrido por el pasado. Un pasado, donde nuestros niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores, no tuvieron oportunidades, no tuvieron acceso sino a la primaria o la secundaria en escasos casos, y que decir de la educación superior, Esta solo era para los privilegiados hijos de las familias adineradas o de los trabajadores portuarios, pero; debían salir de la ciudad para acceder a este nivel educativo.

Si el pasado en materia de educación en el Distrito de Buenaventura, fue precario, es más desalentador el presente, y en los momentos actuales, en que debemos convivir con la pandemia del Coronavirus – Covid-19, la deficiencia para acceder a internet y falta de herramientas tecnológicas, tanto de los educandos como de los docentes, para seguir con el proceso de formación, y por supuesto el futuro es incierto por que dependemos de los avances científicos de la salud, para la resonancia segura a las aulas de clases.

Palabras Claves: Pandemia, ración alimentaria, herramientas tecnológicas, acceso a internet, estrategias educativas, educación virtual.

1. PRESENTE DESALENTADOR DE LA EDUCACIÓN EN EL DISTRITO DE BUENAVENTURA

Hablar del presente en temas de educación en el Distrito de Buenaventura, es doloroso, ya que, con una mirada en retrospectiva, se podría decir que no hemos avanzado en el tiempo, que no se han tomado las medidas necesarias para que se garantice a la población el acceso en condiciones dignas a la educación.

El Distrito de Buenaventura, a pesar de ser el puerto marítimo más importante de Colombia, y de aportar la mayor parte de recursos económicos al país, no ve retribuido en inversión social para su población.

Cuando existía la extinta empresa Puertos de Colombia, se llevaban a cabo ejecución de proyectos para mejorar las locativas de las instituciones educativas, proveer de elementos didácticos y otros tipos de requerimientos. En el presente inmediato, contamos con cinco (05) terminales marítimos, a espaldas de la ciudad, los mayores socios de cada uno de estos puertos, no son nativos de Buenaventura, por lo que no hay interés en hacer inversión social en la ciudad.

Además, el Gobierno Nacional durante todos estos años, ha tenido rezagada a la población bonaverense, que, cansada del trato discriminatorio, decidió alzar su voz de protesta por medio del Paro Cívico, que duró 22 días; y dejó como mayor logro la conformación de mesas de trabajo, donde se planeen y articulen acciones tendientes a mejorar las condiciones de salud, educación, servicios públicos, minería ilegal, carbón, entre otros. Pero; a pesar de la firma de los acuerdos del Paro Cívico, como siempre son solo letras plasmadas en el papel, que se pueden dejar de cumplir, y, de

hecho, eso es lo que precisamente está sucediendo.

La ciudad puerto está conformada por la zona rural y la zona urbana, siendo la más desprotegida la zona rural (donde se asientan los consejos comunitarios de comunidades negras y resguardos indígenas), ya que las necesidades son mayores, con respeto a la zona urbana, y en materia de educación, aún más, dado que la gran mayoría de los docentes que son nombrados para impartir sus conocimientos, en procura de mejorar la educación de los estudiantes, aprovechan el aval que el Consejo comunitario de Comunidades Negras o resguardo Indígena les conceden, para lograr la estabilidad en la planta docente, pero; luego terminan no asistiendo por factores de seguridad, constantes incapacidades y solicitud de traslado, al poco tiempo de ingresar a la nómina como profesor de planta.

Otro tópico, no menos importante, es el hecho de que las instituciones educativas en la zona rural, no cuentan con la implementación, herramientas necesarias, capacidad instalada y locativas apropiadas, para la formación de los educandos. Así mismo, el hecho de no contar con la posibilidad de realizar el ciclo escolar sin salir de su territorio, ya que en algunos casos solo se cuenta con la básica primaria, en otros con el bachillerato y sin posibilidades de educación superior, puesto que, en ninguno de los corregimientos o veredas de la zona rural, se cuenta con instituciones de educación superior, debiendo salir de sus hogares en busca de posibilidades a nivel técnico, tecnológico o profesional.

La conectividad y acceso a la tecnología, para llevar a cabo educación virtual, es otro factor que disminuye las posibilidades educativas de la población bonaverense.

Zona urbana: pocos hogares con acceso a internet y herramientas tecnológicas.

Zona rural: ninguna posibilidad de acceder a conectividad y mucho menos a las herramientas tecnológicas.

Cuerpo docente: carencia de conocimientos para el manejo de la informática, acceso a conectividad y herramientas tecnológicas, e incumplimiento de los pagos mensuales que se les adeuda por parte de la administración distrital, falta de herramientas para garantizar calidad educativa

Seguridad alimentaria y nutricional de los estudiantes: En el caso de la primera infancia, la ración alimentaria que envía el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, de acuerdo a las constantes quejas de las madres, no es suficiente para las necesidades de los infantes. En la básica primaria y secundaria, no todos reciben este apoyo en las instituciones públicas, y en las privadas no se le entrega a ningún estudiante. Particularmente, mis hijos en la primaria y bachillerato no han recibido ningún tipo de ayuda económica, alimentaria o incentivo social.

Instituciones Educativas. Malas condiciones en la infraestructura física de los 39 establecimientos públicos (20 en la zona urbana y 19 en la zona rural), e inseguridad.

Lo cual, aumenta la condición de precariedad y necesidades básicas insatisfechas en los hogares de Buenaventura, y afecta a los estudiantes, pues; la mayoría solo contaba con esta ración de comida que se les proveía en las instituciones educativas. Ahora, solo un reducido número las recibe y no completa, mientras que el resto al que no le llega la ración, está desmejorando su condición nutricional, lo cual; a corto y mediano plazo genera consecuencias negativas en la

morbimortalidad infantil por desnutrición y también en el desempeño escolar.

Otro tópico que preocupa es el inadecuado manejo que se le está dando a la educación en Buenaventura, por parte de alcaldes y funcionarios que han llevado los recursos del sistema general de participaciones, al disponer de estos recursos para cosas diferentes a mejorar la educación, aparición de cupos “fantasmas”, donde aparecen en el SIMAT, alumnos inexistentes, que están matriculados en varias instituciones e incluso instituciones que solo existen en el papel.

Todos estos inconvenientes se ven reflejados en los resultados académicos de los estudiantes de Buenaventura, en los ciclos de primaria, bachillerato y universidad, cuando se ocupa uno de los últimos lugares a nivel nacional

2. EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN EN EL DISTRITO DE BUENAVENTURA

Con ocasión de la pandemia del Coronavirus (Covid – 19), regido por informes de la Organización Mundial de la Salud, se generan cambios en todos los ámbitos a nivel mundial, y por supuesto a nivel nacional por las medidas para proteger a la población. El Presidente de la Republica de Colombia – Dr. Iván Duque, firma una serie de decretos reglamentando medidas para la población en general, entre ellas el aislamiento social obligatorio – cuarentena, donde no se podía salir a laborar, estudiar o realizar deporte y otro tipo de actividad.

Este aislamiento, genera estrés en las personas, independientemente de su edad o estrato social, y más aun a los niños, niñas y adultos mayores, que no pueden seguir con sus actividades diarias, con los compañeros de clases o con quienes

comparten en grupos de sano esparcimiento y convivencia.

El sistema educativo se vio afectado, ya que el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de Educación, tanto departamentales como locales, no han capacitado a los docentes, para desarrollar las clases de manera virtual y mucho menos en el manejo de herramientas tecnológicas, y que decir de los docentes en el distrito.

Los estudiantes no cuentan con herramientas tecnológicas (computador, tableta, celular) y menos con acceso a internet, lo que conllevó a que un alto número de estudiantes, no pudieran seguir con las clases presenciales y mucho menos virtuales, convirtiéndose en una forma de deserción escolar involuntaria por parte de los estudiantes.

Con el aislamiento social obligatorio, los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores en el Distrito de Buenaventura sienten cambios en su vida cotidiana y escolar, ya que; no solo genera cambios en la vida cotidiana, sino en su forma de salir a las calles y de recibir las clases, aunado a que no hay interacción entre las personas.

Algunos estudiantes con posibilidad de acceder a esta modalidad que les impuso la Pandemia (como es el caso de mi adolescente hija Maritza Saray), apoyan a sus compañeros enseñándoles desde la distancia del antejardín, colocando el portátil para que puedan atender las explicaciones de sus docentes o enseñándoles las temáticas que se van desarrollando en los encuentros virtuales.

El caso de mi infante hijo Jhoan Camilo, es más que particular, porque se ideó una manera para enseñar sumas y restas a algunos primitos que no cuentan con opciones para las clases virtuales, por

medio de juegos de mesa, lo que es alternado con un chapuzón en la piscina. Posteriormente, deletrea frases para que los niños a manera de juego formen las palabras que quiere que aprendan.

Pero, son muy pocos los estudiantes que pueden acceder a la educación virtual, también son pocos los docentes realmente comprometidos con la formación de sus educandos, pues; han dejado esta responsabilidad principalmente a las madres de familia; unos por no contar con metodologías para enseñanza – aprendizaje bajo esta nueva modalidad de educación; otros por la imposibilidad de lograr buenos resultados, pero; también hay otro grupo, que no siente la misma responsabilidad sobre sus alumnos. Ante esta situación, algunos padres hemos asumido la tarea de educar a nuestros hijos desde la casa, como es mi caso particular con mi hijo de 6 años, con el cual, estoy permanentemente **“jugando a la escolita”** como dinámica para enseñarle, y que no sienta que, por la pandemia, se va a dejar de estudiar.

Pero; aunque los alumnos no asisten a las aulas, los padres de familia, debemos pagar las mensualidades escolares, pues, los docentes en medio de los temas que envían a grupos de whasaap, también recuerdan para que se les haga este pago, por requerir igualmente de estos recursos para su sustento.

Impresiona escuchar tanto a mis hijos, sobrinos y sus compañeros, sobre la falta que les hace asistir a clases, compartir con otros estudiantes, al (la) profesor (ra) que más les exige o llama la atención por el comportamiento, pues; ahora solo envían videos con exposiciones y maquetas que preparan con los padres en el hogar, que en la mayoría de los casos, los docentes solo remiten los temas, pero; no se ven ni siquiera por video llamadas, salir al menos

para asistir a una cita médica, cosa que muchos aprovechaban para que después les den un paseo por el parque, los lleven a mirar el faro, disfrutar de la brisa marina, montar en los juegos del centro comercial, hacer compras en el supermercado, visitar a sus familiares, asistir a fiestas infantiles, compartir con los adultos mayores, etc.

En el mundo entero, se ha visto afectada la educación por causa del Coronavirus, ya que, desde los jardines escolares, escuelas, colegios y universidades, fueron cerradas, transformando la manera de adquirir conocimientos, ahora todo es virtual (meet, zoom, Moodle, whatsapp, salas de Facebook, Microsoft Teams, entre otros), pero; al faltar las herramientas tecnológicas en las instituciones educativas y también en los hogares en cada rincón del país (en Buenaventura la zona urbana y rural), no han permitido avanzar ante esta nueva modalidad de enseñanza.

Ahora bien, es preocupante la situación, cuando se decreta el aislamiento responsable (se termina la cuarentena, pero cada quien es responsable de su protección frente al Coronavirus), ya que los países europeos han llevado a cabo diferentes estrategias en busca de la normalidad social, pero; se están presentando rebrotes en la población. Colombia está siguiendo estas mismas medidas, y en Buenaventura la irresponsabilidad de las personas al no cumplir con los requerimientos en materia de bioseguridad (uso de tapabocas, lavado continuo de manos, distanciamiento a 2 metros, no saludar de abrazos y besos), hace que se sigan presentando más personas afectadas.

3. FUTURO INCIERTO DE LA EDUCACIÓN EN EL DISTRITO DE BUENAVENTURA

Si las condiciones educativas en el pasado y las actuales, han sido deprimentes para

los estudiantes en el Distrito de Buenaventura, el futuro es incierto, ya que la falta de inversión social, falencias en el manejo de los recursos por parte de sus dirigentes políticos, falta de infraestructura y capacidad instalada en las instituciones de educación,

Lo más probable es que por el temor de los padres a que sus hijos sean contagiados con el Covid-19, y la inversión que deben realizar las instituciones, las capacitaciones a los docentes en procesos de enseñanza – aprendizaje, la educación siga siendo durante mucho tiempo de manera virtual o la llamada educación a distancia, la mala noticia es que, Buenaventura está rezagado o muy lejos de lograr este propósito, por no contar con los recursos físicos, financieros, tecnológicos y de infraestructura, que permitan la flexibilización escolar y el aprendizaje en el hogar.

El uso de plataformas tecnológicas hará parte de la vida cotidiana de los estudiantes, con el permanente acompañamiento de los padres de familia, docentes y entes gubernamentales. Buenaventura primero debe aumentar esfuerzos e inversión para lograr que lleguen los contenidos escolares a los hogares de la población tanto de la zona urbana como la rural, y la distribución de refrigerios escolares para garantizar la nutrición de los estudiantes.

Ahora en Colombia, está de moda la palabra Reinventarse (a nivel comercial), pero; también debe ser por parte de las instituciones educativas, para diseñar estrategias pedagógicas de flexibilización escolar, que permitan implementar la enseñanza virtual y así, mitigar el impacto generado por la pandemia del Covid – 19 en la educación, y que se pueda llevar a los niños, niñas y adolescentes el aprendizaje en el hogar, con propuestas orientadas desde la institución.

4. CONCLUSIONES

El gobierno nacional, departamental y distrital, deben brindar mayor atención a la zona rural del Distrito de Buenaventura, para que se generen condiciones adecuadas, que permitan acceso a la educación en todos los ciclos escolares, herramientas tecnológicas, transporte escolar, acceso a internet, programa de alimentación escolar y docentes comprometidos con la formación de los estudiantes.

Tanto el gobierno nacional, como el departamental y el distrital, deben tener en cuenta la tipología y características especiales de la ciudad, para brindar condiciones adecuadas a los estudiantes de la zona urbana y rural del Distrito de Buenaventura, calidad de la ración alimenticia, infraestructura, herramientas tecnológicas, acceso a internet y demás; para llegar a toda la población y mejorar la calidad educativa.

Iniciativas educativas que articulen, tanto al gobierno nacional. Departamental y el ente distrital, provean, a través de políticas públicas, legislación para atender las necesidades básicas insatisfechas para desarrollar la educación de todos los estudiantes colombianos, en este sentido, asegurar la conectividad, dotar de equipo, tanto a docentes, Como estudiantes y de infraestructura tecnológica que permita el acceso a la comunicación, a través de los canales virtuales

Formación de los estudiantes y docentes y la alfabetización digital de los padres, para que en situaciones como esta, puedan ser actores que ayuden al desarrollo académico de sus hijos, y no tengan que estar pagando de manera constante a docentes auxiliares que refuercen a los hijos.

Hay voluntad, por parte de los estudiantes, de los padres de familia y de las instituciones educativas, sin embargo, deben ser incentivadas por la adecuación, elementos y herramientas, y por todos los aspectos económicos esenciales, que garanticen la ecuanimidad emocional de las comunidades educativas. Estar en casa educando a sus hijos no es labor de los padres, sin embargo, se requiere que el gobierno nacional y los locales, puedan permitir a los padres, al acceso de elementos básicos, para la formación básica y media y pedagógica para soportar las dificultades que se presentan con la pandemia. Además; los ingresos económicos a la familia, para que realicen la labor de educación en el hogar, con ciencia y paciencia para sus hijos.

Nazly Jasmín Albornoz Cuero ¹

¹ Maestrante en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible - Universidad Pedagógica del Cesar; Administradora de Empresas; Docente; email: nazly6@hotmail.es .

Los medios de comunicación y su relación con los procesos educativos en el marco del conflicto armado colombiano

Por Miller Mauricio Murcia

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, maestrante en Sociología de la Universidad de los Andes, con conocimiento en sociología del conflicto y la violencia, medios de comunicación y metodología de la Investigación; amplia trayectoria docente en básica y media, y docente de la Universidad de los Andes y de la UNAC

PRESENTACIÓN

La presente ponencia surge como producto de mis reflexiones sobre las tres preguntas formuladas por el comité organizador del “Conversatorio: educación para la transformación social en escenarios de conflicto”, evento que, hace parte del Congreso Edificando con esperanza los escenarios educativos para la transformación social. En ese sentido, estas reflexiones giran en torno a las perspectivas de presente y futuro, que, aunque apocalípticas desde mi mirada, reconocen la visión esperanzadora que se desea imprimir al evento académico y, se convierten a su vez, en elementos conceptuales y empíricos que pueden contribuir al proceso de formación de los participantes.

Por ello, en este texto se abordarán las siguientes preguntas, que, a su vez, son los subtítulos del artículo: ¿es la educación un medio para la transformación o para la reproducción social?; ¿qué implica educar en medio del conflicto político, armado, social y/o económico?; y, ¿cómo educar para la transformación social desde los medios de comunicación?, a la luz de la mirada y experiencia de quien desde la academia ha reflexionado sobre el papel de los medios de comunicación en la construcción de narrativas sobre el conflicto armado en el país.

The media and his relationship with educational processes in the context of the Colombian armed conflict

PRESENTATION

This paper arises as a product of my reflections on the three questions formulated by the organizing committee of the "Discussion: education for social transformation in conflict scenarios", an event that is part of the Congress Building with hope, the educational scenarios for social transformation. In this sense, these reflections revolve around the perspectives of the present and the future, which, although apocalyptic from my point of view, recognize the hopeful vision that is intended to be printed on the academic event and, they turn into conceptual and empirical elements that they can contribute to the education process of the participants.

Therefore, this text will address the following questions, which in turn are the subtitles of the article: Is education a means for transformation or for social reproduction? What does educate mean during political, armed, social and / or economic conflict? And, how to educate for social transformation from the media? considering the view and experience of the person who from academia has reflected on the role of the media in the construction of narratives about the armed conflict in the country.

1. LA EDUCACIÓN ES UN “MEDIO” QUE REPRODUCE Y/O TRANSFORMA.

En este primer apartado, expondré mis reflexiones con base a la primera pregunta: ¿es la educación un medio para la transformación o para la reproducción social? En primer lugar, quiero anotar que, el hecho de caracterizarla como “medio” ya le otorga *per se* a la educación, un papel eminentemente instrumental, un papel de canal. Al respecto, considero que su papel conlleva, y necesariamente pasa, tanto por reproducir como por transformar.

De este modo, los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en un texto titulado “la reproducción” explican y reflexionan sobre el modelo educativo francés, y la serie de formas de actuar, pensar y sentir que impone la escuela como institución. Todo acto educativo es un acto de reproducción, porque implica la asimilación de conductas, formas de ver y estar en el mundo, que son enseñadas y repetidas hasta ser incorporadas por los estudiantes. De igual modo, en el texto titulado “Los herederos, los estudiantes y la cultura” ellos muestran el papel de la educación como constructor del sistema cultural en el que esta imbuido el estudiante y los diversos mecanismos por los cuáles, el estudiante acepta de forma sumisa los diversos constructos sociales que le son impuestos.

A su vez, el trabajo de estos pensadores franceses remarca de manera clara, que la educación en la mayoría de los países occidentales estudiados, aunque creo que esto, aplica también para los países no occidentales, está jerarquizada y controlada por el mecanismo de la titulación. Por ello, hay una permanente valoración y revaloración de los títulos, una especialización cada vez mayor que requiere ser legalizada – a través del

diploma- y una devaluación de otro tipo de saberes que no otorgan ninguna clase de titulación.

Sin embargo, pese a estas definiciones y apuestas teóricas sobre la reproducción, mi perspectiva sobre el tema está claramente inclinada hacia el papel transformador de la educación. Entiendo que ella es reproductora: una acción necesaria para el mantenimiento y perpetuación de la sociedad. Pero a su vez, es transformadora desde dos miradas: como acción de resistencia y como acción de propuesta o de construcción.

La primera forma: la educación, como acto de resistencia, implica que los estudiantes, maestros y todas aquellas personas que desean participar de un acto educativo, entiendan que la educación como proceso de aprendizaje para la vida, va más allá de las paredes de una institución y de los lineamientos que se desarrollen en ella. Incluso quienes están en la institucionalidad a través de mecanismos como el currículo oculto o la libertad de cátedra pueden desafiar los lineamientos que intentan imponerse.

También los espacios en clase, como debates y análisis de coyuntura son fundamentales para que los estudiantes y quienes se están formando entiendan la diversidad de perspectivas políticas, socioculturales y económicas existentes. A su vez, la educación como acto de resistencia implica reconocer que el sistema y la estructura social tienen enormes imposiciones y son dominantes, pero que hay espacios y escenarios de fuga, en los cuales, la acción individual y la acción colectiva permiten generar alternativas de cambio, así sea a una escala mínima.

La segunda forma: la educación, como acto de propuesta y de construcción, implica que los miembros de la comunidad de

aprendizaje, llámese escuela, cabildo, junta comunal o personas reunidas con el propósito de aprender, reflexionen sobre lo que quieren, desean y piensan desarrollar e inicien con su trabajo conjunto de producción-construcción. Hay ejemplos que pueden ilustrar este tipo de educación: las huertas comunitarias, los periódicos y medios de comunicación alternativos, etc., que son espacios en donde a través de un ejercicio horizontal, quien conoce enseña y quien no conoce piensa e imagina otras formas de aplicar y construir lo aprendido.

Esta forma de ver la educación implica que, a pesar de las imposiciones sociales, las comunidades gestionen y construyen sus propios modos de ver el mundo; rechacen tajantemente las estructuras hegemónicas y planteen alternativas concretas. Este tipo de acción no puede ser individual, necesariamente pasa por lo colectivo.

Por último, un rasgo fundamental que traigo a colación es la diferenciación entre el aprendizaje tradicional, desarrollado por el modelo liberal, que se basa en la competencia, y que se presenta en la educación como el mecanismo de reproducción principal del modelo. Y, el aprendizaje que se basa en la cooperación, propuesto por las diversas perspectivas de transformación, que implica un rechazo al sujeto competitivo liberal y le apuesta al tiempo, a procesos de transformación social.

2. EDUCAR EN MEDIO DEL CONFLICTO POLÍTICO, ARMADO, SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL.

Para este segundo apartado, la pregunta rectora es: ¿qué implica educar en medio del conflicto político, armado, social y/o económico? Pienso que esta pregunta genera de antemano una idea bastante

debatible en el país: ¿luego del proceso de paz, aún estamos en conflicto? Desde mi perspectiva la respuesta es Sí. A la vez, esta pregunta implica per se la existencia de múltiples conflictividades y rechaza tajantemente la tesis oficialista sobre un conflicto armado y una lucha antiterrorista.

Ahora bien, en primer lugar, amplio el uso de los adjetivos a la noción de conflicto, este también es un cultural. En Latinoamérica en general, y, en Colombia en particular, hay una serie de rasgos sociales que han generado una gran diversidad sociocultural y la coexistencia de diversos pueblos y naciones bajo el rotulo de colombianos. Sin embargo, en el ejercicio de las libertades y derechos públicos y ciudadanos, la situación tiene un giro dramático, hay un claro sesgo a favor de ciertas formas de ver el mundo, de unas cosmovisiones sobre otras. Es en este marco, que el conflicto cultural cobra sentido, dado que, no sólo la violencia y los actores armados han golpeado con mayor daño de manera diferenciada, sino que han atentado en contra de elementos y prácticas culturales en particular. Hay más víctimas y más ataques a la población negra e indígena que a la mestiza y blanca. Más ataques a la población rural que a la población que habita en las ciudades. Hay ataques con más sevicia hacia la población femenina que a la masculina.

En ese sentido, educar en el conflicto es una tarea titánica que han desarrollado miles de maestros y maestras, y miles de personas en las diferentes regiones del país. Quienes, a pesar del enfrentamiento armado, la crisis económica y la desigualdad social han forjado y construido cientos de procesos educativos tanto formales, como informales y no formales, para generar espacios de aprendizaje en sus comunidades y territorios.

De este modo, educar en medio del conflicto implica, además de las conflictividades expuestas anteriormente, una disputa por la territorialidad. Una disputa en la que hay diferencias económicas, políticas, sociales y culturales, entre actores y comunidades, que son vistas como parte del problema, como algo negativo, y no, como un rasgo distintivo de la identidad Latinoamericana.

Por ello, educar en medio del conflicto implica reconocer y defender la diversidad cultural que existe en los territorios. También implica pensar en una ética del cambio social, que potencie la diferencia cultural como riqueza. Que aborde y trabaje sobre el conocimiento producido por las comunidades y por un conocimiento situado, que permita construir diversas redes de apoyo que solucionen problemáticas concretas, en lugares concretos, y de esta manera, se atiendan las necesidades específicas que tiene cada una de las poblaciones.

Por último, educar en medio del conflicto implica el conocimiento y el abordaje de la historia, y de la forma en que se ha construido y divulgado dicha historia. Puesto que, como disciplina eurocéntrica, la historia ha dejado de lado otras formas culturales de saber, a otras formas de narración y a múltiples comunidades.

3. EDUCAR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Para este tercer y último apartado, la pregunta orientadora es ¿Cómo educar para la transformación social desde los medios de comunicación? Para responder a esta pregunta, en particular, traigo a colación la famosa frase del activista por los derechos de los afrodescendientes en Estados Unidos, Malcolm X: “cuídate de los medios

de comunicación masivos, porque harán que odies al oprimido y ames al opresor”. Una frase que aún 55 años después de su asesinato está vigente.

Ahora bien. desde una perspectiva liberal, los medios de comunicación son un medio que transmite información y contenido noticioso. Son un baluarte de la democracia y un elemento sustancial que las constituye es la libertad de prensa. Sin embargo, para múltiples pensadores (Lopez:2014; Castells: 1997; Bourdieu: 1996) la centralización, la exclusión y la monopolización de diversos medios de comunicación, llámese televisión, radio o prensa, está afectando gravemente las dinámicas políticas hasta tal punto, que en muchos territorios parece que la orientan y/o determinan. Es en esta línea en la que mi reflexión, se hace presente: considero que los medios de comunicación no son simplemente un canal de comunicación imparcial, son un actor social particular, que tiene intereses, propuestas, intensiones y trabaja incansablemente para lograrlos.

En ese orden de ideas, traigo a colación al filósofo Frances Guy Debord, quien en su texto “la sociedad del espectáculo” desarrolló una serie de tesis en las que muestra cómo todo lo vivido se ha transformado en una serie de representaciones. Se pasó de tener y querer a parecer, este es el nuevo verbo rector. Esta idea es clave, en el análisis del papel de los medios de comunicación puesto que, ellos muestran hasta la saciedad modelos que “parecen” exitosos, impulsados por campañas publicitarias multimillonarias que, en última instancia, muestran qué tipo de sujeto es el indicado para la sociedad.

A su vez, el sociólogo español Manuel Castells, en su monumental obra “la era de la información”, analiza los diversos mecanismos sociales que están caracterizando la época contemporánea,

luego de la irrupción de la revolución tecnológica. En la actualidad las redes sociales están modificando sustancialmente la estructura de la sociedad y están generando, a la vez, una dependencia tecnológica en la experiencia humana. También, el acceso a los recursos tecnológicos forja brechas sociales y permite la exclusión de un gran porcentaje de la población que, además de las carencias económicas y políticas tradicionales, ahora, tampoco puede acceder a los diversos recursos que ofrece la red.

Ahora bien, a partir de este marco conceptual los medios de comunicación pueden dividirse en hegemónicos y alternativos. Los medios hegemónicos cumplen dicha función de reproducción de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales a cabalidad, sin cuestionar aquello que reproducen, con lo que contribuyen a mantener un statu quo injusto para la mayoría de la población. Por el contrario, los medios alternativos son una apuesta política de diversos sectores, que plantean la consecución de transformaciones sociales, algunas de ellas tenues otras radicales. Por ello, los medios alternativos, por un lado, han tenido dificultades de financiación y de aprobación legal, y, por el otro, han sido víctimas de censura, persecución y criminalización.

Ahora bien, con respecto al uso de los medios de comunicación en los procesos de aprendizaje y en las dinámicas educativas, es necesario aclarar que ellos son un elemento insustituible para el aprendizaje en la actualidad, puesto que permiten el desarrollo de formas de actuar, pensar y sentir, de modelos de sujeto y comunidad, y porque están en permanente uso por parte de la población. Sin embargo, ante los medios hegemónicos un rasgo fundamental que deben adoptar los padres de familia, los

maestros y en general, la población, es una educación de medios, para que el contenido presentado pueda ser incorporado de manera crítica por los estudiantes y, apoyar el desarrollo de medios alternativos que permitan la ampliación de miradas y apuestas sobre diversas temáticas y hechos del acontecer social.

También, un elemento sustancial para tener en cuenta durante la pandemia es la transformación del escenario de clase, el salón como espacio físico es reemplazado por las aplicaciones como Meet o Zoom, ellas no son simples canales de comunicación, son, ahora, el espacio de interacción. El espacio en donde se ven las desigualdades que la educación tradicional intenta mantener a través de la reproducción y las que, la perspectiva de la transformación plantea eliminar. Por ello, la innovación sobre la pedagogía y la didáctica, su desarrollo a través de las Tic's, y la forma en que se llega al estudiante no son asuntos menores.

Además, en este punto es importante mencionar que, desde la institucionalidad educativa, los medios de comunicación deben hacer parte de un cambio epistemológico y pedagógico que incluya la educación en medios como un pilar fundamental, puesto que, la educación a través de los medios de comunicación continuará copando los diversos espacios educativos, incluso cuando la pandemia finalice. Y, desde fuera de lo institucional, mediante el desarrollo de diversos procesos de comunicación alternativa como revistas, posters, debates, etc. que ojalá, incorporen la mayor cantidad de voces y perspectivas posibles.

4. CONCLUSIONES

Luego de estas reflexiones, que, en todo caso, son personales y están orientadas a

generar un debate de ideas en el conversatorio, es de resaltar que el papel y el carácter de los medios de comunicación en los procesos educativos es fundamental para iniciar una transformación, sin embargo, para lograrlo es necesaria la incorporación inmediata de una educación de medios, no sólo en el currículo educativo, sino en la cotidianidad de la población.

A su vez, el apoyo social y ojalá institucional, al desarrollo de nuevas voces y perspectivas sobre múltiples temáticas en diversas presentaciones y alternativas mediáticas, ya sean visuales, escritas, auditivas, sensomotrices, etc. permitirá un ejercicio de comunicación mucho más cercano a la población y evitará los famosos sesgos informativos.

También es necesario mencionar que la educación como un acto político y acto colectivo implica que los sujetos y comunidades puedan agenciar sobre ella y determinar: ¿qué aprenden?, ¿cómo aprenden?, y, sobre todo: ¿por qué?, y ¿para qué aprenden?, y ahora, con la propuesta de educación de medios decidir: ¿qué comunicar?, ¿cómo comunicar?, y, ¿para qué comunicar?

Por ello, ante las condiciones sociales derivadas de la pandemia, la virtualidad, los espacios de interacción virtuales y los medios de comunicación aumentaran su importancia social en la construcción de procesos educativos. La pregunta es: ¿perduraran o son una alternativa contingente que cesará cuando regrese la presencialidad? Desde mi perspectiva la virtualidad llegó para quedarse, tal como lo mencioné en los apartados anteriores, e implica un aprendizaje de las herramientas como canales de comunicación y de las herramientas como escenarios de interacción y relacionamiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre. (1996). Sobre la televisión. Barcelona, España: Ed. Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean. (1995). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. C. México, México: Distribuciones Fontamara, S.A.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean. (2009). Los herederos los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Castells, Manuel. (1997) La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid, España: editorial Alianza

Debord, Guy. (1965). La sociedad del espectáculo. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

López de la Roche, Fabio. (2003) "el periodismo: ese relegado objeto de estudio y debate ciudadano". En el número monográfico "comunicación tras la huella de Hermes". Bogotá: Revista la Tadeo, n° 68.

_____ (2014). Las ficciones del poder. Patriotismo, medios de comunicación y reorientación afectiva de los colombianos bajo Uribe Vélez (2002-2010), IEPRI-Penguin Random House, Bogotá