

boletín redipe

Febrero 14 de 2013 - ISSN 2256-1536



**RETOS
EDUCATIVOS Y
PEDAGÓGICOS**

821

Comité Editorial



Boletín Virtual REDIPE No 821

Febrero 14 de 2013 - ISSN 2256-1536

boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com

Julio César Arboleda, Director REDIPE

Bruno D'Amore y Martha I. Fandiño Pinilla,
Dipartimento di Matematica - Università di Bologna

Aileen Dever, Quinnipiac University, Handem -
CT – AATSP

Karina Rodríguez, Universidad La Salle de México

Carlos Arboleda A, Southern Connecticut State
University

Pedro Horruitiner Silva, Ministerio de Educación
Superior de Cuba

Sergio Tobón Tobón, Director Instituto Cife,
perspectiva socioformativa

Susana Gonçalves, Directora (CInEP) Ensino
Superior Coimbra Portugal

Mario Germán Gil, Líder Grupo Humanidades y
Universidad, USC

Miguel de Zubiría Samper, Director Fundación
Intern. Alberto Merani

Giovanni M. Iafrancesco V., Director Coripet,
Pedagogía Transformadora

Mireya Cisneros, Universidad Tecnológica de
Pereira – Colombia

José Gabriel Domínguez, Universidad Autónoma
de Yucatán

Germán Piloneta, Proyecto CISNE, Universidad
Javeriana

Andrés Hermann, Instituto Altos Estudios, Ecuador

Isis Morales Franky, Diseño y diagramación

Contenido



PRESENTACIÓN Y RESEÑA

**EDITORIAL 821
RETOS EDUCATIVOS Y
PEDAGÓGICOS**

Julio César Arboleda
Director REDIPE

**1 DOCENCIA E INVESTIGACIÓN:
ESPECIFICIDADES Y
REQUERIMIENTOS PARA SU
DOBLE DESEMPEÑO.**

Teodoro Pérez Pérez,
Martha Patricia Vives Hurtado
P. 8 - 15

**2 CONSTRUYENDO UNA
PEDAGOGÍA ECOSISTÉMICA**

Yovany Ospina Nieto
Universidad Pontificia Bolivariana
P. 16 - 22

**3 COMPETENCIAS Y DESARROLLO
SOSTENIBLE EN EL AULA**

José Antonio Nieva Chaves
P. 24 - 31

**4 DESERCIÓN ESCOLAR EN
COLOMBIA: UN PROBLEMA QUE
NOS AFECTA A TODOS**

Wilfredo Trujillo Castro
Universidad del Tolima.
P. 32 - 37

**5 EL AFECTO COMO MEDIADOR
EN EL APRENDIZAJE DE LA
LECTURA Y DE LA ESCRITURA**

Gladys Molano Caro
P. 38 - 45

6 LA COMPETENCIA LECTORA

Sofía Isabel Brown Indaburo
P. 46 - 49

**7 LA WEBQUEST COMO
HERRAMIENTA PEDAGÓGICA
PARA POTENCIAR LA
AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE
EN EL APRENDIZAJE DE UNA
LENGUA EXTRANJERA**

Nelly Estella Pardo Espejo
*Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia*
P. 50 - 58

**8 PROPUESTA METODOLÓGICA
PARA EL PROCESO DE
CARACTERIZACIÓN DESDE
LAS ESCUELAS DEL PARTIDO**

Migdalia Olga Leyva Henderson
Universidad de las Tunas de Cuba
P. 59 - 63

**9 PENSAMIENTO POLÍTICO
Y PEDAGÓGICO DE
RAFAEL NÚÑEZ: ANÁLISIS
BIOGRÁFICO DEL EX
PRESIDENTE COLOMBIANO**

Alexander Montes Miranda
P. 65 - 68

EDITORIAL EDITORIAL 821: RETOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS

Julio César Arboleda
Director Redipe
direccion@redipe.org

Es claro que la educación y la pedagogía comportan retos que se sintonizan con las dinámicas del mundo o de los mundos que nos corresponda vivir. El gran riesgo es que prescindan del elemento neto que les constituye, pues la pérdida de su ser personal les conduce a un agregamiento ineluctable al sistema que determine a las sociedades.

En esta línea, aunque es válido preguntar si la educación salvará al mundo, no menos importante es indagar si ésta se salvará de un mundo que al parecer la constriñe a obrar al compás rítmico de los intereses y poderes que lo sustentan. Así, la pedagogía podría asumir un papel más activo, jugando el rol que le corresponde de cara al sentido último del acto de educar, que es generar oportunidades para favorecer el desarrollo humano y de la vida. La actual no parece ser una educación que eduque, sino que sirve intereses utilitaristas, en el caso actual, como acicate de rentabilidad y productividad, valores supremos del mundo del mercado: cada vez crece la orientación de una educación que promueve el desarrollo de competencias para vivir en este mundo, más que para afirmar la vida, aportando en la construcción de mundos mejores, más dignos.

¿Cuál ha de ser el papel del profesor en aras de la reivindicación del ser personal (hoy escindido) inherente a la educación? ¿Cuál es el papel de la pedagogía en una apuesta por la salvación de la educación? Estas y otras constituyen deudas e inquietudes pedagógicas y educativas que no debemos poder soslayar ni aplazar. Los intereses económicos y políticos que se imponen en el mundo de hoy rigen los criterios y procesos educativos, y en consecuencia imponen los enfoques educativos y pedagógicos que orientan las prácticas formativas. Ante una realidad hostil como esta es imperativo que la práctica pedagógica se desagregue (libere) de este sometimiento. La reflexión crítica y actuante (praxis

pedagógica) de docentes, y en general de directivos y agentes educativos, es capital para redimir el espíritu de la educación en favor de la formación de personas que aporten en la construcción de sociedades menos despersonalizadas.

Desde la Red Iberoamericana de Pedagogía estamos generando ámbitos para fortalecer una praxis pedagógica edificadora, con sentido crítico y propositivo. Abiertos estamos a las ideas/ acciones (artículos, ponencias, foros, experiencias y proyectos enmarcados primordialmente en los ejes temáticos sobre en Educación y Pedagogía) que nos permitan ir consolidando espacios de intercambio que influyan o fuercen en los sistemas educativos de los diferentes países la formulación de políticas realmente sensibles con la naturaleza educativa.

A continuación relacionamos algunas propuestas de criterios o estándares que constituyen retos educativos y pedagógicos, los cuales explicitaremos en diversos espacios (Revista, Colección, talleres, capacitaciones, simposios). Invitamos a los agentes educativos de todos los países para que compartan con nosotros y fortalezcamos esta clase de iniciativas.

Se parte de la idea según la cual toda institución y docente debe tener (construir) un modelo pedagógico que oriente la práctica y la praxis formativa (Arboleda, 2012). Y todo modelo pedagógico debería estar fundado, entre otros componentes, en criterios o estándares pedagógicos reconocidos internamente. De este modo, un modelo pedagógico sería un concepto teórico y práctico: la apropiación/ implementación de los criterios determinados. Es la operatividad lo que define la fuerza o la existencia del modelo. Cuando no hay criterios ni (o) puesta en práctica de estos por toda la comunidad pedagógica, se invisibiliza el modelo o no existe éste. En el mundo educativo imperan los enfoques sobre los modelos. Muchas instituciones pretenden tener modelo cuando lo que existe en su proyecto educativo (en sus documentos) no es más que su enfoque pedagógico. Los enfoques no conllevan la acción de los docentes y directivos; sí los modelos, que en su conceptualización

contemporánea, implican la teoría en la práctica. Y el mundo de la vida precisa de la institución educativa una - práctica - realmente - edificadora.

ALGUNOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS/ CRITERIOS/

- Asumir integralmente la función educadora
- Reflexionar crítica y propositivamente sobre el propio quehacer formativo (docente, institucional), con base en procesos metacognitivos (metacognición pedagógica)
- Asumir reflexiones actuantes de carácter ontológico pedagógico (por ejemplo, ¿cuáles son mis cualidades/ actitudes frente al acto de educar y frente a la vida? ¿qué significa en mi vida la función/ misión de educar? -qué/ quién es el estudiante para mí? qué es y qué significado tiene para mí conocer la singularidad del estudiante? ¿asumo al estudiante en su singularidad(es)? ¿asumo frente al estudiante niveles de autoridad de manera respetuosa? ¿qué es respetar al alumno? ¿Soy ejemplo de disposición, de valores, de los criterios que evalúo?
- Evalúo o califico?
¿enseño educando?
- Disposición al aprendizaje permanente y continuo
- Reconocimiento de las características y singularidades de los estudiantes (Ideas previas, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, contexto, ritmos de aprendizaje, otro)
- Reconocimiento/ actuación en contextos
- Reconocimiento, Apropriación y uso autónomo enfoques (pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, epistemológicos) para el aprendizaje y la formación.
- Dominio de estrategias cognitivas, discursivas, operativas y evaluativas para intervenir en la formación de aprendizajes y en la construcción de conocimientos (declarativos y operativos) y comprensiones
- Reconocimiento/ aplicación de enfoques, perspectivas, procesos, instrumentos y estrategias de noesis y semiosis (estrategias cognitivas, metacognitivas, de representación metarrepresentación)
- Construcción del modelo y proyecto de vida pedagógico personal e institucional.
- Capacidad inclusiva

- Comunicación efectiva
- * Habilidad para determinar e intervenir desde los ritmos y estilos de aprendizaje y de pensamiento de los estudiantes;
- * Desde sus esquemas mentales, intereses, cultura, creencias y representaciones
- * Para que los estudiantes usen el conocimiento en contextos flexibles
- * Usar la evaluación edificadoramente (examinar, valorar, mejorar, controlar)
- * Usen el conocimiento edificadoramente en la vida personal y social
- Participen en su auto direccionamiento y en la construcción de mundos mejores, más dignos
- Manejo de técnicas para enseñar a pensar y a comprender
- Otros de tipo curricular, evaluativo, didáctico, metodológico, discursivo, meta-cognitivo, investigativo, interdisciplinar, ecosistémico...

RESEÑA REDIPE VIRTUAL 821

RETOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS

LA RED IBEROAMERICANA DE PEDAGOGÍA, REDIPE

Los retos de la escuela y del docente desbordan el título de este número. Los artículos responden sólo a algunos de los retos que esta institución debe asumir en el mundo de hoy. En particular hace referencia a los desempeños que deben fortalecer profesores y estudiantes en materia investigativa, social, ecológica, política y discursiva.

Docencia e investigación: especificidades y requerimientos para su doble desempeño.

Teodoro Pérez Pérez, Ministerio de Educación Nacional, Plan Decenal de Educación, y Martha Patricia Vives Hurtado, COLCIENCIAS, Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación. Artículo de investigación/ reflexión en torno la disyuntiva docencia-investigación, que, según los autores es necesario superar para que efectivamente pueda incrementarse la producción investigativa por parte de los docentes universitarios y de los otros niveles de la educación, a partir de la identificación de las competencias específicas de cada quehacer, su complementariedad, su compatibilidad y algunas posibles acciones a emprender para acometer exitosamente las dos labores con calidad.

Construyendo una Pedagogía Ecosistémica, a cargo de Yovany Ospina Nieto de la Universidad Pontificia Bolivariana. La mirada ecosistémica en la educación supone una transformación de la escuela que reflexiona la estructura dinámica y cambiante de la sociedad. Esto a su vez hace pensar en el abordaje horizontal de la pedagogía que le permita al sujeto que se educa relacionarse con el entorno, medio y mundo que se le antepone en su co-existencia, no sin antes advertir la necesidad de reconocer al

docente como un facilitador, orientador y guía que se incorpora a dicho proceso, generándose a sí un estado de interacción constante en el ámbito escolar que suscita transformaciones culturales, claro está desde las necesidades reales. En ese orden de ideas toda propuesta de educación tiene y debe tratar explícitamente el referente curricular, porque todo modelo educativo es una opción cultural determinada, entanto que la transversalidad que emerge del currículo posibilita ubicar al individuo en el escenario de relación con el mundo de la vida. El currículum es actualmente el instrumento de transmisión y legitimación del conocimiento en sociedades industriales.

Competencias y desarrollo sostenible en el aula, artículo de reflexión de José Antonio Nieva Chaves, del grupo de investigación de Pedagogía y Desarrollo humano de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Palmira. Aborda la temática de las competencias y desarrollo sostenible en el aula a partir de una visión holística desde el pensamiento complejo. Se determinan problemáticas que conducen a la pregunta por el quehacer de la educación en relación con la sostenibilidad y la ardua tarea que queda por desarrollarse en una comprensión de la sinergia del universo del que hacemos parte. La presentación se hace desde tres ejes: 1. Un acercamiento al concepto de competencia, 2. La sostenibilidad: un reto inminente en el mundo contemporáneo, 3. La formación en el aula: una tarea de sostenibilidad, por último, se hace un primer acercamiento a modo de conclusión donde se dejan interrogantes para enriquecer el debate.

Deserción escolar en Colombia: un problema que nos afecta a todos, artículo de investigación de Wilfredo Trujillo Castro de la Universidad del Tolima. Este artículo trata de exponer algunas consideraciones generales sobre la deserción escolar y hace énfasis en las estrategias que ha implementado

el gobierno nacional para controlarlo. Destaca la magnitud del problema de la deserción escolar en Colombia, haciendo una descripción de las causas y las consecuencias del fenómeno, mostrando los avances que se han hecho y sus resultados, con el fin de concientizar a la comunidad educativa en aunar esfuerzos para hacerle frente a esta problemática.

El afecto como mediador en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, elaborado por Gladys Molano Caro, Colegio Alemania Solidaria - Corporación Universitaria Iberoamericana. Intenta dar una explicación acerca de las diferentes dificultades que presentan los estudiantes como parte de la adquisición, uso y desarrollo del proceso de lectura y de escritura. Frente a condiciones normales, todos los niños y niñas tienen la capacidad para adquirir cualquier aprendizaje e ir desarrollando las diferentes habilidades que favorezcan su desempeño, incluyendo la lectura, la escritura y las matemáticas; sin embargo, esos aprendizajes y habilidades que deberían ser comunes a la población escolar, requieren de la participación/asociación en proporciones casi idénticas de los aspectos cognitivos, psicomotores, comunicativos y afectivos; siendo éste último, a juicio de la autora, el que potencializa los otros tres aspectos.

La competencia Lectora, artículo de investigación de Sofía Isabel Brown Indaburo. Aún persisten en el medio educativo las preocupaciones por la lectura que debemos denominar alfabética, la cual implica el conocimiento de la escritura de la misma naturaleza, que es una técnica (aun cuando no solamente lo sea) cuya adquisición posibilita su manejo, control y usos. Respecto a esta necesidad de la lectura, hoy se habla del denominado proceso lector, que consiste, según algunos autores, en una actividad interactiva de construcción de sentidos o significados mediante la integración de tres elementos: la persona que lee, el texto para ser leído y el contexto. Conviene insistir en que la construcción de los significados, que es la esencia de la lectura, necesita de la interacción de los factores básicos señalados.

La WebQuest como herramienta pedagógica para potenciar la autonomía del estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera, artículo

de investigación, a cargo de Nelly Estella Pardo Espejo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Grupo de Investigación Saberes Interdisciplinarios en Construcción SIEK. Describe los resultados de una investigación sobre la necesidad del diseño y la implementación de una WebQuest como herramienta pedagógica para potenciar la autonomía del estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes del Programa en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Los resultados demostraron que los estudiantes disfrutaron del uso de la tecnología; igualmente, se concluyó que la WebQuest "Boyacá is to enjoy it" fue una herramienta pedagógica con la cual los estudiantes pudieron construir su conocimiento y asumir su responsabilidad de su propio aprendizaje.

Propuesta metodológica para el proceso de caracterización desde las escuelas del partido, artículo de investigación de Migdalia Olga Leyva Henderson de la Universidad de las Tunas de Cuba, sobre "el proceso de caracterización que se realiza a los cuadros que cursan la escuela Jesús Suárez Gayol de Las Tunas. La finalidad es elaborar una propuesta metodológica para perfeccionar el proceso de caracterización en referencia como parte del proceso evaluativo de su desempeño.

Pensamiento político y pedagógico de Rafael Núñez: análisis biográfico del ex presidente colombiano, artículo de investigación elaborado por Alexander Montes Miranda, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación (Rudecolombia-Universidad de Cartagena). El propósito central de este texto es demostrar que Rafael Núñez aportó de manera significativa al modelo de educación pública de Colombia desde la construcción de una política de estado; sin embargo, la transición de su ideario político da continuidad a un modelo pedagógico y curricular unificado para el país, propuesto por la iglesia católica, como herencia de la educación en la colonia. Para efectos de la argumentación es necesario organizar el documento en tres apartes, una aproximación a su biografía, propuesta política y filosófica y aportes a la construcción de la política educativa.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN: ESPECIFICIDADES Y REQUERIMIENTOS PARA SU DOBLE DESEMPEÑO

Teodoro Pérez Pérez¹
Martha Patricia Vives Hurtado²

Resumen

El presente artículo pretende aportar a la reflexión sobre la disyuntiva docencia-investigación, la cual es necesario superar para que efectivamente pueda incrementarse la producción investigativa por parte de los docentes universitarios y de los otros niveles de la educación, a partir de la identificación de las competencias específicas de cada quehacer, su complementariedad, su compatibilidad y algunas posibles acciones a emprender para acometer exitosamente las dos labores con calidad.

Palabras clave: docencia, investigación, competencias, complementariedad, requerimientos.

Abstract

This paper has the goal to contribute to the discussion regarding this apparent conflict which must be resolved to effectively increase research output by university faculty and other academic constituencies, through the identification of specific competences from each occupation, their complementarities and some possible action items to be carried out to undertake both jobs with quality.

Key words: teaching, research, competences, complementarities, requirements.

Introducción

Actualmente se le está exigiendo a los docentes, sean estos de educación básica, media o universitaria, asumir dos roles fundamentales: ser maestros y ser investigadores. Pero docencia e investigación son actividades que para su realización cada una demanda tal inversión de tiempo y de energías que las hace extenuantes y con frecuencia poco compatibles para su ejercicio simultáneo. Ello se hace más evidente cuando se analizan con detenimiento las competencias y habilidades que cada una exige para sus practicantes.

No obstante, hoy por hoy todas las instituciones de formación superior –y con frecuencia los de educación básica y media- asignan a los profesores responsabilidades en estos dos campos, bajo el supuesto de que naturalmente la investigación es una actividad conexas y suplementaria a la docencia. Y a pesar de que actualmente la academia, el gobierno nacional y los diferentes centros promotores del desarrollo le están dando importancia primordial a la investigación, contradictoriamente en no pocas ocasiones es posible observar la figura de los docentes-investigadores de medio tiempo con cargas de 18 horas de cátedra y dos de investigación, quienes además son docentes simultáneos en dos o más instituciones.

A continuación se expondrá una reflexión acerca de los requerimientos en cuanto a las competencias para

1. Sociólogo y magíster en Desarrollo educativo y social. Gerente del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Fue coordinador de la línea de investigación "Pedagogías para la convivencia democrática" de la Maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. teoperezp@gmail.com

2. Psicóloga, magíster en educación y candidata a doctora en sociología jurídica e instituciones Políticas. Gestora del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – COLCIENCIAS. mvives@colciencias.gov.co

el ejercicio de cada uno de los dos quehaceres, las posibilidades de complementación y compatibilidad, y las condiciones que deben ofrecer las instituciones para que pueda darse la figura de docentes-investigadores con excelencia y calidad.

1. SER MAESTRO O MAESTRA

La docencia puede ser desempeñada por cualquier persona a quien la autoridad académica designe para dar clases a un grupo de estudiantes. Pero ser maestro o maestra requiere mucho más que ese simple encargo contractual.

Un maestro en primer lugar, debe ser conciente del papel que cumple en la sociedad, y dentro de ello comprender que la relación pedagógica tiene, al menos, dos dimensiones: la capacitación y la formación. La capacitación se refiere a la aprehensión de conocimientos y al desarrollo de habilidades prácticas y capacidades de acción en el mundo, en tanto que la formación comprende los procesos que contribuyen a la construcción de identidad, a modelar la cosmovisión y a re-crear los universos de significados y los dispositivos de asignación de sentido de las personas involucradas en los procesos formativos. Y para poder actuar en estos dos dominios generando impactos positivos en el desarrollo de competencias en el saber qué, el saber cómo y el querer hacer por parte de sus estudiantes, el maestro requiere disponer de vocación hacia el oficio docente. En esta línea, un maestro debería poseer las siguientes características y competencias en su quehacer cotidiano:

Respeto

El respeto se entiende no como el temor reverencial, sino como la actitud de reconocimiento de la pluralidad y la aceptación de las diferencias, lo que implica la práctica activa de la no discriminación, la no aplicación de raseros comunes ni para exigir resultados ni para hegemonizar un método específico de aprendizaje; es decir, asumir a cada estudiante en su carácter individual y como persona.

En la aplicación del respeto, el maestro no ridiculiza, no minimiza ni descalifica a sus estudiantes, entiende y comprende las diferencias de ritmos, de procesos, de intereses y de necesidades de cada uno de

ellos, y en consecuencia, busca construir ambientes de aprendizaje incluyentes que se conviertan en oportunidades de desarrollo personal al ampliar el horizonte de posibilidades de los estudiantes.

Trato personal La relación pedagógica es antes que nada una interacción entre personas, no entre “un profesor” y “unos estudiantes”. El estudiante no es un número de código de matrícula, ni un nombre puesto en una lista. Es un ser humano que tiene una vida compleja, una de cuyas dimensiones -a veces la menos urgente para él o ella- es la de asistir a la escuela o a la universidad. Cuando el maestro se mueve dentro de esta comprensión, amplía su escucha y logra ver al estudiante en su dimensión humana, ante lo cual la relación adquiere la especificidad del trato personal.

Desde esta mirada se trasciende la función del docente como “un dictador” de clases, para introducirse en el mundo de lo humano, logrando establecer un ambiente de aprendizaje caracterizado por la confianza, el diálogo y la aceptación mutua.

Cautivar

El profesor puede perfectamente limitar su tarea de enseñanza a preparar la clase, cumplir el horario establecido, emitir en el aula sus conocimientos y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, sin preocuparse de lo que le ocurra a sus estudiantes dentro de ese espacio educativo. Así asumida, la función para la que ha sido contratado es similar a la que realiza un parlante unidireccional, encargado de emitir mensajes, que para nuestro caso son conocimientos disciplinares.

Pero el docente también puede fungir de maestro, caso en el cual orientará su gestión profesoral a ampliar su escucha y las de sus estudiantes con el propósito de expandir sus horizontes de posibilidades, de manera que los contenidos de su materia despierten el interés de los estudiantes al ser vistos por ellos como aportes significativos para enriquecer sus visiones del mundo o para acrecentar sus competencias cognoscitivas u operacionales. El maestro debe despertar la pasión por el conocimiento, cautivándolos hacia el deseo de aprender, de profundizar, de gozarse el acto de estudiar.

Competencias comunicativas – Escuchar

Es un lugar común afirmar que el profesor debe tener competencias comunicativas básicas, puesto que la docencia es un quehacer centrado en la

interacción comunicativa. Y usualmente se cree que desarrollar estas competencias consiste en fortalecer la capacidad parlante, de modo que por lo general el catedrático es un experto en el dominio del habla, olvidando con frecuencia que para ser un verdadero maestro, un factor clave en la relación pedagógica es la escucha.

Como todos sabemos, la comunicación humana tiene dos dimensiones: hablar y escuchar. Normalmente se considera que el hablar es la faceta más importante, por cuanto se asume como el aspecto activo de la comunicación, en tanto que al escuchar se le otorga un papel pasivo, que es dependiente del hablante. Se supone que si quien habla lo hace con claridad y sin interferencias externas, será perfectamente comprendido. Pero el asunto es mucho más complejo, pues comunicar es diferente que informar. La primera acción implica poner en común significados y sentidos, y por lo tanto en su bidireccionalidad implica el diálogo, en tanto que informar es unidireccional. A quien comunica le importa lo que ocurre con el oyente, mientras que a quien informa eso le tiene sin cuidado, pues su acento está en lo que dice y no en lo que se escucha. Y el proceso educativo es algo muy distinto que transmitir información para ilustrar.

El escuchar es el factor fundamental de la comunicación porque sólo se logra un hablar efectivo cuando es seguido de un escuchar efectivo. Y escuchar es distinto que oír. Oír se refiere a la capacidad biológica que poseen algunas especies vivas de ser afectadas por perturbaciones ambientales para percibir las como sonidos, en tanto que el escuchar implica el percibir los sonidos e interpretarlos. El factor interpretativo es tan importante en el fenómeno del escuchar que es posible escuchar aun cuando no haya sonidos y, en consecuencia, cuando no haya nada que oír. Se pueden “escuchar” gestos, las posturas del cuerpo y los movimientos en la medida en que se sea capaz de atribuirles un significado y/o un sentido. Así, la escucha implica interpretar lo que dice el otro para comprender las lógicas desde donde habla o actúa. En la escucha se comprende al otro, sus percepciones, prejuicios, entendimientos, paradigmas, etc.

La relación pedagógica es exitosa en el momento que el maestro escucha a sus estudiantes, pues logra descifrar qué comprendieron de lo que él dijo, detectar sus inquietudes, contestar de forma pertinente su

preguntas y ajustar su acción didáctica y pedagógica al entorno dentro del cual ésta se da. En la escucha el maestro no se cree dueño de la verdad, acepta las múltiples miradas o verdades que tienen los estudiantes desde sus experiencias, conocimientos previos, reflexiones, etc. y puede poner en práctica el diálogo de saberes.

Congruencia

Como dijimos anteriormente, la relación pedagógica tiene, al menos, dos dimensiones: la formación humana y la capacitación. Normalmente los docentes consideran que su labor se sitúa exclusivamente en el dominio de la capacitación, desconociendo la función formadora que sus prácticas educativas tienen en los estudiantes. Se desconoce o no se reconoce que el profesor enseña no solo lo que sabe, sino también lo que es.

En efecto, los estudiantes aprenden de sus profesores las formas de relación que éste establece en el acto educativo, y según como sean las prácticas del profesor en los diferentes campos de acción—cómo se comunica, como llama la atención, cómo organiza la clase, cómo evalúa, etc.— los estudiantes construirán y apropiarán imaginarios acerca de la legitimidad y validez de dichas prácticas, que posteriormente operarán—al situarse como observadores de docentes o como docentes— de criterios de significación y de ejecución del oficio.

De allí la necesidad de que los profesores sean congruentes en su labor docente. La congruencia significa actuar de acuerdo con lo que resulte más conveniente para el proceso formativo de los estudiantes, aplicar el principio de las consecuencias lógicas en su relación con los estudiantes, y mantener estricta coherencia entre lo que dice y lo que hace, es decir, entre sus discursos y sus prácticas.

Reflexión y discernimiento

Una de las experiencias generativas en el lenguaje es la reflexión, entendida como el análisis individual de los argumentos propios y ajenos para darse cuenta, para entender y dar razón de lo que se quiere y de lo que no se quiere. Se trata de una actitud libre y espontánea que permite abordar los conceptos absolutistas de verdad en una actitud desprevenida y crítica. La reflexión lleva al desapego, a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que las acompañan, a dudar de ellas,

a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada. La reflexión sobre la propia práctica docente conduce a su interpelación, a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla. Se abre así una importante y crucial oportunidad para replantearla, para cambiar de rumbos y para construir nuevas relaciones o introducir transformaciones en las actualmente existentes de modo que apunte con mayor precisión a los resultados que se quieren.

La reflexión lleva al discernimiento, al ejercicio constante de la distinción de lo uno y lo otro para darse cuenta de lo que está pasando, de lo que se está sintiendo, del fluir emocional en el que el maestro se encuentra, de si quiere o no lo que está viviendo, de cuáles son las consecuencias de sus acciones y hacerse cargo de ellas.

Al quebrar el ciego transcurrir del ejercicio profesional cotidiano, la reflexión y el discernimiento posibilitan la crítica permanente acerca de la coherencia entre lo que se hace, lo que se siente y el mundo que se quiere construir, y se constituyen por tanto en el centinela privilegiado de la congruencia y la consecuencia entre discursos y prácticas, de la coherencia entre diseño y ejecución, y en la primera instancia en la adopción de los correctivos pertinentes, de manera que se empieza a transitar en la praxis, a ser protagonistas conscientes del propio devenir y a modelar efectivamente el ambiente de aprendizaje que se desea construir.

Conocimiento disciplinar y didáctico

La educación tiene como principal objetivo la formación de los estudiantes en determinados campos del saber. Por lo tanto el docente encargado de esta formación debe tener un sólido conocimiento de la respectiva área disciplinar para que pueda conducir la clase hacia el aprendizaje de los temas más pertinentes, medulares y actualizados.

Pero al profesor no le puede bastar el conocimiento profundo del tema que desarrollará con sus estudiantes. Le es indispensable, además, la habilidad para transmitir el conocimiento, la capacidad para recrearlo, para reconstruirlo, para hacerlo comprensible y asimilable, es decir, requiere disponer de una caja de herramientas que le permitan generar un idóneo ambiente de aprendizaje. El conocimiento

disciplinar es indispensable, pero no lo es menos el saber cómo enseñarlo.

En esa medida, el saber didáctico no es un mero aditamento marginal del maestro, sino una condición sine qua non para poder ejercer como tal. Allí, en los recursos didácticos de que disponga, radicará su sabiduría superando la erudición, allí estará la clave para que sus estudiantes lo perciban como un maestro.

Se puede incluir en este tema el efectivo manejo que los docentes deben tener de las tecnologías de información y comunicación –Tics- tanto para la búsqueda de información en la red sobre los temas en los cuales deban mantener actualización para el ejercicio de su actividad docente, como para su utilización en clase en cuanto recurso didáctico y medio de comunicación con sus estudiantes.

2. SER INVESTIGADOR

La investigación ha sido mitificada en algunos medios académicos como una actividad propia de genios o por lo menos de personajes misteriosos cuya vida transcurre entre libros o entre tubos de ensayo, a la cual no pueden acceder los simples mortales.

Es claro que existen diferentes tipos de investigadores. Existen los investigadores profesionales, usualmente vinculados a centros especializados de investigación, con formación especializada como tales, quienes normalmente no desempeñan la docencia o lo hacen de manera marginal a su actividad central. Y se encuentran los investigadores empíricos, quienes desarrollan esta labor en forma paralela a otra que es la nodal en su vida laboral, y que han incursionado en este campo por inquietud intelectual, por la necesidad de sistematizar prácticas, por exigencias de la institución donde laboran, y/o por su deseo de construir conocimientos desde el aula, entre otras motivaciones.

La investigación es una actividad profesional como cualquier otra, que como ellas requiere de ciertas competencias profesionales y personales para que pueda ser ejercida con calidad. Las principales competencias son:

Pasión por explicar y comprender

Igual que para ser buen pintor, o habilidoso jugador de fútbol o excelente cirujano es indispensable contar

con un talento especial que permita el desempeño de tales actividades con la pericia y esteticismo del profesional virtuoso, para ser un investigador se requiere una condición básica y fundamental: la pasión por explicar y comprender, es decir el ver el mundo desde una curiosidad fundamental que lleva a interrogar la realidad y a esforzarse por encontrar las respuestas pertinentes. La pasión, el enamoramiento por el quehacer investigativo, lleva a desempeñar esta labor como una actividad autotélica, en donde el investigador encuentra muy gratificante su práctica en sí misma. Difícilmente se puede ser investigador de calidad si la actividad es asumida en forma teleológica, es decir, con escaso o ningún goce con su realización, viviéndola como un martirio, y ejecutándola bajo la única motivación de cumplir con una exigencia externa.

En esta línea de la exposición, uno de los problemas más serios que se enfrentan en nuestro medio para la formación de investigadores y para el desempeño de la actividad investigativa, está en que la educación tradicional cohibe y castra la curiosidad natural, formando personalidades imitativas, pero no innovadoras y creativas. De allí la necesidad de fortalecer y consolidar los positivos cambios que en este sentido viene dando desde hace algunos años el sistema educativo colombiano, tarea en la cual los maestros cumplen un rol fundamental.

Rigurosidad y sistematicidad Por definición, la investigación es un proceso riguroso y sistemático que exige dar cuenta y fundamentar cada premisa, afirmación o descripción que el investigador postula. La investigación es, entonces, un quehacer basado en el conocimiento, en la episteme, en la sustentación teórica o empírica de todo lo que se afirma o niega en los informes, con base en la información obtenida en las fuentes consultadas, los procedimientos desarrollados, los pasos seguidos y en los análisis y constructos que el investigador haya elaborado.

El transcurrir de la vida social cotidiana usualmente se da en de manera natural en la doxa, en la cual las conversaciones se constituyen en torno a la volatilidad de la opinión, a la facilidad de la conjetura intuitiva sin fundamentación, al “me parece”, al “creo que” o al “mi opinión es”. La condición de rigurosidad y sistematicidad de la investigación científica fractura

este diáfano transcurrir de la cotidianidad, para ingresar al mundo de la sustentación referenciada, a la demostración fuera de dudas y a la apertura a la crítica especializada.

Habilidades comunicativas y sociales. Toda investigación tiene la función de enriquecer el conocimiento, para lo cual es indispensable que sus resultados estén dispuestos en bases documentales de fácil acceso y consulta, para que sean divulgados a las comunidades académicas y científicas y se sometan al escrutinio de los pares. Esta socialización del conocimiento necesita estar consignado por escrito, lo que a su vez plantea que el investigador debe poseer unas habilidades escriturales básicas para dar cuenta pública de sus hallazgos. Y aquí nos encontramos de nuevo con una barrera que el novel investigador debe resolver: las evaluaciones enseñan que el sistema educativo no privilegia el desarrollo de competencias escriturales entre los estudiantes, de modo que el aprendiz de investigador se ve avocado, en el momento de poner en el papel o en el computador el conocimiento producido, a una limitación personal que con frecuencia le resulta insalvable, llevándolo a abandonar, por difícil, el mundo investigativo.

Este reto escritural le impone al investigador una disciplina sin la cual es imposible socializar el conocimiento: escribir de manera permanente y sistemática para consignar avances y resultados.

Por otro lado, un proceso investigativo se realiza en relación con otros seres humanos, ya sea con el equipo de investigación o con los sujetos en estudio en el caso de investigaciones sociales. Para el primer caso, el investigador debe contar con habilidades sociales para trabajar en equipo, resolver conflictos (gustos, intereses, personalidades, habilidades diferentes, etc.), ser asertivo al expresar sus puntos de vista, cumplir con sus compromisos, respetar las diferentes posturas epistemológicas y teóricas de los demás integrantes, ser conciliador, etc. En el segundo caso, el investigador debe ser una persona que sepa preguntar y escuchar a sus indagados, que establezca relaciones de confianza y empatía, que sea respetuoso ante las diferentes percepciones y prácticas sociales, entre otras. Ello exige al investigador desarrollar unas mínimas habilidades de inteligencia emocional y social que le fortalezcan

competencias personales para interactuar con los demás.

Dominio del conocimiento disciplinar Cualquier proyecto de investigación nace de un problema de investigación, y éste de una pregunta que denota ignorancia. Pero no toda pregunta es una pregunta de investigación. Para que lo sea se requieren dos condiciones: primero, que el interrogante revele una auténtica ausencia de conocimiento, es decir, que la respuesta no haya sido formulada con anterioridad; y segundo, que los términos de la pregunta estén soportados por sólidos conceptos que le den sentido a la misma y la contextualice dentro de un sistema de conocimiento, lo que en otras palabras significa que la pregunta de investigación nace de una ignorancia, pero de una ignorancia docta, no de la agnosia radical. Para poder problematizar un determinado campo del conocimiento en forma que conduzca a un proyecto de investigación auténtico, el investigador necesita tener un sólido dominio disciplinar del respectivo campo. De lo contrario sus preguntas no estarán originadas en una docta ignorancia sino en una ignorancia supina, y por ende la mejor alternativa para que encuentre las respuestas a sus interrogantes serán las fuentes bibliográficas o la consulta a expertos, no la formulación y ejecución de un proyecto de investigación.

Dominio del estatuto epistémico y metodológico

Toda investigación debe tener coherencia interna, y esta se logra cuando el investigador ejerce un dominio sólido del estatuto ontológico, epistémico y metodológico de los paradigmas de investigación. Lo ontológico se refiere a la respuesta sobre la naturaleza de lo que llamamos realidad; lo epistemológico a la relación entre el observador y lo observado en el proceso de producción de conocimiento; y lo metodológico a la estrategia para la aprehensión cognoscitiva del objeto de estudio.

Cuando no se tiene este dominio, el investigador constriñe su actividad a la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación para la aprehensión específica de su objeto de estudio sin que éstos guarden congruencia con los enfoques metodológicos y las perspectivas epistemológicas, con el usual resultado de generar un amasijo incoherente que pone en evidencia las cegueras con las que el supuesto sabueso ha actuado, llevándolo más que a

ser un investigador, a convertirse en un activista de la investigación.

Aprender a investigar exige la aplicación sistemática de métodos (cuantitativos, cualitativos y alternativos), técnicas para la recolección (experimentos, pruebas, encuesta, entrevista, grupos de discusión, observaciones, etc.) y análisis de información (pruebas estadísticas, categorías de análisis, etc.). Pero la formación investigativa también debe incluir la fundamentación ontológica y epistemológica, la aprehensión profunda de los principales paradigmas de investigación, de las lógicas que les subyacen y de los trasfondos filosóficos que los sustentan. Esto es, el investigador debe poseer una sólida fundamentación en “conocer el conocer”, ya que como generador de conocimiento necesita saber cómo son los procesos de producción del mismo dentro del sistema observador-observado, en “conocer el observar”, puesto que ante todo es un tipo de observador muy particular, y en desarrollar habilidades prácticas para la formulación de preguntas y objetivos de investigación, el diseño investigativo y en la recolección de información y en su análisis.

Habilidad intuitiva, abductiva, creativa

El quehacer investigativo requiere de unas habilidades cognitivas específicas del investigador, las cuáles se convierten en aspectos fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento. Una de ellas es la intuición, entendida como la habilidad para percibir y hacer distinciones sin la mediación de procesos racionales, que es derivada de experiencias previas o impulsos instintivos. Se sabe que la intuición incide en la elaboración de estructuras racionales para operar en la vida cotidiana, en la academia y hasta en la investigación científica. La intuición también significa conocimiento previo sin justificación racional, expresado en la certeza de que cierta actividad que realiza el investigador va a generar resultados interesantes y de gran impacto.

Por otro lado, es necesario que el investigador tenga pensamiento deductivo e inductivo, pero también abductivo. La abducción implica la realización de conjeturas espontáneas de la razón, caracterizadas por elevar la comprensión de un fenómeno sobre lo ya conocido. La abducción está relacionada con la creatividad, facilitando la emergencia de hipótesis

novedosas, el surgimiento de nuevas ideas o conceptos, la aparición de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos que producen soluciones originales a las inquietudes, necesidades y problemas propuestos, e incluso la emergencia de serendipity, es decir, la distinción de conocimientos, soluciones y/o relaciones que el proyecto de investigación no se propuso explícitamente, pero que el ojo del investigador logra identificar.

Disciplina de estudio. Finalmente, debe enfatizarse que la investigación es una actividad que demanda una fuerte dedicación y una estricta disciplina de estudio. Dadas las condiciones que se expresaron en las líneas anteriores sobre las competencias que el investigador debe comportar, resulta evidente que las exigencias de dedicación y tiempos para ejecutar investigaciones de calidad son muy elevadas, y de ninguna manera pueden limitarse a la realización de actividades puntuales y/o esporádicas en los “ratos libres” del interesado.

Manejo de Tics y de bases de datos

Para un ejercicio indagativo de alto nivel, al investigador le es indispensable una alta competencia en el manejo de Tics para la búsqueda de información y la comunicación con pares, el acceso y operación de búsqueda en bases de datos especializadas, así como el manejo de software especializado para el tratamiento de información cuantitativa y cualitativa.

3. SER MAESTRO-INVESTIGADOR

La docencia y la investigación no son actividades incompatibles, tampoco son en sí mismas complementarias, pero sí son compatibles. Es posible que haya docentes-investigadores e investigadores-docentes, pero entendiendo que el ejercicio en cada campo laboral -particularmente de la investigación- requiere la dedicación de tiempos intensos y prolongados.

Son profesiones distintas y diferenciadas por cuanto requieren aptitudes, competencias, conocimientos y experticias específicas para su cabal ejercicio. Y pueden ser complementarias como actualización y profundización de conocimientos para el ejercicio docente, así como en la función social de producción y transmisión del conocimiento. Pueden ser incompatibles cuando se da una alta carga para la función docente y escaso tiempo laboral para

investigar.

No todo docente tiene que ser investigador, ni todo investigador tiene que ser docente. Pero sí es pertinente y conveniente que las instituciones académicas tomen mediadas efectivas para facilitar a los docentes que reúnan las competencias y condiciones requeridas para el ejercicio de los dos quehaceres, lo cual implica, de entrada, que se adopten medidas para fortalecer las competencias básicas de los docentes-investigadores en los dos dominios profesionales.

El docente debe determinar si quiere llevar a cabo los dos quehaceres de manera conjunta y revisar las habilidades y talentos que tiene para realizarlos, pero un docente con alta carga horaria muy difícilmente podrá realizar investigaciones serias y profundas con escasos tiempos laborales dedicados a este quehacer. Si decide incursionar simultáneamente en los dos campos, es fundamental que el docente-investigador combine las dos faenas de tal forma que se puedan alimentar los ambientes de aprendizaje que diseña con los conocimientos que aportan sus investigaciones disciplinares y sus investigaciones sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Para finalizar, planteamos algunas condiciones que se deben tener en cuenta por parte de las instituciones, para que puedan contar con docentes-investigadores de calidad:

- Enfatizar el ejercicio docente y la función social de la institución educativa hacia la excelencia y la calidad, propiciando no solo el reproducir y repetir el conocimiento, sino también en producirlo e innovar.
- Reconocer que la docencia y la investigación son dos quehaceres diferenciados, que requieren competencias distintas y demandan tiempos específicos.
- Generar mecanismos para el fomento de la investigación (incentivos, equipos, espacios físicos, recursos financieros, etc.).
- Otorgar tiempos laborales específicos y suficientes a los docentes que reúnan la doble condición de docentes-investigadores.
- Conformar grupos de investigación a partir de intereses, gustos y experticias.
- Formular líneas de investigación con claridad

ARTÍCULO I

epistemológica y conceptual.

- Fomentar la formación de alto nivel en los docentes (maestrías y doctorados).
- Promover la reflexión y debate constante dentro de los grupos de investigación, colectivos docentes y otros pares.
- Formación y capacitación permanente en temas de pedagogía, didáctica, campos disciplinares, investigación, Tics, software de análisis de datos, manejo de bases de datos, etc.
- Afiliarse a redes de investigación y a bases de datos que puedan ser utilizadas por sus docentes e investigadores.
- Realizar procesos de investigación formativa (asignaturas, tutorías de investigación, semilleros, jóvenes investigadores, etc.).
- Fomentar la escritura y publicación de artículos en revistas especializadas, libros y otros textos.
- Apoyar procesos de investigación en el aula por parte del docente, para reflexionar sobre su práctica pedagógica.

CONSTRUYENDO UNA PEDAGOGÍA ECOSISTÉMICA

Yovany Ospina Nieto¹

Resumen

La mirada ecosistémica en la educación supone una transformación de la escuela que reflexiona la estructura dinámica y cambiante de la sociedad. Esto hace pensar en un abordaje horizontal de la pedagogía que le permita al sujeto que se educa relacionarse con el entorno, medio y mundo que se le antepone en su co-existencia, no sin antes advertir la necesidad de reconocer al docente como un facilitador, orientador y guía que se incorpora a dicho proceso, generándose un estado de interacción constante en el ámbito escolar que suscita transformaciones culturales, desde las necesidades reales.

En ese orden de ideas, toda propuesta de educación tiene y debe tratar explícitamente el referente curricular, porque todo modelo educativo es una opción cultural determinada, en tanto que la transversalidad que emerge del currículo posibilita ubicar al individuo en el escenario de relación con el mundo de la vida. El currículum es actualmente el instrumento de transmisión y legitimación del conocimiento en sociedades industriales. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad, dentro de determinadas condiciones que matizan ese proyecto educativo.

La necesidad de la implementación de un enfoque ecosistémico en la escuela se convierte en un imperativo para la misma, en cuanto que se necesita una intervención oportuna de los seres humanos que se forman, debido a la crisis ambiental que vive el planeta. Surge de esta manera una serie de responsabilidades de los actores que hacen parte de

la comunidad educativa, dado que la escuela debe posibilitar la relación entre los mundos teórico y práctico, que en otras palabras se materializa en el escenario del mundo de la vida

Palabras Clave

Enfoque ecosistémico, prácticas pedagógicas, prácticas docentes, currículo

Summary

The Eco systemic view in education, assumes a transformation in the school which is to reflect the dynamic and changing structure of society, and this in turn suggests the horizontal approach to pedagogy that would allow the subject to be educated, to interact with the environment and world that is preceded by its co-existence; Not without prior warning of the need to recognize the teacher as a facilitator, coach and guide that is incorporated into this process, generating this way a state of constant interaction in the school field that inspires cultural transformations, obviously from the real needs.

In that order of ideas any proposal for education has and must explicitly deal with the curriculum, because all educational model is a cultural option given, while the transversality that emerges from the curriculum, enables locate the individual in the stage of relationship with the world of life.

The curriculum is currently the instrument of transmission and legitimization of knowledge in industrial societies is the expression and realization of the cultural plan that a school institution becomes a reality, within certain conditions that qualify this educational project.

1. Magister en Educación y Desarrollo Humano, docente del Seminario de formación investigativa en la especialización de gerencia del talento Humano, Coordinador de Investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Palmira, coordinador del Grupo de Investigación en Pedagogía y desarrollo Humano. Email: Yovany.ospina@upb.edu.co

The need for the implementation of an ecosystem approach in the school, it becomes an imperative for the same, as soon as you need an immediate and opportune intervention and of the human beings that have been formed,

The need for the implementation of an ecosystem approach in the school, it becomes an imperative for it, due to the environmental crisis lived by the planet, it emerge in this way a series of responsibilities from the actors that make part of the educational community, due to, the school must make the relationship between the theoretical and practical worlds, which, in other words is materialized in the stage of the world of life.

Keywords

Eco systemic Approach, pedagogical practices, teaching practices, curriculum

Introducción

La crisis ambiental es el producto de un desconocimiento, o de la insuficiencia de la gestión del mismo, que ha sido denominado analfabetismo ecológico. A este respecto, Worster (2004), planteaba que:

“Quien haya decidido que los billetes de dólar fueran verdes tuvo un instinto acertado. Existe una conexión profunda y aun así fácil de ignorar entre el dinero de nuestro bolsillo y la verde tierra. Aun ese vínculo excede el mero color. El billete de dólar necesita el papel, que es tanto como decir que requiere de árboles. De igual modo, toda nuestra riqueza deriva de la naturaleza: del bosque, la tierra, las aguas y el suelo. Es fácil percibir que esos recursos son limitados y finitos. Lo mismo debería ocurrir con la riqueza: esta nunca es ilimitada, aunque pueda ser expandida y multiplicada por el ingenio humano. En alguna parte del billete de dólar se advierte que lo que se tiene en la mano es parte de una tierra limitada, que debe ser tratada con respeto” (p.109).

Lo señalado por Worster no es más que la expresión de la crisis ecosistémica que produce lo que se denomina analfabetismo ecológico. Esta categorización exige atender con prontitud los antivalores de la racionalidad productiva y de los

patrones de consumo que fomentan un individualismo y una relación contra la naturaleza y no con ella. Sin embargo, esta condición no se produce por sí misma, sino que es la expresión del agotamiento de un paradigma empírico-analítico que promueve concepciones mecanicistas y lineales del mundo, que pretende ser parte del problema y la solución al mismo tiempo. Esta imposición como paradigma dominante ha dejado en lugares marginales otras concepciones como la ecosistémica-compleja, la histórico-hermenéutica y la crítico-social, las cuales representan paradigmas alternativos con capacidad de explicar, comprender y promover valores más allá de la pura cuantificación, medición y verificación.

Así, la crisis ambiental, que es también, una crisis de percepción y de valores (Capra, 1998, p. 26), es el resultado de una lectura del mundo que se mueve a un ritmo distinto al de nuestras reduccionistas posibilidades técnico-científicas, y se agota bajo una visión expansiva, intensiva, racional e instrumental de la vida (ecología profunda), esta última entendida no hedónicamente, sino bajo un entramado que lo incluye todo.

La sostenibilidad ambiental requiere de la incorporación de nuevas bases conceptuales para la elaboración un modelo pedagógico que permita educar para la vida y no para la reproducción mecánica del mundo.

Por esta razón y bajo la nueva concepción epistemológica y el nuevo enfoque paradigmático que trae consigo el siglo XXI, que sabiamente lo describe el Dr. David Ferriz Olivares cuando dice: “El marco referencial del Mundo en que nos movemos actualmente, nos conduce necesariamente a encaminar nuestros esfuerzos educativos a la formación de individuos completamente nuevos, con una conciencia científica y espiritual de observación, de reflexión y comprensión. Ellos serán capaces de participar en forma responsable y activa en los cambios y transformaciones resultados del acelerado avance científico actual”, lo antes expuesto significa la revisión no sólo de las formas dentro del sistema educativo, sino además, los contenidos dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y formación que actualmente se implementan con los estudiantes.

Lo antes expuesto, lleva a la pedagogía a pensar

las formas adecuadas de hacer un abordaje de la realidad en la que el sujeto que se educa sea capaz de sensibilizarse, no solamente con su vida, sino también con la existencia de los otros que lo acompañan en el co-existir en el mismo y único planeta. Es así, como surge la necesidad de pensar desde las mismas prácticas de pedagógicas, entendidas estas como: El proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. (Achilli, 1988). Visto de esta manera se evidencia una nueva forma de abordaje en la forma y el sentido de lo educativo, dado que lo realizado hasta el momento ha conducido al deterioro de las condiciones vitales de vida, en tanto que, no se respeta la condición de existencia, generándose de esta manera un deterioro no solo de recursos, sino de formas de vida; ya que no se suplen las necesidades básicas del ser humano.

La consecuencia de lo anterior le genera a la escuela un desafío formativo que se le convierte a su vez en un imperativo, es decir, que le antepone un nuevo enfoque pedagógico y metodológico que lleva el replanteamiento tanto de las prácticas pedagógicas y docentes.

Este enfoque propone herramientas metodológicas para afrontar problemas complejos como las violencias, la hambruna, la desigualdad económica y la insostenibilidad de un sistema que genera un estado de negación de la misma condición humana, en tanto que, por la necesidad de supervivencia, se generan profundas lesiones que deterioran las distintas formas de vida.

Para hacer frete a lo antes expuesto, se hace preciso puntualizar algunos aspectos que permitan entender un poco mejor el asunto. Para abordar el problema se realizará una pequeña enmarcación etimológica de la palabra ecosistema, que se compone de los vocablos eco de ecología (del griego OIKOS, casa y LOGOS, estudio) y sistema de la teoría de sistemas, la cual explica que cada sistema es englobado por otro más complejo, por ejemplo: la Tierra es englobada por el sistema solar, y éste a su vez por la Vía Láctea, etc. El planeta es en sí un ecosistema que posee millones de ecosistemas que van desde los más simples como las células hasta ecosistemas tan complejos como las ciudades.

El Abordaje Ecosistémico que debe asumir la pedagogía integra la información cultural, social, económica con la información ambiental de los diferentes ecosistemas por lo que se relacionan explícitamente las necesidades humanas con la capacidad biológica de los ecosistemas para satisfacerlas. El enfoque ecosistémico valoriza el papel activo del ser humano en el logro de metas de la gestión sostenible.

Quedó demostrado en el transcurrir de la historia, que el deseo de “saber” en el ser humano fue y es una necesidad básica inherente a su condición y que seguramente será una de las principales riquezas del mañana, en esta búsqueda se puede actuar de manera prudente en la modificación o adaptación del “Ambiente” en el cual vive y se abastece el ser humano, claro está con sus valiosos recursos naturales (que vale recordar que la mayoría son finitos) sin afectar la supervivencia del mañana.

Significa entonces que el “saber” le permite al ser humano, proyectarse adecuadamente hacia un futuro en mejores condiciones de calidad de vida, tanto en lo material como lo espiritual, además de posibilitar que las sociedades se desarrollen saludable y sustentablemente en todos los rincones del planeta.

Es importante destacar que el término utilizado de “Ambiente”, no se refiere exclusivamente a los temas relacionados con el Medio Ambiente de la naturaleza (fauna y flora, etc.), sino que desde un enfoque holístico y ecosistémico, se considera al ser humano como parte inherente e interdependiente de los ecosistemas naturales, conformando un todo indisoluble que es el “Ambiente” en su conjunto.

El concepto de ambiente no es visto, para el caso del presente documento, como una mera relación del sujeto con el medio ambiente (la flora, la fauna, etc.), sino como la construcción de relación con el entorno que establece el individuo que se educa; claro está desde una mirada horizontal que se fundamenta en la visión de alteridad que tiene sus raíces en la misma concepción antropológica y de configuración con la condición humana, es decir, con la capacidad que tiene el hombre de reconocerse no solamente desde su interioridad, sino desde su exterioridad como un ser que co-existe, en tanto que, no está solo en el planeta.

La co-existencia del ser humano se da en una

relación recíproca con el otro, entendiéndose esta (co-existencia) como una posibilidad de reconocer que mi individualidad está abierta al encuentro y reconocimiento de la otra persona, en tanto a que el respeto por la dignidad humana se convierte en el mínimo ético en el que toda cultura debe dialogar. También es pertinente decir que cada hombre debe reconocer en su ser individual la presencia del otro individuo que se le antepone en la necesidad de la misma historia. Es importante aclarar que tal reconocimiento no se puede reducir únicamente al género humano, sino que debe ser de carácter horizontal y dialógico con todas las seres existentes, suscitando de esta forma una visión ecosistémica de la existencia, que a su vez, se convierte en el telos de los procesos formativos integradores que se deben gestar en las aulas de clase, en atención a que en estas se comienza a construir en los individuos diversos entramados de construcción de la sociedad humana.

A su vez, la sociedad humana es diversa en cuanto a la índole y la forma de las relaciones que los diferentes grupos tienen con el mundo natural, cada uno de los cuales ven la realidad que le rodea de modo distinto y da valor a sus propias necesidades e intereses económicos, culturales y sociales. Además todos los actores de la sociedad necesitan que sus intereses sean considerados con equidad, lo cual puede implicar que se aseguren resultados distintos para cada lugar o en momentos diferentes. También, es necesario garantizar que las necesidades de las generaciones futuras (1) y del mundo natural estén representadas en forma adecuada.

Es la mirada ecosistémica la que desnuda la realidad y hace visible su carácter holístico, complejo, auto-organizado, recurrente, relacional e inacabado (Maturana, 1996; Moraes, 1998). Desde esta mirada multidimensional de la realidad, autores como Varela (1997) ponen de manifiesto la cognición como cognición corporizada, así como revelan la importancia del encuentro corpóreo como interacción esencial en el origen del lenguaje. En este nuevo marco, las estructuras y dinámicas corpóreas devienen la primera fuente de conocimiento y comunicación. La corporeidad es, pues, acogedora y pre dispendedora de las interacciones con el entorno, permitiéndole al ser humano crear su mundo, interior y exterior.

En esta perspectiva global y compleja e integradora, surge la corporeidad como la primera posibilidad de relación, experiencia, comprensión y evolución constante en un espacio-tiempo dinámico y cambiante, significándose así, una forma en la que el sujeto que se educa se hace presente en el mundo, atreviéndose de esta manera a inventar, comunicar y transformar el curso de la vida; A partir del diálogo integrador entre lo biológico, lo emocional, lo afectividad, la cognición, la sociabilidad y la cultura.

Las características más significativas del sujeto que se educa, es decir, del ser humano que se forma son las siguientes:

- El hombre es un ser vivo: es un cuerpo que siente, una inteligencia que conoce, una voluntad que ama y decide; como ser vivo, nace, se desarrolla y muere.
- Vive en su cuerpo: con los sentidos corporales se apropia de la realidad y manifiesta sus sentimientos; el cuerpo tiene necesidades fundamentales que es preciso satisfacer; por el cuerpo el ser humano es hombre o mujer (atracción y complemento).
- Tiene inteligencia: se conoce a sí mismo, a los demás y al universo; se hace preguntas y duda; reflexiona, aprende y progresa; se enfrenta a dos enigmas permanentes: de dónde viene y a dónde va.
- Se realiza en el amor: necesita amar y ser amado; el amor condiciona sus relaciones sociales: familia, amigos, otras personas; encuentra en los demás apoyo, compañía y ternura.
- Nace para ser libre: aspira a elegir y decidir por sí mismo; el gran objetivo de la libertad es buscar lo grande, noble y hermoso que hay en la vida; la libertad individual tiene un límite importante: el daño del otro y la libertad de los demás; la manipulación y la esclavitud atentan contra la libertad del ser humano.
- Es un ser social: vive en la dependencia, en la relación y en la colaboración de los demás; comparte su vida con otras personas; la familia, los amigos y los grupos de relación son los ámbitos naturales de encuentro con los demás; los intereses y necesidades comunes chocan con los egoísmos particulares; se aprende a vivir en sociedad.
- Aspira profundamente a la felicidad:

necesita satisfacer sus necesidades más profundas, sentirse bien, encontrar sentido a su vida; nadie es completamente feliz: las carencias, los sufrimientos, los temores acompañan siempre; para ser feliz hay que tener un proyecto de vida (amor, trabajo, cultura...) que dé sentido a la existencia.

- Habita en la naturaleza: se siente parte del universo; su relación con la naturaleza obliga al hombre a conocerla, valorarla y respetarla; está llamado a vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con el universo.
- Vive en un contexto sociocultural concreto: forma parte de su entorno: familia, pueblo, nación, mundo; pertenece a una cultura: una lengua, unas traiciones, unas creencias, unos valores, unas formas de vida; todo esto condiciona su vida.
- Es un ser moral: se siente responsable de sus acciones; tiene conciencia de ser portador de derechos y obligaciones; su conciencia es el criterio último de conducta, opta por un sistema de valores que dé sentido a la propia existencia. (Zurbano, 2001, p.51-53)

Ante lo mencionado Morín (2001) expone: la necesidad de enseñar la condición humana. El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.

Esto significa entonces que lo humano es un todo complejo que lleva en sí su proceso de génesis desde el mismo Cosmos. A lo largo de la evolución que ha llevado hasta el ser humano, su realidad se ha hecho más compleja, generando una extensa diversidad. En ese orden de ideas la educación del futuro tiene la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano y la necesidad de las diferencias.

Lo antes expuesto, se convierte en un desafío para el actual sistema educativo y para el proceso de enseñanza y aprendizaje que se imparte en las aulas desde el ejercicio que realiza cada actor que participa

en la realidad escolar, con esto se quiere hacer referencia específicamente al papel de los maestros en las distintas prácticas docentes. Entendidas estas como “El trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente.” (Achilli, 1988)

Las prácticas docentes obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarlas, adquiriendo así características distintivas como un tipo particular de práctica social.

Tal es así que el filósofo Fernando Savater, en el libro el valor de educar, hace mención a que “ese proceso de enseñanza nunca es mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal mayor de un proyecto de sociedad”. A su vez, Edgar Morín hace referencia a que “este cambio del Mundo deberá suponer un cambio en el mundo de nuestros conceptos y cuestionar los conceptos maestros con los cuales pensamos, enseñamos y aprisionamos al Mundo”.

Por lo dicho, es preciso apostar por una transformación comprometida del entorno que actualmente se presenta, la herramienta de cambio, a la que la escuela debe echar mano, no es otra que la pedagogía, en cuanto a que permita superar la visión asertiva, expansionista, competitiva y lineal del mundo y la vida que en ella hay; por una integrativa, conservacionista, cooperativa, asociativa y de calidad que permita detener, revertir la intensidad del daño ecológico y asegurar lo necesario para la vida de los que transitarán por el mundo del mañana. Urge educarnos para ser libres, no solamente en la certidumbre que propone el paradigma científico dominante, sino también en la incertidumbre del caos y la totalidad integradora.

Las bases conceptuales para el diseño de un modelo pedagógico ecosistémico y complejo de corte hermenéutico son el punto de partida para la transformación comprometida que requiere el sistema mundo, el país y la región, y son la base para la sostenibilidad del planeta.

Se quiere significar la forma como la pedagogía es capaz de generar una visión de sí mismo y del otro, contemplando un amplio panorama, en cuanto

que, no se agota en la especie humana, es decir, se horizontaliza en un currículo que se vuelve incluyente e integrador, donde los opuestos se vuelven complementarios, las diferencias encuentran puntos de convergencia. Se quiere considerar una forma de ver la vida propia en la vida de los demás en la que la existencia del otro es el espejo de mi yo.

De esta forma el currículo se convierte en el medio por el cual la escuela es capaz de enfrentar la crisis que tiene al planeta y con él, al género humano sumido en el deterioro, y cabe preguntarse de ¿Qué le ha servido a la escuela tanta racionalidad y formación de eruditos salvajes que no respetan la condición de existencia del otro? , simplemente porque la menosprecian, ¿Cuál es el grado de responsabilidad de la escuela en este panorama de dolor y de aparente desesperanza? ¿Qué le va a quedar a las futuras generaciones? ¿Qué papel juegan los docentes en este desierto de ruina y destrucción?

La aparente sin salida se convierte en una oportunidad para que la escuela y con ella los docentes, le hagan frente a los interrogantes antes planteados, pero ¿Cómo?, una de las formas de responder a este último cuestionamiento está enmarcada dentro del horizonte institucional que conlleve no solo al replanteamiento de las prácticas pedagógicas, sino al descubrir que en la generación que actualmente se forma está la posibilidad de solución; ya que en el aula deben generarse auténticos revulsivos de cambio y de transformación.

La resignificación de prácticas de aula deben dinamizar las distintas concepciones curriculares, en lo referente a posibilitar la transversalidad de una propuesta formativa integral que coloque al individuo que se educa como actor principal de cambio, no sin antes advertir que, se debe flexibilizar la propuesta curricular de las Instituciones educativas. En la ley general de la educación se define el currículo como: como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”

Conclusiones

En síntesis las Practicas Pedagógicas deben proporcionar una formación integral, para lo cual se hace necesario que la Escuela brinde los espacios que posibiliten los siguientes requerimientos:

La integración entre la Educación Media y el Ciclo Complementario de tal manera que la intencionalidad educativa esté consolidada con un enfoque hacia la formación del docente, comprometiendo una visión del hombre, la sociedad, la cultura y la naturaleza que, a su vez, se encuentran en el acto de la educación.

La integración de las culturas académica, disciplinaria y cotidiana, en donde se tenga en cuenta los diferentes contextos: aula, institución y comunidad. Sin lugar a dudas este aspecto implica una reflexión crítica que debe hacer el sujeto que actúa en el proceso educativo, sin importar el rol que ejecuta en este escenario de formación, a su vez, es importante señalar que la premisa de la escuela no debe ser otra que la consolidación de una mirada horizontal y de relación responsable con el planeta.

Para tal fin, es importante rescatar el trabajo interdisciplinario del colectivo docente; donde cada uno, desde su campo de formación aporte los elementos conceptuales y participe en su desarrollo de tal manera que se logre la integración de las disciplinas alrededor de un mismo tema, proyecto o temática. Lo antes expuesto permite aunar esfuerzos en el trabajo dialógico y de encuentro con el otro, reconociendo que unos y otros se encuentran en esos momentos pedagógicos que rescatan la condición de ser humano en construcción y transformación permanente y sostenible del entorno

En ese orden de ideas las prácticas Pedagógicas deben permitir la articulación de saberes, el fomento de las relaciones pedagógicas, la reflexión permanente a nivel personal y correctivo; las cuales se deben evidenciar en la relación que establece lo Pedagógico con el cosmos, esto significa la formación de un nuevo maestro que sienta en el ejercicio de su labor una forma de transversalidad una propuesta ecosistémica que responda, no solo a las necesidades curriculares que pueda establecer la escuela, como producto de la relación con el contexto social y cultural, sino con la realidad de un sujeto que se forma en primera instancia como ser humano.

Finalmente las Practicas Pedagógicas también debe

responder a los intereses y necesidades de la población vulnerable, reconociendo sus especificidades, para poder brindar a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y calidad.

Lo propuesto permite suponer un concepto de flexibilidad curricular que se desliga de la concepción que limita al mismo y que lo reduce solamente el plan de estudios; esto implica horizontalizar la concepción en correspondencia con una postura mucho más integradora.

Al respecto convenio sobre la diversidad biológica que a su vez es un acuerdo mundial enfocado en la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad, en el año 2011 sostuvo que no existe una manera única y correcta para aplicar el enfoque ecosistémico, en tanto que la base epistemológica de este enfoque se fundamenta principios flexibles que pueden adaptarse a diferentes contextos sociales, económicos y ambientales.

El dialogo transversal del currículo responde a ese mundo de la vida del que habla Habermas (1986), “desde el momento en que parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad”. (2)

De tal forma que la escuela es el escenario privilegiado para la asimilación cultural; un lugar de desajuste crítico, de ruptura, una situación de reconstrucción del saber, un espacio donde se actualiza e interpreta críticamente una tradición cultural. Esta sería la verdadera escuela que educa bajo el enfoque transversal del currículum. Parafraseado a Lucini (1996)

“No son añadido a las áreas curriculares, sino que constituyen un proyecto de humanización, que no sólo es previo a las áreas, sino que las fundamenta y las redimensiona en su totalidad, redimensionando a su vez, todo el proyecto educativo de la escuela.”(3)

Los temas transversales son, en el fondo una propuesta curricular concreta, que pretende responder

el desafío de un plan de acción educativo, que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos. No tenemos derecho a claudicar, cuando aún hay razones para vivir.

De esta manera, la escuela en la reflexión crítica de su propuesta educativa, debe analizar los elementos que posibilitan la mirada transversal de lo ecosistémico en el currículo, no sin antes advertir que esta construcción debe responder a las necesidades reales del sector, para tal fin, es importante pensar las estrategias metodológicas que se anclan desde la pedagogía en la vinculación con la realidad que circunda el ámbito escolar, desde la participación de los diferentes actores que hacen parte de la comunidad educativa.

Referencias

(1) Se llama desarrollo sostenible aquél desarrollo que es capaz de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y posibilidades de las futuras generaciones. Esta definición es la del informe de la Comisión Brundlandt. La señora Brundlandt es la primera ministra de Noruega y el año 1990 recibió el encargo de la ONU de redactar un primer informe para preparar la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro dos años más tarde.

(2) Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1986.

(3) Lucini, Fernando. *Sueño, luego existo: reflexiones para una pedagogía de la esperanza*, Anaya, Madrid, 1996.

Bibliografía

Anam. (2009) *Estrategia Nacional del Ambiente: Gestión ambiental para el desarrollo sostenible 2008-2012*.

Achilli, E.L. (1988) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Dirección de Publicaciones de la Universidad de Rosario.

Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Volumen 1: La Educación superior Frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Magisterio. Primera edición.

Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología (3ª ed.)*. Santiago de Chile: Universitaria.

Moraes, M.C.; Torre, S. (2002) "Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo re-encantar creativamente la educación". *Creatividad y Sociedad*, 2, p. 41-56.

Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, S.A.

Yus, R. (1997): *Hacer Reforma. Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya

Pedroza, R., García, B. (2005) *Flexibilidad académica curricular en las Instituciones de Educación Superior, Universidades Autónoma de México y del estado de Morelos*, ISBN 970-701-598-5

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.

Zurbano, J.L. (2001) *Educación para la convivencia y para la paz, Educación secundaria Obligatoria*. Edita Gobierno de Navarra, Departamento de educación y cultura. ISBN 84-235-2184-2

COMPETENCIAS Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL AULA

José Antonio Nieva Chaves¹

Resumen

Este artículo aborda la temática de las competencias y desarrollo sostenible en el aula a partir de una visión holística desde el pensamiento complejo. Se determinan problemáticas que conllevan a preguntarse por el quehacer de la educación en relación con la sostenibilidad y la ardua tarea que queda por desarrollarse en una comprensión de la sinergia del universo del que hacemos parte. La presentación se hace desde tres ejes: 1. Un acercamiento al concepto de competencia, 2. La sostenibilidad: un reto inminente en el mundo contemporáneo, 3. La formación en el aula: una tarea de sostenibilidad, por último, se hace un primer acercamiento a modo de conclusión donde se dejan interrogantes para enriquecer el debate.

Palabras claves: competencias, desarrollo sostenible, currículo, aula.

Summary

Competences and sustainable development in classroom.

This article addresses the issue of competence and sustainable development in the classroom from a holistic perspective and the complex thinking. Identifies problems that lead to question the work of education in relation to sustainability and the hard work that is to be developed on an understanding of the synergy of the universe of which we are part. The presentation is done from three areas: 1. An approach to the concept of competence, 2. Sustainability: a imminent challenge in the contemporary world, 3. The classroom training: task of sustainability; finally, it is a first approach to a conclusion where the questions are left to enrich the debate.

Keywords

competences, sustainable development, curriculum, classroom

1. Un acercamiento al concepto de competencia

Sin duda alguna, el término competencias ha tenido un desarrollo a lo largo de la historia y en el siglo XX tuvo su auge en plenitud, pues aunque su origen es antiquísimo (desde el código de Hammurabi (1772-1750 a.c)) sólo en las décadas de 1960 se empieza a tener el sentido académico de competencia con los aportes de Chomsky en el contexto de la lingüística, refiriéndose a la capacidad que tiene los individuos de aprender los códigos lingüísticos (Chomsky, 1994) de su cultura.

En la década de 1990 se comienza a trabajar el tema de competencias alrededor del currículo, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos (Tobón, 2010 p.60). Desde este ámbito, es fundamental retomar el concepto y determinarlo en un contexto en el que el desarrollo sostenible no sea un simple término, sino que haga referencia a la complejidad en la que se desarrolla el ser humano y las diferentes interacciones de los seres vivos y no vivos que hacemos parte de este universo. Al respecto, considero que es desde el enfoque del pensamiento complejo de donde hay que abordar el concepto de competencias, pues no es apropiado retomar la problemática con una visión monista porque minimiza la grandeza de los sistemas que interactúan en el desarrollo de nuestra existencia; por ende, es desde la integralidad y multiplicidad que como seres sistémicos caracteriza lo más íntimo de nuestro ser de donde se deriva una comprensión mucho más transdisciplinaria de lo que significa ser en el Universo.

1. Magister en Educación: Desarrollo Humano. Licenciado en Teología. Email: janieva@misena.edu.co, docente del Seminario de Formación Investigativa de la especialización en Gerencia de Proyectos de la Pontificia Universidad Bolivariana. Formador de docentes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Centro de Biotecnología Industrial Palmira. Investigador del grupo de investigación de Pedagogía y Desarrollo humano de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Palmira.

En esta línea, es necesario hacer referencia a lo que se ha entendido por competencias desde un enfoque sistémico:

En el enfoque socioformativo las competencias no son una respuesta a los requerimientos del contexto, sino que las competencias son la actuación que tiene la persona en un marco ecológico, acorde con las necesidades e intereses personales, las actividades requeridas por el contexto, e afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos” (Tobón, 2010 p. 32).

Nótese que desde este enfoque se visualiza la diversidad como característica fundamental en la que se debe fundamentar el concepto y seguirlo construyendo por la dinámica misma de la evolución, en la que se circunscribe la naturaleza y los fenómenos que ocurren alrededor de ella. Así pues, se conceptualiza el tema de las competencias alrededor de las necesidades de los sujetos en un contexto determinado conforme a un marco ecológico, pero a su vez, el contexto va demarcando las necesidades de los sujetos en relación a la historicidad en la que se desarrolla el sujeto y los demás sistemas, en las que los seres humanos somos un sistema más de los que componen el mundo en el que nos desarrollamos y vamos “siendo” de una forma específica, de forma tal, que interactuamos desde los diferentes ángulos y se verifica la coexistencia e interdependencia de los variados sistemas.

Así queda claro que el concepto de competencias no se puede minimizar a la capacidad del ser humano para hacer cosas, va más allá de lo psicomotor y necesariamente debe asumirse como una forma específica de ser frente al mundo, a la historia, a los seres vivos y no vivos y por supuesto a sus semejantes. Así, el problema se amplía a un contexto ontológico, antropológico y cosmológico que analiza al ser humano no sólo desde sí mismo, como si fuera el único ser en este mundo, sino como un coexistente más del universo que tiene la maravillosa capacidad de resolver problemas en pro de una mejor calidad de vida y de integración con los demás seres (que tienen el derecho de coexistir armónicamente en este mundo).

La perspectiva debe ser mucho más universal y mitigar

la mirada antropocéntrica que perpetúa la idea de que el ser humano es “rey de la creación” y esto le da el derecho a usar y abusar de los otros sistemas con los que coexiste. A partir de aquí, surgen interrogantes que merecen ser debatidos en profundidad para determinar el alcance ¿Cómo hacer de las competencias un término que dinamice la integralidad del ser humano? ¿Cuáles son las implicaciones de un concepto reduccionista de competencias? ¿Cuál debe ser la función de una formación basada en competencias desde un enfoque holístico? Estos y otros más son problemas que están implícitos en la concepción de competencias y, por ende, requieren un análisis más profundo y sistemático que brinden orientaciones para enriquecer el debate y la reconstrucción de los saberes de forma sistemática e integrada para considerar los diferentes elementos científicos, sociales y culturales en las que se debate la existencia y la evolución del gran Ecosistema.

Siendo consecuentes con lo anterior, se podría entender el término de competencia como el devenir del ser humano en el mundo en el que su esencia y su existencia confluyen en un mismo ser y a su vez, contribuye a la dinamización de los demás seres que hacen parte de este mundo. Por esto no se nos puede olvidar que la mayoría de autores (Perrenoud, 2002, Torrado, 2000) que definen el concepto de competencia tienen claro que ello implica por lo menos a tres saberes que se interrelacionan en la vida real y no se agota en un espacio académico o laboral. Ellos son:

- Saber ser: se refiere a los principios, actitudes y valores con los que el ser humano afronta su existencia y los diversos problemas que se le plantean.
- Saber Hacer: que hace referencia a las habilidades y destrezas con las que asume su praxis en el mundo, principalmente a través del trabajo.
- Saber - saber: que hace referencia a los principios y teorías con los que se resuelven los problemas que se le plantean al ser humano en un contexto determinado.

Hay que aclarar que estos saberes sólo tienen sentido en la medida que se integran en un mismo sujeto, la competencia sólo ocurre en la intersección de los tres componentes y la dinamicidad que se da en la

interrelación. Pues, el mundo como lo afrontamos no es lineal sino que se entrecruzan los diferentes saberes para poder resolver los problemas más enigmáticos que se nos presenta a través de nuestra historicidad y los diversos entornos en lo que nos vemos expuestos.

La problemática real surge cuando hay desviación en alguno de estos saberes y se privilegia algunos, ello hace que caigamos en ideologías que obnubilan todas las potencialidades como seres pluridimensionales (Mounier (1991)) que actuamos en esta historia. ¿Por qué se nos olvida la esencia y existencia más profunda de nuestro ser? ¿Por qué desconocemos esa grandeza y la elevamos como superior a los demás seres que compartimos este mundo? ¿Por qué se rezagó la capacidad de contemplar y renovar nuestra propia historicidad? Creo que las relaciones de poder (Foucault, 2008) se imponen cada día más y van creando las luchas simbólicas (Bourdieu, 1995) por las que sin una causa justificada vamos arrasando con los demás seres que nos encontramos en el camino (incluyendo los de nuestra propia especie). Esas luchas y violencia simbólica se instauraron en lo más profundo del ser humano y eso hace que, cada vez más, se diluya en un sinsentido de la vida que acaba por autodestruirlo.

Ante este panorama, es importante no perder de vista la epistemología con la que se quiere analizar el término de competencias, pues una mala interpretación de las concepciones puede llevarnos al abismo del reduccionismo y ver los procesos educativos desde un punto de vista desde la lógica del mercado, donde el ser humano sólo es una mercancía que se negocia con el mejor postor.

Al confrontar una educación basada en competencias, no se nos puede olvidar que el fin último de cualquier educación es hacer hombres de bien que tengan la capacidad de resolver los problemas más determinantes del mundo, la raza humana y los demás seres con los que convivimos. Pues, ha habido intentos de conceptualizar las competencias desde la lógica del sistema neoliberal y las consecuencias han sido nefastas (Max-Neef, et al. 1998). Tan es así, que se confunde competencias con competitividad y esto hace que el Ser Humano se vea sólo como un medio de producción y no como un ser que ansía la libertad, para poder hacer de su existencia un camino

fascinante y lleno de bondades; tal como lo es la naturaleza, de la cual hace parte.

Ante esta situación, nos podemos arriesgar a lanzar una definición de competencia como la actuación que determina al sujeto en el ejercicio de su libertad, en la interrelación con los demás seres del universo que involucra los diversos saberes y con los que afronta los problemas, acorde con los diversos roles en los que se desempeña en su cotidiano existir.” Siendo así, no se puede concebir la competencia como algo ajeno al mismo ser de su humanidad, porque las actuaciones son manifestaciones de su ser y no una simple postura frente a la perspectiva con la que se afrontan las diversas coyunturas. Es necesario entonces tener una visión amplia del concepto de educación para ubicarlo en el ámbito que nos corresponde, pues si la competencia sólo se identifica con el hacer (como algo ajeno al sujeto) la concepción del término se vería minimizada y no correspondería con la cosmovisión integral y holística de la que se ha hecho referencia en este escrito.

2. La sostenibilidad: un reto inminente en el mundo contemporáneo

El concepto de sostenibilidad ha tenido múltiples acepciones y en algunos casos, hasta hacer referencia a elementos que le son contrarios en la esencia misma del término. Para empezar es fundamental hacer una referencia al significado de la palabra sostenibilidad. Según el diccionario de la Real Academia Española sostenibilidad es “cualidad de sostenible” y éste se define como “Especialmente en ecología y economía, que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente” (Diccionario RAE en: <http://lema.rae.es/drae/?val=sostenible>).

Basta con detenerse en el significado que la RAE expone para reconocer las implicaciones tan determinantes que implica el término de sostenibilidad y más aún si nos referimos a un contexto tan significativo para la especie humana como lo es el de la educación. Pues, no nos podemos quedar estupefactos frente a los problemas más graves que atentan contra todos los seres vivos que compartimos este maravilloso universo. Por tal motivo, la sostenibilidad tiene que pasar de un simple concepto a una opción de vida de los sujetos para que el ejercicio de la libertad se

convierta en un ser siendo en el contexto y no como una carga pesada que se vuelve insoportable en la espacio-temporalidad en la que nos desarrollamos.

También en el contexto del origen del término desarrollo sostenible se debe al denominado informe de Brundtland donde se expresa “Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, a sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Naciones Unidas. Asamblea General (1987). Cuadragésimo segundo período de sesiones tema 83. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común. p. 23. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>).

Ante esta afirmación es inminente la necesidad de pensar no sólo en lo que sucede en el tiempo presente sino cómo nuestras acciones afectan a las generaciones venideras, pero piénsese no sólo en el contexto de nuestra humanidad sino los diferentes seres que hacemos parte de este universo. Pues, la responsabilidad recae sobre nosotros como seres que vamos haciendo camino en la medida que ponemos en ejercicio nuestra libertad ¿Qué sería del proceso evolutivo sin la presencia del ser humano? ¿Cómo afectamos nuestro planeta? Estos y otros interrogantes son fundamentales para determinar nuestro quehacer en el universo; pues la creatividad ha sido una cualidad que ha afectado para el bien de la humanidad pero también para acabar con nuestro hábitat, sobrevalorar elementos con los que nos relacionamos (como el dinero, por ejemplo) e infravalorar los demás seres vivos y no vivos que son avasallados por nuestra ansia de superioridad. Las dimensiones humanas deben ser otras de las formas de vida del mundo en el que vivimos y no sólo creerse como ser único y absoluto de cuanto existe.

El afectar a nuestro planeta implica que hay una modificación en el curso normal como deberían de ser las cosas y la historicidad de los seres. La posibilidad de contar con la cualidad de la racionalidad debería ponernos al servicio de la integralidad y de la interrelación de los demás sistemas con los que se crea un todo inmensamente infinito, estético e integral donde haya espacio para todo cuanto existe, superando las epistemologías antropocéntricas o teocéntricas.

Si el sistema socio-económico no nos hubiera convertido en unos monstruos arrasadores de cuanto existe en pro de un beneficio capitalista, la historia que estaríamos contando sería diferente desde todos los puntos de vista que se quiera mirar. Este es un deseo que surge desde varias comunidades que empiezan a visualizar un “modus vivendi” como alternativa al sistema que masacra cantidades de personas en pro del beneficio de unos pocos. Desde la experiencia personal, creo que algunas comunidades minoritarias nos han dado un ejemplo excepcional que otra forma de sistema socio-económico es posible; siempre y cuando se cuente con la voluntad de las personas involucradas en las decisiones mismas que se puedan tener y primen principios de solidaridad. Este es el caso de varias comunidades indígenas que mantienen el trueque como una forma de economía y de suplir necesidades desde una cosmovisión de “trabajar para los demás”; así el trabajo no sólo se limita a un hacer sino que se convierte en una forma de expresar lo que se es a través de su actuación en la comunidad y con un sentido profundo de las interrelaciones entre el ser humano, la naturaleza y los demás seres que igual se les respeta su esencia y existencia.

¿Será acaso que el sentido egoísta de nuestras actuaciones ha hecho que dejemos un legado muy nefasto para las siguientes generaciones? Personalmente creo que sí, pero será la misma historia la que corrobore los aciertos o desaciertos en la forma como construimos nuestra historicidad en este maravilloso universo. No se trata de abordar la problemática desde la superficialidad sino, todo lo contrario, se necesitan hacer profundizaciones de las diferentes decisiones que se toman y arriesgarnos a tener otras alternativas de relaciones y de sistemas socio-económicos que no acaben con todos los demás seres sino que permita una convivencia donde se respete la existencia y esencialidad de cuantos compartimos este mundo. ¿Podremos comprender algún día que no somos los únicos seres y que necesitamos insertarnos en el proceso evolutivo como parte de la misma evolución? Esta es una cuestión fundamental en la discusión que se propone, pues, sólo desde una visión sistemática, holística y comprometida se podrá determinar otras alternativas para desarrollar nuestro ser personal sin afectar negativamente a las generaciones futuras y

serán procesos de búsqueda que permita una sana convivencia. Es posible que esto no se logre por la simple intencionalidad con la que se aborde la problemática sino que será necesario hacer frente a poderes muy fuertes, pero en algún momento la humanidad deberá reaccionar, porque cuando se llega a los niveles de pobreza extrema, como lo demuestran las diferentes estadísticas de la ONU (“Más de 1,000 millones de seres humanos viven con menos de un dólar al día” PNUD), no se puede seguir estupefacto a la coyuntura, sino que será necesaria la reacción inmediata de seres que se comprometan con la causa de seres mejores para el Universo entero.

En este sentido, es muy contundente la comprensión y el alcance que se puede tener frente al universo, ya el indio Seattle en 1954 había expresado esa dimensión que va más allá de lo simple y de los intereses particulares con los que los seres humanos ejercemos la libertad. Se trata del principio de la vida y los demás que van correlacionados al mismo fenómeno de la existencia; en términos del jefe Seattle: “La tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra. Esto sabemos: todo va enlazado, como la sangre que une a una familia. Todo va enlazado. Todo lo que le ocurra a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra. El hombre no tejó la trama de la vida; él es solo un hijo” (Carta del jefe Seattle al jefe Blanco, 1854 recuperado de:

que significa ser humano y su esencialidad, pues su grandeza no está tanto en la capacidad de razonar como en la de poder resolver problemas de forma integral en la interacción permanente con los sistemas de los cuales hace parte. Ahora centrémonos en la afirmación “el hombre no tejó la trama de la vida; él es solo un hijo” es evidente que la concepción que está implícita abarca lo que se ha querido dejar claro en este escrito, somos seres interdependientes y complejos al interior de nuestro ser. Somos parte de los sistemas que componen este universo y la trama de la vida aparece en el contexto de esa universalidad y no como exclusividad de unos

seres que desconocen sus raíces y esto los lleva a tomar decisiones que incluso acaban con su propia existencia. Es necesario determinar que la trama de la vida se da en una complejidad de interrelaciones, donde las especies de diferente índole interactúan en pro de la vida y de la armonía del universo en su complejidad² Tal como se ha expuesto en estas líneas el desarrollo sostenible es un proceso que implica la totalidad de nuestra existencia y por eso, no puede ser algo simplemente teórico, es necesario pasar de la referencia teórica a acciones concretas que contribuyan a un mejoramiento de la historicidad y del actuar del ser humano; tomando en consideración las generaciones futuras y actuando de forma integral en la que los diferentes sistemas de los seres vivos y no vivos formemos un todo; al estilo de las leyes de la naturaleza en la que cada ser cumple una función vital en pro de los procesos de evolución y de la armonía instaurada en sus dinámicas propias.

3. La formación en el aula: una tarea de sostenibilidad

Sin duda alguna, la educación es uno de los procesos más fundamentales en nuestro desarrollo como seres humanos. Es desde ese ámbito de donde nos reconocemos como seres de la misma especie y, a su vez, determina los diferentes rumbos que elegimos. Sin embargo, es también la situación más paradójica a la que nos vemos sometidos porque puede ser que contribuyamos a la evolución armónica del universo o, por el contrario, lleguemos a extremos tales que incluso nos autodestruyamos y aniquilemos otros seres con los que coexistimos.

En la educación se tiene una alta responsabilidad frente al tipo de sociedad que queremos para nosotros y nuestra descendencia. En ella confluyen las diferentes culturas, las cosmovisiones, las antropologías, las epistemologías, etc., desde las que es preciso abordar la educación como un fenómeno social e inminentemente humanos.

Si en la actualidad se ha asumido el tema de las competencias, es necesario primero hacer una revisión exhaustiva, determinando desde que perspectiva

2. A propósito, el término complejo es entendible en el mismo sentido como lo expresa Morin “Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. (Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. p. 15-16)

epistemológica nos estamos situando. Pues, no es desconocido que ha habido intentos de confundir la formación por competencias con una administración por competencias. Pero si se entiende el término desde una cosmovisión sistémica, es necesario determinar currículos pertinentes y en relación con la integralidad de las diversas áreas del conocimiento.

Así, la actuación (propia de las competencias) no se valorará desde una sola perspectiva sino que se requerirá de nuevos espacios donde se evidencie la posibilidad de generar contextos y alternativas de diferentes formas de vida y de ser de los sujetos, la sociedad y demás seres. Pues, el aula por lo general, ha sido espacio de opresión del sujeto o se ha convertido en encuentros donde ser no es posible; ello revela la inminente importancia de una nueva concepción de aula que permita expresar y expresarse a los sujetos como seres pensantes, creativos y no como repetidores de saberes, que sólo se preparan para presentar evaluaciones y poco para asumir una vida digna, sistémica, compleja y enriquecida con la particularidad de cada sujeto.

La educación tiene una responsabilidad inmensa en los procesos de humanización que vamos desarrollando desde la espacio-temporalidad en la que nos vemos abocados en la cotidianidad de nuestra existencia. Pues, ese proceso continuo y permanente es determinante en el tipo de sujeto, sociedad y mundo que queremos. El aula se convierte en un espacio privilegiado de encuentro, donde la misma estructura debe permitir a los sujetos una concepción sistémica. Entonces, se hace necesario que los encuentros de aula permitan experimentar la sistematicidad propia de los seres que habitamos este universo; debemos pasar de los simplemente metodológico a experiencias vivas, donde la realidad sea incorporada a través de búsquedas, investigaciones pero sobre todo decisiones en la resolución de problemas de diferente índole con la ayuda de la ciencia, pero con una visión holística, sistémica y compleja. Así pues, la formación debe ser desde y para la sostenibilidad, no sólo como un lema sino principalmente como vivencia de las interconexiones e interdependencias de las que hace parte la estructura misma de nuestro ser. Tal como lo afirma Aznar y Ull:

La educación para la sostenibilidad es un proceso continuo de producción cultural dirigido a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y el medio ambiente para la pervivencia de ambos, teniendo en cuenta los principios explícitos en los modelos éticos coherentes con un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible, tales como justicia, solidaridad, equidad, o el respeto a las diversidades tanto biológicas como culturales³.

Como proceso de producción cultural se necesita tener en cuenta todas las dimensiones del ser humano y la dinámica que es propia de los grupos, pues en su proceso de socialización y aprendizaje se va determinando su “modus vivendi” y su forma de ser en el contexto específico en el que se expresa su esencialidad.

La sostenibilidad en el aula debe ser la manifestación de lo más íntimo de la constitución de la humanidad en relación a la interdependencia y no de supremacía frente a los demás sistemas del universo, se requiere una nueva forma curricular y una didáctica integrada, donde las diferentes áreas de conocimiento giren alrededor de problemáticas realmente importantes para el desarrollo de la humanidad, la evolución de los demás seres y el progreso del universo en un sentido sistémico. Así, es necesario realizar desarrollos curriculares que se salgan de lo simplemente teórico, para llegar a dimensiones experienciales, donde la educación no sea una ruptura con la realidad de los sujetos y de la sociedad sino que sea continuidad del afrontamiento de la realidad con todo lo que ello significa.

Ante esta realidad es fundamental considerar el currículo y su desarrollo como un todo articulado con la perspectiva que se tiene de ser humano, sociedad, universo, etc., siendo consciente que esto no es algo más que se le anexa a los quehaceres de la humanidad sino que es desde su ser, para los seres; de donde nos debemos ubicar para hacer una consideración del currículo, máxime cuando se reconoce la amplia responsabilidad que se adquiere al abordar un tema tan álgido y relevante para la

3. Aznar Minguet, P., Ull Solís, M. A. (2009) La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. En: Revista de Educación, número extraordinario 2009, pp. 223

historicidad del universo. Así surge la pregunta ¿qué tipo de currículo debemos asumir para que las dimensiones sistémicas que son propias de los seres del Universo, no se diluyan en las diversas coyunturas? Necesariamente debemos ubicarnos en una epistemología ecosistémica que permita determinar las interrelaciones e interdependencias, tanto de las diferentes disciplinas como de los sistemas que comprenden el todo del universo.

De hecho, la disciplinariedad y la transdisciplinariedad será un elemento fundamental para que las prácticas pedagógicas sean realmente desde una mirada ecosistémica del currículo, porque corremos el riesgo de caracterizar algunas ciencias y disciplinas como superiores frente a las otras; desconociendo la interdependencia de los sistemas y sus entrelazamientos que le son propios por hacer parte de gran Sistema (llámese Universo). De hecho, como seres humanos somos buscadores de la verdad, nos arriesgamos a la aventura del conocimiento, pero en ocasiones, los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2000) nos hace caer en reduccionismos que ciegan nuestra vista para poder ver más allá de la realidad inmediata y más allá del antropocentrismo que nos hace creer que somos superiores y a tomarnos atributos que no nos corresponde, tanto desde lo metodológico como desde lo existencial.

¿Cómo implementar un currículo ecosistémico que permita abordar la realidad y resolver los problemas más imperantes a los que nos vemos enfrentados en nuestro cotidiano existir? La respuesta a esa pregunta debe profundizarse desde la complejidad misma de la vida y de los elementos bióticos y abióticos que conforman este Sistema. Será fruto de poder integrar los componentes de nuestro ser a la sinergia propia de la que estamos compuestos en relación con los demás sistemas. Se requiere una actitud de humildad, pero a la vez crítica de la búsqueda de la verdad, para que esa comprensión permita tener en cuenta las múltiples dimensiones en la cual estamos involucrados, tal como lo expresa Morin:

Debemos aprender que la búsqueda de la verdad necesita la búsqueda y elaboración de meta-puntos de vista que permitan la reflexibilidad, que conlleven

especialmente la integración del observador-conceptualizador en la observación concepción y la ecologización de la observación-concepción en el contexto mental y cultural que es el suyo” (Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 1999. p. 12).

En la dinamicidad propia de la naturaleza es fundamental aprender a reconocer y a vivir procesos de flexibilidad, pues somos seres en constante movimiento y eso hace que a veces nuestra cosmovisión no permita la escucha de los otros universos, que con su belleza intrínseca nos van seduciendo, pero precisamente en ese proceso es donde se da la riqueza de la epifanía de los seres.

La constante y promulgada individualidad que nos proclama el modelo socio-económico hace que tengamos un inmenso velo para comprender la inmensa riqueza que tienen los otros sistemas y subsistemas que hacen posible, la vida, la estética, la solidaridad, la sinergia, lo holístico de la esencia y la existencia. ¿Cuándo viviremos esa realidad en plenitud y nos permitiremos ser lo que somos? Es una cuestión que queda abierta para la discusión frente a las innumerables alternativas que pueden delucidarse a partir del aporte y la escucha de los que compartimos este universo. Tal vez, necesitamos incorporar a lo más íntimo de nuestro ser una visión universalista y global, mucho más enriquecida que lo analítico o lo sintético, en la interactuación permanente del todo en las partes y de las partes en el todo. Así lo expresa Morin: Lo global más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros. El Planeta Tierra es más que un contexto, es un todo a la vez organizador y desorganizador del cual hacemos parte. El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras, y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo. (Morin, 1999)

A modo de conclusión

Las competencias en el aula deben ser un compromiso con nosotros mismos, con la sociedad, pero

principalmente con el Universo. No se puede delegar la alta responsabilidad que tiene la educación como un sistema social y eso hace que necesariamente se tenga que hacer una revisión constante de las prácticas pedagógicas que implica acciones desde los diferentes ámbitos: planeación, ejecución y evaluación de los procesos formativos como un todo.

Es fundamental, tener una mirada ecosistémica del currículo porque permitiría deducir el todo de los sistemas, pero a la vez, analizar la profundidad de las partes y el la relevancia de los demás que hacen parte de este hábitat. Es la hora, de preocuparnos por problemas más trascendentales porque de qué nos vale tener todo el conocimiento, el dinero, o el poder si ni siquiera podremos “ser lo somos”. Se nos ha habituado a menospreciar los otros seres como inferiores a nosotros; la educación y el desarrollo de la competencias exige una cosmovisión sistémica, holística y sinérgica que vaya más allá de lo simplemente superficial y se detenga en la maravillosa realidad compleja de la que hacemos parte.

Es necesario incorporar un desarrollo sostenible que pase de lo teórico a acciones concretas que permita pensarse y pensar en los efectos que pueden tener nuestras acciones para aquellos que pasarán por este mundo, haciendo historia, evolucionando (¿o involucionando?) y sobre todo, aprendiendo a coexistir, buscando su quehacer en la espacio-temporalidad que le corresponde; pero a su vez, valorando los millones de años que han hecho posible nuestra existencia en este Universo.

Este es el momento de reconocer la interdependencia ontológica que tenemos con los otros sistemas del Universo y la riqueza que se podría generar de la concientización de lo simple y complejo que nos invade en cada una de las estructuras que nos hace exclamar: ¡Somos humanos y somos Universo!

Referencias bibliográficas

Aznar Minguet, P., Ull Solís, M. A. (2009) *La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad*. En: *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 223.

Bachelard, Gaston (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 23ª ed. México : Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México : Fontamara.

Chomsky (1994). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.

Foucault (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México : Siglo XXI Editores.

Max-Neef, Manfred, Elizalde A. y Hopenhayn, M (1998). *Desarrollo a escala Humana: una opción para el futuro*. 2ª. edic. Barcelona: Icaria

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Mounier (1991). *El personalismo*. El Buho.

Naciones Unidas. *Asamblea General (1987). Cuadragésimo segundo período de sesiones tema 83. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común*. p. 23. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>

Perrenoud , Phillippe (2002). *Construir competencias desde la escuela*, 2ª Edición. Santiago de Chile, Ed. Océano/Dolmen.

PNUD. *Cifras sobre la pobreza*. Recuperado de: http://www.teamstoendpoverty.org/wq_pages/es/visages/chiffres.php

Real Academia de la Lengua. *Diccionario RAE*. Recuerado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=sostenible>

Tobón, Sergio (2010). *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 3ª. Ed. Bogotá: ECOE ediciones.

Torrado, María Cristina (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá: Unibiblos.

DESERCIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA: UN PROBLEMA QUE NOS AFECTA A TODOS

Wilfredo Trujillo Castro
Universidad del Tolima (2013)
e-mail: wilfretc@hotmail.com

Palabras Clave:

Deserción, abandono escolar, educación, fracaso escolar.

Resumen

En Colombia, la cantidad de niños y jóvenes que abandonan las aulas escolares antes de terminar su ciclo educativo es altamente significativa, lo que conlleva un alto costo económico y social tanto para las familias como para el propio estado. Hasta hace unos pocos años el gobierno colombiano ha venido prestando atención a este fenómeno, que afecta principalmente a la población más pobre y necesitada del país. El gobierno ha implementado muchas y diferentes estrategias para prevenir la deserción escolar, las cuales han resultado débiles e ineficaces, pues este fenómeno sigue golpeando nuestro sistema educativo de igual forma. Este artículo trata de exponer algunas consideraciones generales sobre la deserción escolar y hace énfasis en las estrategias que ha implementado el gobierno nacional para controlarlo. Destaca la magnitud del problema de la deserción escolar en Colombia, haciendo una descripción de las causas y las consecuencias del fenómeno, mostrando los avances que se han hecho y sus resultados, con el fin de concientizar a la comunidad educativa en aunar esfuerzos para hacerle frente a esta problemática.

Abstract

In Colombia, the amount of children and young people that leave school before time is considered high, making this a high cost even economic and socially for the families and also for the government. A few years ago, the Colombian government has been looking closely to this issue that's striking mainly the poor and needed people of this country. The government has been implemented a lot of strategies in order to prevent school desertion, unfortunately, they have been weak

and no effective, and this phenomenon keeps hitting our education system. In this article, we expose some considerations and facts about school desertion and make emphasis on the strategies that the Colombian government has implemented in order to strike it back. The article show us how big the problem is school desertion in Colombia, making a great description about causes and consequences, at the same time, it shows us the advances and updates that have been developed along with its results, making the objective and goal of being aware of this situation to the board of education that really needs to pay more attention to this phenomenon.

Introducción

En nuestro país se han realizado muchas investigaciones por parte de diferentes autoridades gubernamentales y privadas sobre un fenómeno que afecta considerablemente el desarrollo normal y continuo de la educación de los jóvenes. Estas investigaciones por lo general se realizan desde un ámbito cuantitativo con el fin de implementar políticas educativas para mitigar el fenómeno de la deserción escolar en Colombia. Los resultados obtenidos en estas investigaciones muestran la grave situación por la que atraviesa la retención escolar de nuestras instituciones educativas; una problemática de tipo social y un fracaso por parte de las políticas implementadas por los gobiernos de turno encargados de dar solución efectiva a este problema.

La deserción escolar es un problema de índole social ya que afecta directamente el avance de la cultura, la economía, la tranquilidad de las personas entre otros. Es un fenómeno que surge a raíz de diferentes aspectos como: la falta de recursos económicos de los padres para poder sostener a los jóvenes en los centros educativos, la desintegración familiar en la que se ha visto inmersa nuestra sociedad en los últimos años, a causa de la pérdida de valores y principios.

Igualmente existen otros factores endógenos a las

instituciones educativas, como la falta de propuestas educativas acordes al contexto sociocultural donde se encuentra la escuela, factores pedagógicos y en especial la falta de motivación para que los jóvenes se sientan a gusto en su quehacer diario.

La prevención de este fenómeno debe iniciarse desde un ámbito social y cultural, el cual permitirá romper la cadena de pobreza de algunas regiones de nuestro país, pues un joven con estudios tiene una visión más progresista y se crea un deseo de superación de forma más acorde a las leyes que rigen nuestra sociedad.

Este artículo da una mirada general sobre el tema, haciendo hincapié en las estrategias implementadas por los entes encargados de la educación del país. Aquí se hace un recorrido por la definición del problema, sus dimensiones, algunas cifras sobre deserción escolar en el país, cifras de años atrás y algunos datos actualizados. Se dan a conocer las causas, las consecuencias y lo más importante, revisar la eficiencia de los programas y estrategias implementados por los gobiernos con el fin de disminuir este problema. Pues a pesar de la gran cantidad de recursos destinados por el estado para el sector educación, los resultados no son alentadores. ¿Será acaso que las políticas educativas implementadas no están siendo bien ejecutadas? o ¿será que estamos abocados a enfrentar un fracaso escolar en nuestro país debido al abandono y poco interés que muestra el gobierno por el sistema educativo?

Por último en este escrito se menciona algunos programas y estrategias implementadas en el sector educativo de nuestro país con el fin de potencializar a través de la educación y la investigación la economía del país para mejorar el nivel de vida y evitar de esta forma la deserción de los jóvenes de las aulas escolares.

Definición

No se puede empezar un trabajo sin conocer el significado del objeto de estudio, y también algunos referentes teóricos e investigaciones que se hayan realizado sobre el tema. Tradicionalmente la deserción escolar ha sido entendida como el abandono físico del sistema educativo. Por tal motivo las investigaciones cuantitativas se han interesado por registrar el número de estudiantes que abandonan el sistema educativo y

los factores endógenos y exógenos a la escuela que la causan (Sandoval, 2009).

Otro referente teórico que aporta una definición a este objeto de estudio, describe la deserción escolar como el abandono del sistema educativo antes de haber culminado el ciclo escolar, esto es un fracaso para el estudiante y para el país, pues contraviene los fines últimos del sistema educativo y tiene considerables efectos negativos sobre el desarrollo social, el buen uso de los recursos invertidos en la educación, la competitividad del país y la calificación de su capital humano. (Florez, 2006).

La deserción escolar no solo perjudica a los escolares y a sus familias sino también a todo el país, porque se restringen las posibilidades de desarrollo social. Es clara la relación entre el nivel educativo y las oportunidades laborales de los jóvenes. Como afirma Flórez (2008), "Dejar la escuela para acceder a empleos, que suelen tener jornadas excesivas y precarias condiciones laborales, perpetúa el círculo de la pobreza".

Por otro lado, algunos investigadores del tema han identificado diferentes tipos de deserción escolar con el fin de aportar con sus estudios algunas nociones para que los maestros puedan identificar el perfil de los jóvenes que tienen en su mente la idea de desertar, y de esta forma tomar las medidas necesarias para que el estudiante permanezca en el plantel. Según Chamorro, quien comenta en sus investigaciones que hay dos tipos de deserción escolar: la deserción intraanual que se refiere a quienes abandonan las aulas entre el momento de la matrícula y la culminación del correspondiente año escolar y la deserción interanual o de cohorte que ocurre entre un año y otro o entre un nivel educativo y otro. (Chamorro, La educación de los adolescentes del Tolima, 2009).

Para concluir el tema de la definición de deserción escolar, se cita un investigador que ha reunido todos estos conceptos para dar una definición amplia donde se indica el alto grado de complejidad del problema, aduciendo que para frenar este fenómeno se debe realizar acciones desde diferentes frentes, pues además de verse el sistema educativo afectado, la sociedad en general también se afecta.

Es Sandoval (1986), quien introduce el concepto de esquizofrenia escolar, dando una noción más amplia,

donde no solo es el estudiante el que deserta de las actividades que se desarrollan dentro de la escuela, sino que incluye a todos los actores de la comunidad escolar; Propone la consideración de formas de deserción de los alumnos, maestros, directivos y de padres de familia. Finalmente plantea tres formas de deserción escolar de los estudiantes: la deserción física, la deserción del conocimiento y la deserción emocional.

Dimensiones del fenómeno

El fenómeno de la deserción escolar es muy visible en nuestro país y en Latinoamérica, debido a que se presenta en una población muy vulnerable, los niños que cursan la educación básica y secundaria los cuales encontramos trabajando en las plazas de mercado y en los semáforos de las grandes ciudades. Son jóvenes que están formando su personalidad y están expuestos a factores económicos y sociales deplorables, lo cual los enfrenta a tomar caminos apartados de la academia y que en muchos de los casos no son los más recomendables.

Puesto que es un fenómeno muy visible en nuestro país, tanto el gobierno como algunos entes investigadores que se preocupan de la situación, se han dado a la tarea de estudiarlo, de ahí que existen muchos informes y cifras acerca de esta problemática. Algunos estudios culpan de este fenómeno a la escuela, los docentes, los directivos, otros más críticos al sistema educativo, al modelo educativo y finalmente a los entes gubernamentales que no destinan los recursos suficientes (4.9 % del PIB, según DANE 2004) para mejorar la educación del país.

Estudios realizados entre 1995 y 2000 han evidenciado un descenso en la tasa de deserción escolar intraanual en este lapso de tiempo. Este fenómeno continúa presentándose en todos los niveles de la educación, sobre todo en secundaria donde la tasa se ha mantenido constante alrededor del 7%. (Pardo, Peñaloza, & Sorzano, 2002).

Según estudios realizados por la Contraloría (2012), sobre deserción escolar en Colombia, en el 2004, solo terminan el ciclo completo de educación el 47,31% de los estudiantes que lo iniciaron, es decir que de cada cien (100) niños que ingresan al sistema escolar, solo 53 culminaran el ciclo educativo. Cualquier persona

que vea estos datos se alarmaría de ver la cantidad de jóvenes que abandonan el sistema educativo, lo que indica que la educación como se está manejando va rumbo al fracaso pues no llena las expectativas de los estudiantes para acceder al sistema educativo.

Por otro lado Chamorro (2009), cita en sus estudios que la tasa de deserción escolar entre los años 2000 a 2007 en nuestro país es variada, ya que para el año 2000 fue del 6.6%, incrementándose en el 2002 a 7.4% para bajar a 5,3% en el 2004 y descender a 4,1% en el 2007. Comparando estos datos con los que el Ministerio de educación nacional presenta sobre tasas de deserción escolar en el sector estatal, se puede ver con claridad que para el 2004 fue del 6,5% en el sector estatal y 5,5% en el 2007, son tasas que están por encima del promedio general si se unen las tasas de deserción escolar en colegios privados y estatales. (MEN, 2009).

Investigaciones que se han realizado sobre desarrollo social en Colombia han concluido que si se analiza la información por género, se hace evidente una mayor deserción de los hombres en todos los niveles, con diferencia más elevada en secundaria. (Pardo, Peñaloza, & Sorzano, 2002).

En los últimos dos años se ha evitado que 49 mil estudiantes abandonen sus estudios. Así, mientras que en 2009 desertaron cerca de 409 mil estudiantes a lo largo del año escolar, para 2011 dicha cifra se redujo a 360 mil. De esta forma, el porcentaje de estudiantes de colegios públicos, entre transición y undécimo grado, que se desvincularon a lo largo del año escolar pasó de 5.15% en 2009 a 4.89% en 2010 y a 4.53% en 2011. El propósito nacional plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo es lograr reducir la deserción a 3.8% en 2014, es decir, evitar la deserción de otros 50 mil estudiantes en los años siguientes.

Dicho de otro modo, se afirma que la deserción escolar es un problema importante que perturba directamente el desarrollo de nuestro país, afectando en gran proporción a las familias de escasos recursos, a la educación pública y en particular a la población rural.

Causas

Mucho se ha hablado y se ha investigado acerca de los factores que ocasionan la deserción, pero poco se hace, luego no hay un verdadero interés por parte de los entes gubernamentales por aplicar y ejecutar las estrategias y programas destinados a reducir y controlar este fenómeno, por tanto en muchas oportunidades estas propuestas se quedan en el papel o son puestas en marcha a medias.

Para hablar de algunos factores causantes de este fenómeno se puede citar a Malagón (2006), quien en sus investigaciones sobre etnoeducación en el Tolima, informa que en muchos planteles educativos no se cuenta con un registro sobre las causas de deserción escolar. Según este autor las comunidades indígenas aducen este fenómeno a la pobreza, el trabajo infantil, embarazos no deseados, uniones libres a temprana edad, trabajos domésticos y rurales. (Malagon, 2006).

Del mismo modo el MEN (2007) expone algunas causas de deserción escolar. Como son las bajas expectativas educativas y laborales, problemas de disciplina, embarazos, drogas, y pandillismo. Sin embargo, también cita otras causas asociadas al entorno, el cual está compuesto por la familia, la comunidad, entre otros, de ahí que las causas de deserción son: el nivel socioeconómico de los padres, estructura familiar, características de la infraestructura de los colegios entre otros. (Camargo, 2007).

Análogamente el estudio sobre desarrollo social en Colombia, cita entre las principales causas a las de tipo económico, de conducta y falta de interés, razones familiares, violencia, oferta educativa, entre otras. Y entre los principales grupos de población donde se presenta es en los de bajos ingresos, rural, masculino, primaria y padres con bajo nivel educativo. (Pardo, Peñaloza, & Sorzano, 2002).

Hasta este punto se puede asegurar que todos los estudios realizados sobre deserción escolar, arrojan resultados muy similares respecto a los factores que motivan a los niños y jóvenes a abandonar las aulas de clase, por otra parte para hacer un análisis más seguro de la situación y conocer a fondo esta problemática debemos identificar las consecuencias que trae consigo este fenómeno, pues de esta información depende principalmente las acciones que se deben ejecutar

para controlar el fenómeno de la deserción escolar.

Consecuencias.

La ministra de educación María Fernanda Campo, "Habla de la importancia de integrar a los padres de familia en programas para generar ingresos, pues cuando las familias tienen bajos ingresos o dificultades económicas no valoran la educación y lo primero que hacen es evitar que el niño regrese al colegio y se dedique a alguna actividad que genere ingresos, las que no siempre son lícitas". (Colprensa, 2011). Tiene razón la ministra al hacer esta afirmación, pues muchos jóvenes se retiran del colegio prácticamente porque les urge generar ingresos para sobrevivir, dedicándose a labores no muy dignas como lo demuestran estudios realizados en Cali y sus alrededores, donde las jovencitas se dedican a la prostitución y los hombres al robo y microtraficó de estupefacientes.

En este mismo artículo se pronuncia la doctora Mirian Figueroa, representante de la UNICEF para Colombia, quien añade que para alejar a niños y a jóvenes de la delincuencia es indispensable fortalecer el hogar, la escuela y la comunidad. (Colprensa, 2011)

En este orden de ideas, se plantea que los niños al dejar de ir a estudiar frenan el desarrollo de un país ya que el capital humano no se fortalece, se pierden recursos invertidos en educación y baja la competitividad del mismo, como el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) indica, la tasa de alfabetización es uno de los parámetros con que se mide el desarrollo humano, el cual muestra el avance de la región. (Chamorro, La desercion escolar en el Tolima, 2009). Por estos motivos si los niños dejan de asistir a la escuela, hay una mayor probabilidad de continuar el ciclo de pobreza familiar, pues no hay una forma de avanzar y se frena el progreso social.

Para finalizar se puede agregar que en cuanto a los costos sociales de la baja escolaridad, la CEPAL identifica los siguientes: los derivados de una fuerza de trabajo menos calificada, la baja productividad del trabajo y su impacto negativo en el crecimiento de las

economías, mayores gastos para financiar programas sociales y la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y su impacto negativo en la integración social. (Cepal, 2002).

Estrategias de prevención

El análisis anterior da algunas luces para saber cómo abordar esta problemática y de esta forma plantear algunas estrategias para reducir esta problemática. Es aquí donde se ven las recomendaciones que algunas investigaciones han propuesto y cómo los entes gubernamentales pone en marcha algunas políticas de gobierno basadas en estos estudios, con el fin de disminuir este fenómeno.

El problema de la deserción escolar en Colombia trasciende las políticas del sector educativo, siendo explicado en un 90% por causas exógenas. Es por esto que el problema debe ser abordado desde distintos frentes, mediante políticas de empleo, pobreza, bienestar familiar, niñez y salud, teniendo en cuenta las diferencias entre zonas y entre los diferentes grupos de edad. (Pardo, Peñaloza, & Sorzano, 2002).

Dentro de la recomendaciones que plantea la investigación sobre desarrollo social en Colombia 2002, encontramos: la creación de empleos escolares remunerados, subsidios a las familias que tengan hijos en el colegio (programa familias en acción), subsidios a la oferta (colegios en concesión), programas de alimentación escolar, formación y evaluación de docentes, aceleración del aprendizaje, programas de educación flexible para la población rural, programas de prevención de embarazo, programas contra la violencia, transporte escolar. (Pardo, Peñaloza, & Sorzano, 2002) . Cabe resaltar que algunas de estas estrategias ya han sido implementadas en Chile y los resultados no han cambiado la situación.

Todas estas propuestas contribuyen para que los niños y niñas de nuestro país permanezcan en las aulas, pero es aquí donde cabe preguntarnos ¿si al aplicar todos estos programas el problema disminuirá? ¿Será que el gobierno destinara los recursos necesarios? Y si los destina ¿será que las administraciones departamentales y municipales harán buen uso de estos recursos y serán usados de forma eficiente, eficaz y llegaran a tiempo a las escuelas y colegios más apartados de nuestra

y exuberante geografía Colombiana?

La meta para el cuatrienio del gobierno pasado (Uribe), era disminuir la deserción escolar oficial de básica y media del 5.8% al 5%, brindando las condiciones para que los estudiantes en riesgo de deserción permanezcan en el sistema hasta culminar sus estudios. (Camargo, 2007). Para tal fin el gobierno implemento el programa "Ni Uno Menos" el cual busca incentivar a los rectores y maestros a realizar un seguimiento permanente a sus alumnos.

Del mismo modo el gobierno nacional, ha impulsado la implementación en algunos colegios, diferentes modelos educativos como: Escuela Nueva, aceleración del aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria, Mema, CAFAM, SER, SAT, que datan de años atrás y también implementó familias en acción, alimentación escolar, entre otros.

Aquí se puede evidenciar que el gobierno se toma muy en serio este fenómeno y aporta algunos recursos para controlarlo. También se puede ver que cumplió casi al pie de la letra las recomendaciones planteadas por el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo en la investigación que se ha mencionado con anterioridad llevada a cabo en Colombia en el año 2002.

Solo queda esperar a que salgan los resultados de las nuevas investigaciones sobre el fenómeno de deserción escolar en Colombia para saber a ciencia cierta si todos estos esfuerzos por mejorar la permanencia de los niños y jóvenes en nuestras instituciones educativas han dado buenos frutos o si por el contrario la situación está igual o ha empeorado.

Conclusiones

Hablamos en este artículo de un fenómeno que sucede a diario en nuestro sistema educativo, es una problemática que ha sido estudiada en muchas oportunidades y gracias a estas investigaciones se ha tratado de implementar estrategias de solución que en muchos de los casos han sido insuficientes. Debido a esta situación las partes buscan por todos lados los posibles culpables de la presencia de este fenómeno en nuestros colegios.

Los estudiantes que son víctimas de la situación, en ocasiones culpan de su retiro del colegio a causa de

los maltratos recibidos por los compañeros (matoneo), por los docentes, por la falta de dinero, entre otros. Los profesores culpan a los estudiantes y al gobierno porque no destina los recursos que se necesitan y sus políticas educativas no son siempre las más adecuadas. Por último los padres de familia, culpan a los profesores, a los estudiantes y al gobierno.

El gobierno en su afán de mostrar resultados sobre el manejo del problema, crea políticas e implementa programas que se ejecutan dependiendo del ánimo, y del interés político de los entes responsables de esta labor, por consiguiente los esfuerzos del gobierno terminan siendo solo paños de agua tibia. Ejemplo de esto es la situación de los restaurantes escolares, del transporte escolar y otros programas que funcionan a medias en los colegios.

Es claro que las nuevas normas establecidas con el decreto 230 del 2002 sobre evaluación implementadas por el gobierno con el fin de mejorar la permanencia de los estudiantes en las instituciones. Esto permitió la promoción de estudiantes de un nivel a otro con asignaturas o áreas perdidas, haciendo que esta norma estimule la pereza, el desinterés, y en parte la baja calidad de la educación que se imparte en los colegios. De esta forma los alumnos entran en un aletargamiento mental que al fin de cuentas terminan pareciéndole lo mismo estar en el colegio o retirarse para hacer cosas más importantes y entretenidas.

Es injusto hacer comparaciones, pero no sobra decir que si se habla de un sistema educativo donde la educación encabeza los rankings internacionales de calidad, los profesores son valorados, hay amplia confianza del estado, los maestros están bien formados y motivados y las políticas se cumplen por completo, la situación sería muy diferente a la mostrada por las encuestas y por las investigaciones que se hace sobre la educación en Colombia.

Así, se evidencia que el fenómeno de la deserción escolar en Colombia es un problema social y económico que no se puede solucionar solo desde el Ministerio de Educación Nacional, por eso es necesario que toda la comunidad educativa se una con el fin de generar acciones encadenadas que ayuden a despejar este problema.

En síntesis, los programas implementados para prevenir la Deserción Escolar son insuficientes, son

de bajo alcance y resultan ineficaces puesto que no logran los resultados buscados.

Por lo tanto, para disminuir esta problemática se debe implementar estrategias para motivar realmente a los jóvenes, animando los a que estudien garantizándoles más oportunidades de tener un trabajo digno, seguro, acorde a sus expectativas, contrario al fenómeno presente desde años atrás en Colombia, donde a diario vemos profesionales manejando taxi; y por último mejorar la situación económica, política y social del país.

Bibliografía

Camargo, S. B. (2007). *Estrategias de retención escolar en Colombia*. Bogotá.

Cepal. (2002). *panorama social de America Latina 2001-2002*. Santiago.

CGR, C. G. (19 de abril de 2012). *La deserción escolar en la educación básica y media*. Recuperado el 19 de abril de 2012, de www.aducesar.com/media/files/arc0000045.pdf

Chamorro, L. E. (11 de Agosto de 2009). *La deserción escolar en el Tolima*. *El nuevo día*, pág. 1.

Chamorro, L. E. (2009). *La educación de los adolescentes del Tolima*. Ibagué: Observatorio de la Educación.

Colprensa. (15 de Septiembre de 2011). *El gobierno trabaja en disminuir la deserción escolar*. *Vanguardia.com*, pág. 1.

Florez, L. B. (2006). *Segundo foro de políticas y consolidación del sector solidario en Colombia*. Bogotá: Contraloría General de la República de Colombia.

Malagon, L. A. (2006). *Informe sobre el estado del arte de la educación impartida a las comunidades indígenas del Tolima*. Ibagué.

MEN. (2009). *Plan de cobertura: acceso y permanencia*. Bogotá: n.f.

Pardo, R., Peñaloza, M., & Sorzano, O. (2002). *Determinantes de la asistencia y la deserción escolar en primaria y secundaria*. Bogotá: Cuadernos PNUD.

Sandoval, R. P. (2009). *La deserción compleja*. Ibagué: Leon Gráficas Ltda.

UPN, U. P. (19 de abril de 2012). *Ministerio de Educación nacional*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85600_Archivo_pdf3.pdf

EL AFECTO COMO MEDIADOR EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA¹

Gladys Molano Caro²
gmolano_caro@yahoo.com

i. Introducción:

Este escrito refleja un pensar, un sentir y un hacer; algunos no estarán de acuerdo, pero ello forma parte del avance del conocimiento. Surge como consecuencia de las observaciones realizadas en los grados de transición³ a cuarto de primaria, al tratar de encontrar una explicación de las diferentes dificultades que presentan los estudiantes como parte de la adquisición, uso y desarrollo del proceso de lectura y de escritura. De esta manera, fue posible establecer que de un grupo de 37 niños, doce (12), es decir el 32.43% de ellos presentaba Problemas de Aprendizaje clasificados como “Graves”, derivados de una situación conflictiva de origen afectivo presente en los primeros seis años de vida.

Frente a condiciones normales, todos los niños y niñas tienen la capacidad para adquirir cualquier aprendizaje e ir desarrollando las diferentes habilidades que favorezcan su desempeño, incluyendo la lectura, la escritura y las matemáticas; sin embargo, esos aprendizajes y habilidades que deberían ser comunes a la población escolar, requieren de la participación/asociación en proporciones casi idénticas de los aspectos cognitivos, psicomotores, comunicativos y afectivos; siendo éste último, a juicio de la autora, el que potencializa los otros tres aspectos.

En lo observado, se encontró que el aspecto afectivo es el que facilita que ocurra de manera sencilla el

aprendizaje de la lectura y el de la escritura; el cual al haber estado atendido de manera adecuada, no se constituye en un obstáculo que frene, altere o inhiba los potenciales de aprendizaje que deben estar presentes para acceder de manera adecuada a todos los conocimientos.

Por el contrario, cuando ello no ocurre así, cuando la parte afectiva no ha sido atendida de manera adecuada, se facilita la presentación de los Problemas de Aprendizaje, en algunos casos, en otros los de comportamiento, en otros se hacen presentes diferentes trastornos de la conducta escolar como el no querer permanecer en el salón de clase, agredir a los compañeros, no seguir instrucciones de los adultos, dificultades de interactuar no sólo en la infancia sino en la edad adulta con sus pares, dificultad en el reconocimiento de la autoridad y la afectación en la auto imagen, entre otras dificultades derivadas de allí.

En consecuencia, el interés de este artículo es exponer el protagonismo que sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura tiene el afecto, indicando a través de ese análisis, por qué las dificultades que evidencian los niños tanto en la lectura como en la escritura, son generadas como consecuencia directa en por lo menos uno de cada tres casos, en la falta de un equilibrio en la parte afectiva.

II. El afecto en la lectura y la escritura:

Leer y escribir no son aprendizajes que se adquieran en un solo momento y como consecuencia de unas pocas sesiones de enseñanza. Por el contrario, sólo se adquieren mediante la exposición a condiciones

1. Este escrito es consecuencia de la experiencia como Orientadora del colegio Alemania Solidaria –IED-, de los diálogos sostenidos con estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Iberoamericana como Alexandra Monroy, Sonia Castañeda, Diana González y Sandra Mancera y del trabajo como docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

2. Expreso mi reconocimiento y gratitud a personas como Francisco Parra R., Eloisa Vasco, Edgar Peña, Ana Isabel Becerra, Blanca Venegas, Luz María Camargo y María Cristina Ortigón, quienes han facilitado la construcción teórica de éste artículo a través de las diferentes jornadas de discusión que he sostenido con ellos.

3. A través del desarrollo del escrito, se indicará por qué se incluyó a éste grado como parte del análisis.

adecuadas en armonía con la parte genética y hereditaria. La exposición al medio, en condiciones afectivas adecuadas, favorece que se adquiera, se haga uso y se desarrolle. Sólo así se alcanzarán buenos lectores y escritores.

Aunque en principio leer y escribir deberían estar mediados únicamente por la razón, la emoción, pero especialmente el afecto, ingresan para darles sentido, asumiendo un protagonismo que se irá explicando a través del texto. Es más, el protagonismo que asume la afectividad en la consolidación de estos procesos, se ve reflejado en su adquisición, uso y desarrollo.

Al analizar un escrito como el que aparece en la figura 1, y al confrontarlo con la edad cronológica, frente a las oportunidades académicas, así como a la situación familiar y de salud, fue posible determinar que la niña se encontraba frente a un bloqueo afectivo derivado de la separación de sus padres, la cual ocurrió a los cuatro años, afectando todo lo relacionado con la comunicación, incluyendo la lectura y la escritura.

Como se puede observar, la niña debía escribir tanto el oficio o la profesión del personaje que aparece en el gráfico, indicando su función; sin embargo, cuando se compara el escrito realizado, con lo que quiso decir y las posibles respuestas o construcciones que podría realizar, se pueden establecer diversas dificultades en la producción de un escrito a partir de un referente gráfico.

Teniendo en cuenta lo anterior, el vínculo que se establece como consecuencia directa del nacimiento de un hijo genera en la mayoría de padres sentimientos de alegría, preocupación, interés por aprender sobre pautas de crianza y diversas reacciones emocionales. Sin embargo, las manifestaciones de afecto que se producen como resultado obvio, no siempre son las más adecuadas, siendo permeadas por circunstancias y/o emociones que no siempre pueden ser del dominio de los padres, así éstos lo deseen.

Así mismo, las manifestaciones afectivas provenientes de adultos diferentes a los padres o inclusive de niños y de adolescentes que ejerzan algún tipo de autoridad o que acompañen el proceso de crianza o educación, pueden dar lugar a expresiones que sean comprendidas de diferentes formas por los niños y las niñas.

A partir de las anteriores consideraciones, el afecto puede ser entendido como el vínculo que se genera entre dos o más personas como consecuencia de una relación que está acompañada de diferentes actitudes, de expresiones emocionales, de lenguaje y de acciones tendientes a la atención oportuna de necesidades o el deseo de propiciarle las condiciones más adecuadas para su desarrollo y bienestar.

Sin embargo, el afecto actúa de manera diferente en los organismos según el grado de exposición, el tiempo de duración de la situación, la calidad de afecto que se haya tenido, lo oportuno de esas manifestaciones, las actitudes que hayan sido asumidas y el lenguaje que haya sido utilizado.

Al relacionarse los aspectos antes mencionados, el afecto puede actuar como: a) facilitador del aprendizaje y de la enseñanza, b) medio a partir del cual se potencia la cognición, el lenguaje y se aceleran la adquisición de aprendizajes, c) inhibidor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y d) como filtro para permitir sólo la asimilación de algunos aprendizajes.

Entre las diferentes situaciones que se han podido establecer y que generan en la mayoría de adultos una afectación mayor o menor para poder desplegar las manifestaciones afectivas adecuadas hacia los niños están: a) las condiciones en las cuales se generó el embarazo, b) las características del nacimiento del niño o de la niña, c) las condiciones económicas que afectan el propiciar a los hijos condiciones

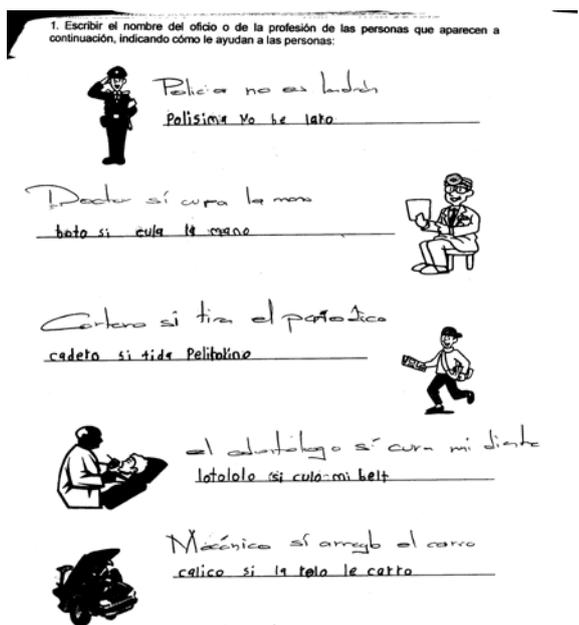


Figura 1: Escrito realizado por una niña de 10 años, ubicada en el grado tercero de primaria.

favorables de crianza, d) las relaciones afectivas que se evidencien entre los padres o las personas que rodeen al niño o la niña, e) las relaciones que se entretengan entre los padres e hijos como consecuencia de una o de varias de las anteriores; y f) las huellas de crianza que hayan sido dejadas por los antecesores de los padres.

Todo lo anterior suscita entre padres e hijos una serie de reacciones que afectan de manera gradual las manifestaciones de afecto entre cada uno de ellos y el posterior desarrollo de aprendizajes fundamentales como son la lectura y la escritura, dando paso a un principio como consecuencia que indica que cuando se presenta un suceso que afecte de manera relevante a los niños antes de los seis años, esto afectará en proporciones equivalentes el desarrollo de áreas como las ya mencionadas.

A partir de las manifestaciones afectivas realizadas por los padres, ha sido posible establecer que existen dos, que podrían ser denominadas como: a) Manifestaciones Afectivas Adecuadas o Positivas, y b) Manifestaciones Afectivas Inadecuadas o Negativas.

a) Manifestaciones Afectivas Adecuadas o Positivas:

Las Manifestaciones Afectivas Adecuadas o Positivas, -MAAP- derivan de un equilibrio emocional/afectivo tanto de los padres, como de los adultos que representen autoridad para los niños, en donde el actuar está mediado por la madurez, el análisis y la reflexión constante.

En el caso de los padres, las Manifestaciones Afectivas Adecuadas o Positivas –MAAP- son todas aquellas que se realizan como consecuencia de un equilibrio emocional/afectivo, en donde se les exhibe a los hijos la satisfacción por su nacimiento; siendo las expresiones del sentimiento coherentes con ese desarrollo. Tales manifestaciones, generan en los niños sentimientos de tranquilidad frente a las decisiones de sus padres, lo cual favorece el desarrollo de asociaciones que les permiten establecer conceptos que colaboran en la adquisición de la lectura y de la escritura.

Así mismo, las MAAP, son ejercidas por cualquier adulto o persona que represente autoridad frente al niño o la niña, con la intención expresa de que aprendan normas, regulen comportamientos, aprendan a comunicarse y a expresar sus necesidades, entre otros muchos aspectos. Igualmente, están permeadas

por la carga afectiva que se tiene la cual favorece de manera positiva dichas enseñanzas, permitiendo que transcurran dentro de una regularidad.

b) Manifestaciones Afectivas Inadecuada o Negativas:

Al contrario de las anteriores, son manifestaciones que son ejercidas de igual manera por alguien que representa autoridad para los niños, que aunque no tienen la intención conciente de generar daño, sí se realizan de tal manera que afectan de manera significativa el desarrollo en aspectos tan importantes como la auto imagen, la relación con los pares, los procesos comunicativos, la adquisición de aprendizajes fundamentales como son la lectura y la escritura, entre otros muchos aspectos.

Dentro de las manifestaciones afectivas inadecuadas se encuentran:

1. Las Comparaciones: Las cuales se hacen presentes cuando los padres o una persona que represente autoridad le dicen a los niños: “tu no aprendes como tu hermano”, “tu no eres igual de ordenado”, “tu si saliste diferente a tus hermanos”, “eres diferente a los demás”, “Por qué, si todos los niños aprenden a leer y a escribir, tu no lo puedes hacer” etc.

2. Acudir al Maltrato físico: Aunque el padre y la madre quieren a su hijo, recurren al castigo físico al no haber podido establecer otra manera para hacer que sus hijos realicen lo que ellos quieren.

3. El Abandono y el Marginamiento: A pesar de no ser ejercido en términos de sacarlo de la casa, sí genera en los padres o en los adultos que viven con los niños, conductas de aislamiento, limitándose sólo a cubrir aspectos como la alimentación, el techo y el proporcionarle el vestuario, que aunque fundamentales, no están acompañados de otros que son esenciales para que exista un desarrollo armonioso como son el de decirles que los quieren, abrazarlos, compartir información, saber cuáles son sus amigos, cómo les ha ido en la clase, etc.

4. Colocarlo en evidencia ante los demás: Quizás son las manifestaciones que generan mayores dificultades en el desarrollo emocional/afectivo de los niños; se presentan cuando los padres u otra autoridad visten de niñas a los niños para hacer que asuman conductas propias de los hombres, o cuando se les asigna mayores atributos a los hombres, descalificando o rotulando el comportamiento de las mujeres. Así mismo, en este grupo se encuentran los

comportamientos desplegados generalmente por el esposo, en donde se margina o no se tiene en cuenta el criterio de crianza entregado por la mujer; siendo asumido por los niños de diferentes maneras entre las cuales se cuenta el irrespeto hacia la madre, el marginamiento y el desconocimiento de la autoridad que se ostenta como consecuencia del rol que se ejerce.

En el escenario educativo, esta situación se presenta cuando los niños son sacados del anonimato en el que se encuentran dentro del grupo de pares, para ser ubicados frente a los demás, o cuando se les llama la atención con nombre propio por alguna falta que estén cometiendo.

La razón de la importancia del afecto en el aprendizaje de áreas como la lectura y la escritura, se da porque cuando el niño o la niña nacen, se establece un vínculo afectivo entre la mamá, la persona que asuma esa responsabilidad o las personas que ejercen algún tipo de autoridad frente al niño o la niña, que va favoreciendo que se establezcan asociaciones entre cuidado, caricias, palabras afectuosas, alimentación, enseñanza entre otros aspectos con esa persona. Cuando los niños han establecido esas primeras asociaciones, son capaces de indicar quién es la mamá o el nombre de la persona que los cuida, así como han ido estableciendo muchas más asociaciones/conceptos como tetero, cuidado, bebe, papá, niño, niña, bebe, profesor, enseñanza, colegio, etc. Una vez se han concretado esas primeras asociaciones, se da paso para que los niños instituyan otras relaciones más complejas de causa/efecto, que igualmente harán que la lecto-escritura se vaya cimentando de una manera adecuada; es decir, es a partir de allí cuando se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Si los niños logran establecer relaciones de causa/efecto complejas, podrán ser capaces de asociar de manera correcta los códigos escritos con los objetos o las situaciones que se evidencian a través del proceso lecto-escrito; si por el contrario, se ha truncado o ha sido afectado de manera relevante los vínculos afectivos que se establecen durante los seis primeros años de vida de los niños, se afectará proporcionalmente al suceso, la adquisición, uso y el desarrollo de las habilidades de escribir o de leer de manera fluida y correcta.

Tradicionalmente se considera que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura comienzan a partir del grado de transición o de primero, es decir, entre los cinco a seis años; y en algunas poblaciones está establecido que sólo cuando se está accediendo al código escrito, es cuando se inician dichos procesos, sin embargo, lo que se ha establecido es que dichos procesos se inician desde que el niño nace, e inclusive podría iniciarse desde el vientre materno, a partir de la estimulación que la madre realiza a través de la música, de diálogo con su hijo o hija, etc.

La adquisición de la lectura y la escritura comienzan a partir del establecimiento del vínculo afectivo entre madre-hijo, en donde el afecto sirve como vehículo de adquisición de relaciones y de conceptos, es aquí en donde se establecen los cimientos que fortalecen y favorecen el desarrollo de estos procesos, los cuales se evidencian cuando el niño o la niña son capaces de leer y escribir de manera adecuada, es decir, en el grado primero de primaria; a partir de allí se inicia el desarrollo de la habilidad de leer y de escribir de manera fluida y adecuada, dándose de esta manera origen a otro tipo de procesos.

Aunque se ha asociado que la enseñanza de la lectura y de la escritura tienen lugar en un escenario específico y que la persona que asume esa responsabilidad es el docente; lo que se encontró a través de los diferentes casos observados, es que a pesar de que el docente ejecute correctamente esa función, si existe un “bloqueo” de origen afectivo, el niño o la niña no accederán o desarrollarán de manera adecuada estas dos áreas, pilares del aprendizaje de todas las asignaturas.

Esto nos coloca frente al hecho de que en estos casos, independientemente del método que utilicen los docentes para emprender la enseñanza de la lectura y la escritura, los niños no desarrollarán estos procesos de manera adecuada, dando lugar a diversas situaciones entre las que se encuentran los Problemas de Aprendizaje.

La gravedad de la anterior afirmación es aún mayor, cuando los diferentes casos no son diagnosticados e intervenidos de manera oportuna y adecuada; colocando a estos niños en constantes situaciones de frustración, desinterés, apatía, pereza y desesperanza no solo frente a sus compañeros, sino ante sus padres y docentes que agravan día a día la situación,

generando repitencia, decersión o ubicación, en casos extremos, en instituciones de educación especial con especialidad en Retardo Mental. Así mismo, se ha observado que existe una relación directa entre el grado de dificultad que presenta el niño al acceder a la lecto-escritura y el grado de afectación que haya tenido en la parte afectiva; esto es, a mayor afectación afectiva, mayor afectación en la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura y mayores probabilidades de que exista un Problema de aprendizaje considerado como grave.

III. Los periodos de adquisición, uso y desarrollo de la lectura y de la escritura.

a) La Adquisición.

En la etapa de adquisición, el afecto se articula con la cognición para dar sentido, asociar, relacionar los conocimientos, las experiencias, las sensaciones y las emociones con los códigos. El vínculo que se haya adquirido con la mamá o con la persona encargada de la crianza, va a incidir de manera importante para que este proceso se fortalezca o no. Aunque la experiencia y la exposición al medio son muy importantes, lo es más aún el afecto, porque actúa como desencadenante en la consolidación de los conocimientos. Así mismo opera como mediador para facilitar la asociación que se debe establecer como parte del proceso.

El tiempo en que se presenta la adquisición comprende desde el vientre materno hasta los cuatro o cinco años. Esto explicaría la vulnerabilidad que existe en muchos niños y niñas que entran en un limbo cognitivo como consecuencia de una situación afectiva/ emocional que interrumpe la armonía que se genera desde del vientre materno. Si un niño o niña, han estado expuestos a situaciones afectivas adecuadas desde la concepción, han sido amados, sus padres o personas encargadas de su crianza han estado pendientes de atenderlos en sus necesidades, pero entre los cuatro o cinco años surge una situación que los desestabiliza, habrá una situación de desbalance que frenará el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

En esta etapa se encuentra el niño o niña formando y fortaleciendo los conceptos que serán los cimientos de las asociaciones para que se produzca la escritura. Ésta, al ser un proceso cognitivo complejo,

demanda del conocimiento para su consolidación.

b) El Uso.

En la etapa del uso, el afecto también actúa como factor fundamental para que se consolide el proceso, pero si ha estado presente de manera importante en la primera etapa, no tendrá tanto protagonismo como el método que se utilice en la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

Durante este periodo, es fundamental exponer a los niños y niñas para que adquieran las bases sólidas de la pragmática del lenguaje.

c) El Desarrollo.

Para desarrollar una habilidad es fundamental la experiencia. La enseñanza y el favorecer condiciones y oportunidades que permitan ir incrementando los niveles de producción escrita, hace que nos volvamos buenos escritores. Como en la etapa del desarrollo es fundamental la experiencia se hace necesario realizar sesiones en donde se tengan en cuenta dos principios esenciales: las aproximaciones sucesivas con dificultad creciente.



Proceso de adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura

IV. El Método MACPA

La autora del método – quien esto escribe - quiere poner a consideración de los diferentes profesionales que laboran en el campo de la educación, el que se ha denominado “Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje” –MACPA-, el cual, no sólo está cimentado en las características fundamentales de los niños que los presentan, sino que incorporó en su elaboración, las diversas situaciones afectivas/emocionales que están presentes en las historias de vida de los niños para seleccionar los diferentes aspectos y referentes que acompañan las 45 fichas-guías.

En la construcción del método se tuvo en cuenta el conocimiento de la historia del niño en sus aspectos de desarrollo, de experiencias vividas, de las relaciones familiares y académicas. También

incorporó la afectividad, tomada desde dos referentes diferentes como son:

a) El afecto que despliega el maestro hacia los niños, que surge como consecuencia de la comprensión que va teniendo del “limbo cognitivo” por el que transitan los niños con esta condición y, b) El vínculo afectivo/emocional que evoca o va desarrollando el niño o la niña a partir del conocimiento que tiene o que va incorporando de los diferentes aspectos, situaciones, objetos y personas con las cuales se ha relacionado o se relacionará a medida que va accediendo a las 45 fichas-guías que trae el método.

Así mismo, el método utiliza como principios los siguientes:

4.1. El método “Macpa”, está constituido por fichas-guías, que utilizan como referentes de motivación, animales, objetos y/o situaciones que fueron seleccionadas, luego de la observación que hizo la autora durante tres años continuos de intervención con niños y niñas que presentaban Problemas de Aprendizaje.

4.2. Durante la construcción del método, se encontró que existen palabras que encierran un alto grado de afecto en los niños, generándoles diferentes respuestas que van desde la inhibición, la activación o inclusive actúan como estímulos neutros; ello es, no representan ni una carga afectiva positiva, ni una carga afectiva negativa.

De esta manera, como se puede observar más adelante, en las primeras fichas-guías, se utilizan dibujos y palabras como “casa” que pueden ser consideradas como estímulos neutros, así como dibujos y palabras como “carro”, “perro” o “mariposa”, pero que se constituyen en palabras que actúan como estímulos desencadenantes. Se evita la utilización de palabras como “mamá” o “papá”, porque se observó en muchos de los niños reacciones emocionales negativas, que produjeron inhibición al realizar la lecto-escritura.

4.3. Así mismo, el grupo de niños que presentan problemas de aprendizaje ya iniciaron su proceso de lecto-escritura y el manejo de las matemáticas; por lo tanto, en la elaboración de estas fichas - guías se

parte de ello, dejando de lado un error, a juicio de la autora, de reiniciar el proceso lecto-escrito con los métodos tradicionales.

4.4. Los niños que presentan problemas de aprendizaje se enfrentan continuamente a la frustración y el rechazo, tanto del adulto como de sus mismos compañeros, porque no aprenden de la misma manera. Partiendo de esta realidad, cada una de las fichas - guías fue construida evitando al máximo hacer caer al niño o a la niña en errores, conduciéndolo en el aprendizaje con niveles altos de motivación e interés.

4.5. Se utiliza la observación, en lo posible de elementos que estén fácilmente en contacto con el niño y niña, como principal herramienta para que vayan accediendo al conocimiento, apoyándose fundamentalmente en láminas; esto explica el por qué de ellas en cada una de las guías.

4.6. Las fichas- guías han sido construidas basándose en los principios de la pedagogía activa; sin embargo, la secuencia en su presentación y elaboración obedece a la observación que la autora del método ha hecho sobre la motivación y el interés que presentan los niños en los diferentes temas que van aprendiendo. Ello explica su presentación que se realiza con dificultad creciente respecto a los conocimientos que deben ir adquiriendo los niños.

4.7. Como se puede observar, en la primera ficha-guía, se acude a objetos que son fácilmente reconocidos por los niños, generando en la mayoría de ellos reacciones afectivas positivas.



4.8. En cada una de las fichas - guías se conduce al niño o a la niña al conocimiento, haciéndolos caer en cuenta de la lógica de cada una de las respuestas que deben ir dando; para ello se recurre al sentido común que está presente en todas las personas. Aquí toma sentido el hacer obvio, lo que es obvio.

4.9. Las fichas - guías van graduadas por orden de complejidad, de allí que puedan ser utilizadas para los niños que se encuentran en los grados primeros, segundos o terceros (ver fichas-guías 6 y 15).

4.10. Las fichas-guías desarrollan la habilidad de prever, de sacar conclusiones, de inferir, de resolver problemas, de dar una respuesta que esté indicando que se ha comprendido lo aprendido. Todo ello a partir de preguntas sencillas que realiza el docente o la docente, y que hacen que los niños se apropien de cada aspecto trabajado allí.



4.11. Cada ficha-guía evita estar saturada de estímulos visuales, porque se ha encontrado que la mayoría de estos niños tiene dificultades de figura-fondo.

4.12. A través del método, el niño realiza ejercicios de recortar, encajar, asociar, construir frases, oraciones, párrafos e historias que van surgiendo con espontaneidad de los mismos niños.

4.13. El tiempo de cada una de las sesiones en lo posible no deberá superar las dos horas.

4.14. Las condiciones ambientales para su aplicación deberán ser las mismas que se tienen en cuenta para emprender un trabajo escolar, esto es, deberá existir una luz adecuada, un pupitre y un asiento que permita al niño encontrarse cómodo, así como no deberán existir ruidos externos que afecten la concentración del niño.

4.15. Por último, recuerde que el niño con Problemas de Aprendizaje no eligió esta condición. Por lo tanto, requiere de todo el apoyo y comprensión que podamos darle para que salga adelante. Entre esos apoyos están, además de los expuestos, el evitar al máximo utilizar frases descalificadoras como “yo ya te había indicado”, “es que no pones cuidado”, “tú no quieres aprender”, “le tengo que decir a tú mamá que no quieres aprender”, “¿por qué los demás niños si aprenden y tú no?”, “si yo le enseñé a tus hermanos y todos aprendieron a leer”, etc. etc.

Así mismo, lo que se encontró cuando se comenzó la construcción del método MACPA⁴ fue que los niños que habían estado expuestos a situaciones conflictivas de origen afectivo, evidenciaban conductas de inhibición, bloqueo o inclusive temor excesivo ante ciertas palabras, frases u oraciones que evocaran esas situaciones.

Dichas observaciones y el análisis hecho a doce (12) casos, permitió concluir que los casos más graves relacionados con la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura, encontraban su origen en una situación conflictiva de origen afectivo.

V. A manera de conclusión:

La construcción teórica expuesta a lo largo del artículo, ha querido describir una serie de situaciones que se observaron en un grupo de doce 12 niños que se encuentran ubicados en los grados primero⁵ a cuarto de primaria, y cuyas edades oscilan entre los 7 y 13 años⁶.

4. ídem.

5. Aunque en el párrafo inicial de este artículo se habla de los grupos de transición, los casos que se tuvieron como referentes para ver toda la parte de adquisición, uso desarrollo de la lectura y la escritura están ubicados en los grados de primero a cuarto.

6. Los niños que han estado expuestos a situaciones conflictivas de origen afectivo, en la mayoría de casos van generando extrañezas escolares que agravan aún más su situación.

De los doce (12) casos que fueron diagnosticados e intervenidos, cuatro (4), es decir el 33.33% fueron superados debido al trabajo integral que se desarrolló tanto con la colaboración de los adultos comprometidos en la situación que generó la dificultad, así como por la aplicación del método MACPA; cinco (5) casos han venido presentando una evolución favorable pero aún no es posible indicar que fueron superados, debido a lo complejo de la situación que generó la dificultad y a las edades actuales de cada uno de los niños que se encuentran comprometidos. De los tres (3) casos restantes, son niños que se encuentran institucionalizados, lo cual agrava aún más su situación; de este grupo, uno (1) no ha evidenciado ninguna evolución respecto a la adquisición del código escrito, mientras que los otros dos casos, han mejorado en el desarrollo de la habilidad de escribir, pero no en la actitud hacia los adultos que realizan la actividad de enseñar.

Lo esbozado, sugiere la realización de una serie de investigaciones que contribuyan a encontrar respuestas para varias de las situaciones planteadas. Entre las posibles investigaciones, están: a) ¿Qué sucede en los seis primeros años de vida de los niños en lo relacionado con la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura, que se ve afectado de manera relevante frente a una situación conflictiva de origen afectivo?, b) ¿Existen edades más críticas que otras, que igualmente afectan de manera proporcional cada uno de los casos?, c) ¿Por qué cuando se ha producido la separación de los padres en las edades comprendidas entre los cuatro y seis años, se ve más comprometida la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje que en otras edades previas?, d) ¿Es la cognición la que potencializa la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura, o es el afecto?, e) ¿Existen protocolos de intervención para casos como estos? f) ¿Cómo se puede colaborar desde la docencia en la solución de estas dificultades? g) ¿Todos los problemas relacionados con la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura están relacionados con una situación conflictiva de origen afectivo? y h) ¿Realmente uno de cada tres casos se encuentra relacionado con una situación conflictiva de origen afectivo que afecta la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura? Por último, se quiere dejar como objeto de reflexión la analogía que indica que el afecto es al aprendizaje

de la lectura y la escritura como el agua es a la construcción de una casa o una gran edificación.

Referencias:

Molano G. (2005) *Método Afectivo/Comprensivo de Abordaje de los Problemas de Aprendizaje –MACPA– En Revista Educación Hoy N° 163 “Educación Especial” pp.23-39.*

_____ (2006). *Cinco concepciones erróneas en el abordaje de la lectura y la escritura, en Revista Educación y Cultura N° 71, pp. 71-75*

_____ (2009). *Tres Herramientas Pedagógicas para evitar la deserción escolar Revista Educación Hoy, N° 180.*

_____ (2010). *Gocemos de la lectura y la escritura con mi mascota Mac- ciclos uno y dos- Bogotá: IDEP*

Bibliografía

Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales. Madrid. Aljibe.*

Bravo, L. (1995). *Lenguaje y Dislexia, enfoque cognitivo del retardo lector. Chile: Universidad Católica.*

Cecil, M. (1991). *Dificultades del Aprendizaje. Ceac. México.*

García, V. J. Y González M. D. (2001) *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica Concepto, Evaluación y Tratamiento. Vol. 1. Madrid: EOS.*

Grieve, J. (1995) *Neuropsicología- Evaluación de la percepción y de la cognición. Bogotá: Panamericana.*

Hammill, D.D. (1993) *A brief look at learning disabilities movement in the United States; Journal of Learning Disabilities. 26, 295-310*

Mercer, C. D. (1987) *Dificultades de aprendizaje. Barcelona: CEAC.*

LA COMPETENCIA LECTORA

Sofía Isabel Brown Indaburo*

Resumen

Palabras clave:

Niveles de comprensión lectora, guía, estrategias, teorías

Aún persisten en el medio educativo las preocupaciones por la lectura que debemos denominar alfabética, la cual implica el conocimiento de la escritura de la misma naturaleza, que es una técnica (aun cuando no solamente lo sea) cuya adquisición posibilita su manejo, control y usos. Al respecto de esta necesidad de la lectura, hoy se habla del denominado proceso lector, que consiste, según algunos, en una actividad interactiva de construcción de sentidos o significados mediante la integración de tres elementos: la persona que lee, el texto para ser leído y el contexto. Conviene insistir en que la construcción de los significados, que es la esencia de la lectura, necesita de la interacción de los factores básicos señalados antes, porque sólo el modelo perceptivo motriz, que ha sido de aplicación tradicional en la escuela, es capaz de asegurar erróneamente que el significado se halla en esos agentes aislados, inconexos.

Por otra parte, si bien leer es un proceso de interpretación de los signos lingüísticos (las palabras), por medio de los cuales el habla y la lengua oral se fijan en una superficie cualquiera, convertida, transformada en grafías, y de producción de los sonidos que les corresponden, útiles para expresar el pensamiento y el sentimiento humanos, es algo más que eso, pues también es comprender, descubrir, dialogar, una aventura, un ejercicio que estimula la creatividad y un acto comunicativo.

Diferentes Teorías sobre la Lectura

Según la autora María Eugenia Dubois, existen diferentes concepciones teóricas de la lectura, a saber: a) como conjuntos de habilidades b) como

producto interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, y c) como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Según la primera visión (la que se relaciona con el conjunto de habilidades), la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes, de la cual la comprensión es una de ellas, el sentido de la lectura está en el texto, el lector es ajeno al texto y su tarea consiste en extraer ese sentido. Asimismo, esta teoría manifiesta que el lector debe adquirir la habilidad de comprender lo que está implícito en la lectura y la de evaluar la calidad del texto leído.

La segunda teoría (la lectura como proceso interactivo), hace énfasis en que el lector interactúa con el texto y cumple un papel activo en la construcción de su sentido mediante el uso de su competencia lingüística y su experiencia. Sintéticamente hablando, se puede decir que la lectura es un proceso global e indivisible, el sentido del texto escrito no está implícito en el texto sino en la mente del autor y del lector, el lector construye el sentido al interactuar con el texto, y, por último, la experiencia previa del lector es fundamental para la construcción del sentido del texto.

La tercera postura, (la de la lectura como transacción), que es la más reciente, asegura que entre el lector y el texto se establece una relación recíproca, una interfusión productora de una síntesis que constituye su significado. Esta concepción no se opone a la anterior, sino que la trasciende en la medida en que sostiene que el sentido está en potencia en el texto y que es lector quien lo actualiza en el proceso de transacción con él. En síntesis, al respecto de esta tercera propuesta, podemos anotar estas conclusiones: el texto no es un objeto sino un potencial que se actualiza durante el acto de lectura, la comprensión es consecuencia de la compenetración entre el lector y el texto, lo cual es algo único a ese evento, y el texto es un sistema abierto por cuanto el

* Licenciada en filosofía, U. de La Salle; especializada en didáctica literaria con énfasis en lectura, U. Gran Colombia.

lector elabora un texto paralelo y no idéntico al leído, lo cual conduce a una transformación de ambos y de la mentalidad del lector.

Estrategias para la Comprensión de la Lectura

La comprensión lectora es el núcleo, la nuez, del proceso lector, y consiste en captar en forma exacta el pensamiento del autor del texto y producir diversas interpretaciones en torno a él. Un buen ejercicio obvio y previo a la lectura de un texto es definir el tipo de artículo que se leerá y si el estudiante conoce o no todas las palabras, símbolos especiales, etcétera, y los contenidos de la lectura seleccionada (conocimiento previo de la lectura).

La comprensión de un texto posee tres niveles: a) el literal, b) el interpretativo y c) el aplicado, para los cuales se pueden establecer estrategias, como sigue:

Nivel Literal (¿Qué dice el autor?).

Se refiere al análisis de lo que dice el autor, al contenido explícito del texto, para lo cual se sugiere las siguientes

Estrategias:

- a) proceder a un primer acercamiento al texto para familiarizarse con él, a fin de separar aquellas palabras cuyos significados desconocen los estudiantes;
- b) efectuar una nueva lectura, una vez que se hayan aclarado los significados de las palabras que de entrada se desconocían, para profundizar en el contenido del texto.

Nivel Interpretativo (¿Qué quiere decir el autor?).

Es el proceso mediante el cual el estudiante le da sentido al texto, procediendo a relacionar las ideas explícitas en él con las que no lo están, pero que son un aporte del lector, lo cual constituye la competencia interpretativa.

Estrategias:

Para la interpretación de un texto, el profesor debiera:

a) subrayar las ideas principales de los párrafos y la idea central del texto leído.

b) establecer pautas metodológicas para que los estudiantes aprendan a determinar las ideas principales de los párrafos y las centrales de los textos leídos, teniendo en cuenta que la idea principal de los párrafos es el mensaje que el autor quiere comunicar al lector y que puede aparecer al comienzo, en la mitad o al final, según el autor organice los párrafos de sus textos; o que no siempre aparece en el texto leído, pero que puede deducirse mediante un proceso lógico; d) entrenar a los estudiantes para descubrir las ideas centrales de los textos leídos, que corresponden a la conjunción dialéctica de las ideas principales de los párrafos, es decir, al sentido global del texto que se interpreta.

Nota: El cumplimiento de estas actividades garantiza un buen proceso de lectura y comprensión de cualquier texto.

Nivel Aplicado (Interrelación y transacción entre lector y texto).

En este nivel, el lector relaciona el texto que lee con sus experiencias personales y establece generalizaciones con respecto a la realidad social, las cuales incluyen todos los conocimientos que enriquecen o aclaran el significado del texto. Los conocimientos del lector, que sirven de apoyo a la comprensión del texto, dependen de su nivel cultural y favorecen la elaboración de nuevos textos (textos paralelos) que dan forma a las llamadas competencia argumentativa y propositiva.

Estrategias:

El profesor procederá de la siguiente manera para desarrollar este último nivel:

- a) habituar a los estudiantes a contextualizar la lectura con los hechos cotidianos, personales o no, directos o indirectos;
- b) fomentar en ellos la capacidad crítica y valorativa, desde el punto de vista ideológico, de los fenómenos sociales (extratextuales);
- c) estimular en los mismos una actitud propositiva tendiente a formular opciones o alternativas a la

problemática planteada a partir de los textos leídos.

Actividades Lectoras (Las guías de lectura).

Para llevar a la práctica las estrategias descritas se sugieren las siguientes actividades:

- 1ª. Ofrecer a los estudiantes la lectura de textos específicos, de acuerdo con las diversas áreas de enseñanza.
- 2ª. Elaborar guías de lectura que permitan medir el grado de comprensión de los textos leídos, mediante la aplicación de los niveles de comprensión aquí descritos, orientadas así:
 - a) las afirmaciones contenidas en ellas deben referirse a lo esencial y a lo más difícil de entender;
 - b) hay que redactar esas aseveraciones en forma clara y precisa;
 - c) la guía debe ser interesante y atractiva para que motive a los estudiantes a leer los textos al resolverla;
 - d) necesita ser objetiva, basada en la realidad de los textos leídos;
 - e) las aseveraciones deben seguir un orden progresivo y ajustado al ordenamiento de los párrafos de los textos.

Para llevar a cabo la formación de competencias lectoras, según las indicaciones formuladas aquí, se sugiere a los profesores lo siguiente:

- 1º. Seleccionar textos relacionados con los editoriales, las noticias y los artículos de los periódicos, referidos a los hechos sociales, políticos y económicos y culturales del país, procediendo a poner en práctica el sentido de cada uno de los niveles descritos antes.
- 2º. Escoger cuentos, historias y poemas que confronten los valores propios de la sociedad capitalista y los derechos humanos fundamentales, con el fin de que perciban la vida real, concreta en la literatura y en la ficción.
- 3º. Proponerles la escritura de cuentos, poemas e historias sobre sus experiencias cotidianas (directas o indirectas), sentimientos, emociones y opiniones.
- 4º. Leer colectivamente en voz alta textos portadores de valiosas enseñanzas que reflejen los valores y

contravalores de nuestra y de otras sociedades, para que desarrollen la capacidad de dialogar, percibir, observar y analizar y proponer.

5º. Ejercitarlos en el desarrollo de técnicas de comunicación como la mesa redonda, el debate, el panel, la entrevista, la improvisación y otras, previa lectura de las características de cada una de esas técnicas y de los temas por exponer y debatir: las drogas, el desempleo, la miseria, la educación, la salud, el deterioro de la familia y la autoridad, la violencia, la guerrilla, el paramilitarismo, la indisciplina, el autoritarismo gubernamental, etcétera.

Muestra para la Elaboración de una Guía Destinada al Análisis de los Tres Niveles de la Comprensión de la Lectura

Indicaciones Generales:

1. Antes que todo, se selecciona un texto del tipo que sea (literario, poético, filosófico, deportivo, histórico, político, económico, social, etcétera).
2. Después se elabora la guía, observando que ella se ajuste a las condiciones descritas antes, las cuales deben tenerse presente para garantizar el éxito del proceso.
3. Para el caso concreto que nos ocupa, hemos escogido el siguiente poema del poeta cubano José Martí:

La Perla de la Mora

Una mora de Trípoli tenía

Una perla rosada, una gran perla:

Y la echó con desdén al mar un día:

-“¡Siempre la misma! ¡Ya me cansa verla!”

Pocos años después, junto a la roca

De Trípoli... ¡la gente llora al verla!

Así le dice al mar la mora loca;

-“¡Oh, mar! ¡oh mar! ¡Devuélveme mi perla!”

Guía para Ejercitar los Niveles de Comprensión de la Lectura.

Preguntas para el análisis del Nivel literal (Se refiere a lo que está explícito, a lo que es obvio en el texto poético) (¿Qué quiere decir el autor?):

¿Qué dice el poeta en forma explícita en su poesía?

Preguntas para desarrollar el Nivel interpretativo (Relación de las ideas expuestas, explícitas, con las que no están expuestas o sobrentendidas en el texto poético, lo cual nos permite conocer el poema en un nivel más profundo) (¿Qué quiere decir el autor?):

¿Cuáles son los sentimientos de la mora que la inducen a echar la perla al mar?

¿Qué sentimientos produce en ella la pérdida de la perla?

¿Qué le impide conocer en su debido momento, el justo valor que tiene la perla para ella?

Preguntas para el Nivel aplicado (Relación de lo leído con el grado de conocimiento que tiene el lector acerca del tema del texto y con lo vivido directa o indirectamente, todo lo cual brinda una valiosa ayuda para comprender el texto en forma cabal).

¿A quiénes se les llama tradicionalmente moros?

¿En qué lugar de la tierra se localiza Típoli?

¿De dónde provienen las perlas y por qué se las considera valiosas?

¿Qué le sucede en la vida real a las personas que actúan como la mora?

¿Qué deben hacer las personas con aquello que tenga o represente algún valor en y para su vida?

¿Siempre hay oportunidad de rescatar lo que se pierde por engreimiento, insensibilidad e insensatez?

Notas:

De la teoría a la práctica, María Eugenia Dubois (fotocopias).

Técnicas básicas de lectura, Élida Grass Gallo y Nayiri Fonseca Sevilla, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1992.

Lineamientos curriculares de la lengua castellana, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.

LA WEBQUEST COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Nelly Estella Pardo Espejo¹
nellyestellap@yahoo.es
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
Facultad de Estudios a Distancia
Grupo de Investigación Saberes
Interdisciplinarios en Construcción SIEK

Resumen

El presente artículo describe los resultados de una investigación sobre la necesidad del diseño y la implementación de una WebQuest como herramienta pedagógica para potenciar la autonomía del estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes del Programa en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este estudio siguió una metodología de investigación con un enfoque mixto; por consiguiente, el análisis se basó en técnicas e instrumentos como la observación, el análisis de guías de auto aprendizaje, la aplicación de una encuesta y un cuestionario para estudiantes y una lista de chequeo para los docentes. Finalmente, los resultados demostraron que los estudiantes disfrutaron del uso de la tecnología; igualmente, se concluyó que la WebQuest “Boyacá is to enjoy it” fue una herramienta pedagógica con la cual los estudiantes pudieron construir su conocimiento y asumir su responsabilidad de su propio aprendizaje.

Palabras clave.

Nuevas Tecnologías, WebQuest, Autonomía del Estudiante

Introducción

Son muchas las investigaciones realizadas en pro del mejoramiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, en consecuencia muchos investigadores han decidido explorar campos como los relacionados con las nuevas tecnologías; por cuanto el uso del internet como herramienta pedagógica permite que el estudiante actúe como protagonista de su propio aprendizaje, dándole la oportunidad de desarrollar sus habilidades de aprender a aprender, igualmente que el profesor actúe como un facilitador o mediador entre la información y los medios con el estudiante.

Por lo tanto, este estudio tuvo como finalidad potenciar la autonomía de los estudiantes mediante el diseño y aplicación de una WebQuest <http://webques3.wix.com/webquest--boyaca#> para el currículo del área del inglés; para lograr el anterior propósito, fue necesario Identificar en los estudiantes las actitudes, las opiniones y las preferencias sobre el uso de la tecnología, asimismo diseñar una WebQuest personal de acuerdo con los intereses y necesidades de la población objeto de estudio y por último comprobar la efectividad de ésta como

1. Magister en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera de la Universidad de Jaén, Especialista en Pedagogía para el desarrollo en el aprendizaje Autónomo UNAD, Licenciada en Ciencias de la Educación Español Inglés UPTC. Actualmente, Docente ocasional de tiempo completo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de la Facultad de Estudios a Distancia, en la Licenciatura en Educación Básica. Investigadora principal del grupo de Investigación SIEK (Saberes Interdisciplinarios en Construcción).

herramienta pedagógica para fomentar altos niveles de autonomía en el aprendizaje del inglés.

El proceso de investigación se llevó a cabo con estudiantes del quinto semestre, quienes se inscribieron al curso de “Escritura del Inglés I” de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; en su mayoría son personas adultas que oscilan entre los 21 y 25 años; quienes provienen de diferentes ciudades, municipios y sitios rurales del departamento de Boyacá.

El presente estudio siguió una metodología de investigación con un enfoque mixto, debido a que reúne características de los enfoques tanto cualitativo y como cuantitativo con la finalidad de ser utilizados simultáneamente y para dar un resultado satisfactorio a la pregunta problema ¿en qué medida el uso de la WebQuest potencia la autonomía del estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera?

En este sentido, las técnicas e instrumentos para la recolección utilizados en esta investigación fueron el diario del profesor con el fin de indagar las reflexiones de los profesores sobre el contacto real con la experiencia en el proceso enseñanza- aprendizaje del inglés; un análisis de las guías de auto-aprendizaje con el propósito de determinar si éstas promueven la autonomía del estudiante en el aprendizaje del inglés; un cuestionario para los estudiantes con la finalidad de identificar sus actitudes, opiniones y preferencias hacia el uso de la tecnología; como también, una encuesta para los estudiantes con la intención de evidenciar el desarrollo de la autonomía con el uso de la WebQuest diseñada; finalmente, una lista de chequeo para los docentes con el objetivo de recopilar datos sobre sus concepciones y percepciones acerca de la eficacia de la WebQuest “Boyacá is to enjoy it” como medio para fomentar altos niveles de autonomía en el aprendizaje del Inglés.

Revisión de la literatura

De acuerdo con lo anterior, los constructos sobre los cuales se trabajaron bajo la luz de varios autores y teorías especializadas fueron las nuevas tecnologías

en el aprendizaje de una lengua extranjera, la WebQuest y la Autonomía del Estudiante

Las nuevas tecnologías en el aprendizaje una lengua extranjera

El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras han sido cada vez más relevante en los últimos años; debido a que ésta ha propiciado en los estudiantes un ambiente rico y memorable para el aprendizaje con la posibilidad de desarrollar y practicar habilidades de lenguaje de forma independiente.

Por lo tanto, muchos estudiosos como Baker, Meskill, Mossop, y Bates, Collis, Quesada, Jonassen, Howland, Moore y Marra han discutido y estudiado el potencial de la tecnología en el aprendizaje de idiomas.

Es así que, Jonassen, Howland, Moore y Marra, (2003) opinan que cuando las tecnologías se utilizan y se integran adecuadamente, éstas pueden proporcionar un ambiente de aprendizaje constructivo para los estudiantes; por cuanto les permite construir el conocimiento de manera significativa. De otra parte, McLaughlin y Oliver citado en Quesada; (2000), explican que las Tecnologías de la información y comunicación son una forma de apoyar a las interacciones sociales cuando se usa apropiadamente, ya que los profesores pueden proporcionar un entorno en el que el aprendizaje sea auténtico y las actividades sean interesantes para los estudiantes. De la misma manera, Kitade citado en Quesada (2000), subraya que el uso de la comunicación mediada por ordenador (CMC) puede proporcionar un ambiente de aprendizaje colaborativo, facilitar la interacción comprensible y contextualizada y promover en los estudiantes la auto-corrección.

Por otro lado, Meskill, Mossop, y Bates, (1999) han encontrado que las características de la tarea basada en la simulación multimedia pueden apoyar la comprensión en los estudiantes, promover su autonomía y ofrecerles oportunidades para la resolución de problemas. Otros investigadores, como Baker, Meskill, Mossop, y Bates, (1998) han

expresado que la Internet puede desarrollar en los estudiantes la habilidad del pensamiento crítico, proporcionar un ambiente rico para la búsqueda de información y construir un conocimiento en forma cooperativa y colaborativa. Finalmente, Collis (1999) establece que uso de la tecnología, los estudiantes pueden estudiar de manera independiente en línea, comunicarse con el facilitador, presentar tareas, tener acceso a guías de las asignaturas por vía electrónica de los sitios web del curso y comunicarse en tiempo real de forma sincrónica con los maestros y compañeros de clase acerca de las preguntas y los debates en las salas de chat.

En este sentido, se puede decir que el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de las lenguas extranjeras proporciona a los estudiantes un ambiente de aprendizaje efectivo, una amplia gama de oportunidades para la interacción auténtica en la lengua y unas actividades interesantes para los estudiantes; igualmente la tecnología genera oportunidades para el aprendizaje colaborativo y cooperativo; y posibilita el acceso a recursos como textos, imágenes, sonido y materiales de video en ordenadores con conexión con los cuales los estudiantes pueden experimentar conversaciones con audio y video con personas de diferentes países haciendo esto más interesante el aprendizaje del idioma extranjero.

Por lo anterior, los profesores están empezando a integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua y un ejemplo de esta herramienta es la WebQuest; técnica que fue creada por Bernie Dodge; por lo tanto, como parte de la investigación ha sido diseñada una WebQuest titulada “Boyacá is to enjoy it” basada en el enfoque constructivista y aprendizaje autónomo, teniendo como eje central el trabajo de los estudiantes como participantes activos y agentes de su propio proceso de aprendizaje.

WebQuest

Esta técnica fue desarrollada por Bernie Dodge y Tom March a principios de 1995. Bernie Dodge, profesor de Tecnología Educativa en la Universidad Estatal de San Diego, fue uno de los primeros académicos que tratan de definir y estructurar este tipo de actividad de

aprendizaje. Dodge definió por primera vez

“una WebQuest como una actividad orientada a la investigación en la que parte o la totalidad de la información que interactúan los estudiantes proviene de los recursos de Internet”. (1995:1)

Sin embargo, algunos años más tarde, esta definición fue refinada por el mismo autor:

“... Una actividad orientada a la investigación en la que la mayoría o la totalidad de la información utilizada por los alumnos se extraen de la web. Webquest está diseñada para utilizar bien el tiempo, para centrarse en el uso de la información en lugar de buscarlo, y para apoyar a los estudiantes el pensamiento en los niveles de análisis, síntesis y evaluación”. (Dodge, 2001)

En consecuencia, para el diseño y aplicación de una WebQuest eficiente, Dodge, (2002) sugiere que debe tener la siguiente estructura: la introducción, la tarea, el proceso (recursos, andamios), la evaluación (rúbrica), la formación o la página del profesor.

- **Introducción:** Esta sección generalmente se utiliza para introducir el tema de la WebQuest. Su objetivo es motivar a los estudiantes sobre el tema en el contexto del aprendizaje de los idiomas.
- **Tarea:** es la sección más importante de una WebQuest, ya que explica lo que los estudiantes tienen que hacer e implica desarrollar algún tipo de pensamiento de orden superior.
- **Proceso:** Esta sección tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes con la orientación adecuada sobre cómo llevar a cabo su tarea ofreciendo la posibilidad de cómo se dividen las responsabilidades, cómo encontrar y cómo organizar la información utilizando principalmente los recursos basados en Internet.
- **Evaluación** En esta sección, los estudiantes tienen la oportunidad de auto-evaluar, comparar y contrastar lo que han producido con otros estudiantes y dar retroalimentación sobre lo que ellos sienten que han aprendido.

- **Conclusión:** Aquí se concluye el conocimiento que han aprendido los estudiantes, los beneficios del curso y los resultados que han obtenido; en otras palabras, lo que los estudiantes saben y cómo fueron capaces de utilizar en su contexto local.
- **Página del Maestro:** Esta es la información sobre el profesor que ha diseñado el webquest y de la propia WebQuest.

En resumen, podríamos decir que una WebQuest para la enseñanza y el aprendizaje en una lengua extranjera es una actividad de aprendizaje constructivo en el que los recursos de Internet se utilizan para desarrollar habilidades de pensamiento para resolver un problema real, con el propósito de fomentar la participación de los estudiantes en forma autónoma y colaborativa. De igual manera, darles a los estudiantes la oportunidad de aprender y poner en práctica las habilidades de comprensión y producción apoyadas por un conjunto de actividades lingüísticas y de procedimiento.

De acuerdo con March (1998) son varias las ventajas que ofrece el uso WebQuest en el aula; por cuanto, Una webquest promueve la motivación de los estudiantes y la autenticidad, ya que esta herramienta ofrece a los estudiantes una tarea interesante, los recursos reales de la Internet para que funcione como periódicos, revistas, artículos científicos, museos virtuales, enciclopedias generales y una guía de trabajo para que ellos puedan aprender con mayor eficacia y placer. Igualmente, una WebQuest requiere que los estudiantes genere altos niveles de pensamiento porque las actividades no están diseñadas para que los estudiantes recojan solamente información, sino por el contrario, que ellos puedan, sintetizar, analizar y evaluar, en otras palabras pueden transformar, comparar, desarrollar una hipótesis y encontrar soluciones para resolver problemas o para diseñar proyectos. Finalmente, una WebQuest fomenta el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes porque ellos deben tener su propio papel dentro de su pequeño grupo de estudio para completar la tarea. Finalmente, una WebQuest es beneficiosa para los estudiantes del idioma inglés, ya que proporcionan un entorno de aprendizaje cooperativo en el que la comunicación

y la resolución de problemas son simuladas. Bajo el anterior paradigma y teniendo en cuenta que una WebQuest es considerada como una poderosa herramienta pedagógica para desarrollar la autonomía del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante discutir la autonomía del estudiante y sus consideraciones pedagógicas en la siguiente sección.

Autonomía del estudiante

Durante los últimos años, la autonomía del estudiante se ha convertido en un concepto clave en el ámbito de la educación en general y en el aprendizaje de idiomas en particular; debido a que el Consejo Europeo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras han hecho énfasis en la importancia de desarrollar la capacidad para guiar el aprendizaje de forma autónoma. Por consiguiente, muchos investigadores y estudiosos como Benson, Cotterall, Dickinson, Gremmo y Riley, Holec, Little, Littlewood, Ushioda, han llevado a cabo investigaciones sobre la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

En la literatura actual existen muchas definiciones sobre autonomía del estudiantes y una de ellas se refiere a “La capacidad de asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje” (Holec, 1981). Siguiendo esta línea, es definida como “La disposición del alumno y la capacidad de controlar o supervisar su propio aprendizaje” Leni Dam (1990, citado en Gathercole, 1990: 16), de ahí que la autonomía en el aprendizaje demanda entonces, que el estudiante realice una reflexión auto-crítica en la que él pueda identificar tanto sus debilidades, obstáculos como sus fortalezas de su propio proceso de aprendizaje; no sin ello de dejar de lado un plan de acción para superar esos obstáculos y esas debilidades. De otra parte, se concibe “La autonomía del estudiante como una capacidad para el establecimiento de metas, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente” (Little, 1991). De igual forma, se define “como una situación en la que el alumno es totalmente responsable de todas las decisiones relacionadas con su aprendizaje y la aplicación de esas decisiones” (Dickinson, 1993), es decir, que un estudiante autónomo valora sus necesidades y competencias a fin de que cada uno pueda trazar su

propia trayectoria formativa dentro de un proyecto personal y profesional. Finalmente, se entiende “La autonomía como el reconocimiento de los derechos de los alumnos dentro de los sistemas educativos” (Benson, 2001).

Sin embargo; una de las definiciones más frecuentemente citada es la de Holec, quien define la autonomía como “la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje”; es decir, un estudiante autónomo es quien tiene la capacidad de determinar sus objetivos, determinar sus contenidos, seleccionar los materiales, métodos, técnicas y tareas; supervisar el procedimiento de adquisición (ritmo, tiempo, lugar, etc.) y evaluar lo que se ha adquirido.

Por lo tanto, un aprendiente autónomo es quien decide qué aprender, cuándo y cómo lo aprende asumiendo nivel de grado de responsabilidad por su aprendizaje, por consiguiente, es importante tener en cuenta determinadas condiciones con las cuales se pueda desarrollar esa autonomía en el estudiante. Según Jiménez Raya, Lamb, y Vieira (2007) proponen un marco teórico para el desarrollo de la autonomía del estudiante a través de tres competencias principales: 1. Competencia para el aprendizaje 2. La competencia para la auto-motivación 3. Competencia para el pensamiento crítico

1. Competencia para el aprendizaje: la definen como la competencia para regular y controlar la actividad mental a través de la aplicación del conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias de aprendizaje; es decir, un aprendiz autorregulado normalmente fija las metas personales, utiliza estrategias de aprendizaje, supervisa el progreso y se adapta a su enfoque para alcanzar las metas de aprendizaje por sí solos o en cooperación con los demás. Lo anterior implica: El conocimiento Metacognitivo y las creencias sobre el aprendizaje; el uso de estrategias de aprendizaje y una competencia Actitudinal.

- El conocimiento Metacognitivo y las creencias sobre el aprendizaje: En cuanto al conocimiento metacognitivo o estratégico, Pozo y

Monereo (1999) señalan que puede referirse a la persona (conocimiento que tiene sobre lo que sabe así como de sus propias capacidades y de las personas con los que se relacionará mientras aprende), a la tarea (conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo) y al contexto (variables del entorno, su naturaleza, posibilidades y limitaciones).

- Uso de Estrategias de Aprendizaje: teniendo en cuenta que una estrategia es un conjunto de procedimientos empleados para abordar una tarea o, para alcanzar un objetivo; es importante que el estudiante comprenda e interiorice una serie de estrategias con la finalidad de alcanzar su autonomía en su aprendizaje; dentro de este grupo se incluyen: las estrategias Metacognitivas o de autorregulación: estas ayudan a los estudiantes a regular su actividad cognitiva mediante la participación activa en la planificación, verificación, control, seguimiento, revisión y selección de estrategias. Las estrategias cognitivas: se utilizan para la manipulación mental o físicamente de la información que hay que aprender de una manera que mejoren el aprendizaje; en esta categoría se encuentran estrategias como la elaboración, traducción, deducción, inducción, deducción, que agrupa elementos de vocabulario, la creación de imágenes mentales para facilitar la retención de la información y la transferencia. Finalmente, las estrategias socio-afectivas: estas no solo se usan tanto para la interacción como para el control de emoción y el afecto, sino que se utilizan para la auto-motivación y el estímulo, para reducir la ansiedad y para promover oportunidades de interacción y cooperación con los demás; las estrategias en esta categoría incluyen la cooperación, la auto-charla, el cuestionamiento de aclaración y el auto refuerzo.

- Competencia Actitudinal: Esto se refiere a la capacidad de generar actitudes positivas para asumir responsabilidades en el aprendizaje. Las actitudes son creencias que predisponen a un uso intensivo de actuar y sentir de cierta manera. Investigaciones recientes han identificado que las actitudes más relevantes en la promoción de la autonomía con:

actitud activa hacia el aprendizaje; iniciativa en las actividades de aprendizaje de idiomas, las tareas y el uso del lenguaje; voluntad de asumir la responsabilidad; disposición a asumir riesgos; apertura a la cooperación; curiosidad intelectual; tolerancia a la ambigüedad; y la confianza en la capacidad de aprender.

2. La competencia para la auto-motivación Se refiere a la motivación del estudiante para aprender y nuestra atención se centra en el deseo de que el estudiante participe y tenga éxito en el proceso de su aprendizaje. La motivación es un estado interno o condición (a veces descrita como una necesidad, el deseo, o querer) que sirve para activar o energizar el comportamiento del estudiante y darle una dirección.

Por consiguiente, una persona auto motivada es consciente de sus propias capacidades y limitaciones, permitiéndole establecer planes encaminados a la superación de sus propias limitaciones haciendo que las dificultades no le desaminan.

3. Pensamiento crítico: El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y / o evaluar información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento y la comunicación, como una guía a la creencia y a la acción. Aquellos que se conviertan en pensadores críticos adquieren tales recursos intelectuales como el conocimiento de fondo, el conocimiento operativo de las normas adecuadas, el conocimiento de los conceptos clave, la posesión de una heurística eficaz, y de ciertos hábitos vitales de la mente. (Jiménez Raya, Lamb, y Vieira, 2007).

Por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de aprender de forma independiente por los estudiantes requiere que el profesor no sea un transmisor de conocimientos, sino una guía y un facilitador del aprendizaje, con el fin de ayudar a los estudiantes en el proceso social de construcción del conocimiento.

Little (2001) afirma que el papel del profesor en el

desarrollo de la autonomía del estudiante se rige por tres principios pedagógicos generales:

1. Implicación de aprendizaje: los profesores de idiomas deben involucrar a los estudiantes plenamente en la planificación, seguimiento y evaluación de su propio aprendizaje.

2. La reflexión de aprendizaje: los profesores de idiomas deben ayudar a sus estudiantes a reflexionar continuamente sobre el proceso y el contenido de su aprendizaje y a realizar su auto-evaluación.

3. Uso de la lengua: los profesores de idiomas deben asegurarse de que el idioma de destino es el medio, así como el objetivo de todo aprendizaje, incluido el componente reflexivo.

De acuerdo con estos tres principios, Little (2007) señala que el maestro debe:

- Utilizar la lengua extranjera como el medio preferido de comunicación en el aula;
- involucrar a sus estudiantes en una búsqueda sin parar por las buenas actividades de aprendizaje, que son compartidos, discutidos, analizados y evaluados con toda la clase;
- ayudar a sus estudiantes a establecer sus propios objetivos de aprendizaje y elegir sus propias actividades de aprendizaje y someterlos a discusión, análisis y evaluación;
- invitar a sus estudiantes a trabajar en forma individual y en pequeños grupos;
- hacer que sus estudiantes mantengan un registro escrito de su aprendizaje - los planes de lecciones y proyectos, listas de vocabulario útil, los textos que ellos mismos producen;
- involucrar a sus estudiantes en la evaluación regular de su progreso como estudiantes individuales y como clase.

Metodología

La presente investigación tuvo un enfoque mixto, ya que reunió características de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.4) definen el enfoque cuantitativo como “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y

probar teorías”. Igualmente, los mismos autores definen al enfoque cualitativo como aquella que “usa la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de la interpretación” Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.7).

Por consiguiente, esta investigación tuvo un carácter cuantitativo ya que utiliza estadísticas obtenidas a partir de cuestionarios para probar la hipótesis; y un carácter cualitativo porque las conclusiones se obtienen de los instrumentos de recolección de datos mencionados. Este último enfoque también permitió la interpretación y contextualización del problema planteado.

Bajo estas consideraciones y teniendo como base el objetivo de la presente investigación, se determinó darle un enfoque de tipo mixto bajo el tipo de investigación acción. Al respecto Nunan y Richards (1993) anotan que el tipo de investigación-acción educativa, es entendida como un a estrategias para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor. En este sentido, la investigación acción se define como el estudio de una situación social con el fin de mejorar un aspecto de la realidad. Por lo tanto, este proyecto de investigación se originó a partir de una preocupación pedagógica real con el propósito esencial de transformar la práctica pedagógica y mejorar la calidad de la educación.

La investigación-acción consta típicamente de varias fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Gregory 1988, Kemmis y McTaggart, 1988). En consecuencia, el presente estudio de investigación se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes etapas:

Reflexión inicial. esta etapa hizo énfasis en la identificación del problema en el quinto semestre de la asignatura Escritura del Inglés I de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en las Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En esta fase, se evidenció el bajo nivel de autonomía del estudiante en el aprendizaje del inglés, lo anterior se percibió a través de la observación directa y el análisis de las guías de auto-aprendizaje proporcionados por los profesores.

Plan. Esta etapa consistió en el diseño de un

cuestionario para los estudiantes con el fin de descubrir sus actitudes, opiniones y preferencias sobre el uso de la tecnología. Además, se diseñó la WebQuest titulada “Boyacá is to enjoy it” dinamizada bajo el aprendizaje autónomo.

Acción de Implementación. Durante esta etapa se aplicó un cuestionario a estudiantes sobre actitudes hacia la tecnología y luego se implementó la WebQuest “Boyacá is to enjoy” con los estudiantes del quinto semestre de la asignatura Escritura del Inglés I.

Observación. Esta fase se extendió a través de todo el proceso, en el cual se exploró, se reflexionó y se comprobó el éxito de la WebQuest. Igualmente proporcionó información sobre los cambios necesarios, pertinentes y eficaces de este plan de acción. Durante la ejecución de este plan fue evaluado por los profesores a través de una lista de chequeo; al mismo tiempo, se aplicó una encuesta a los estudiantes después del uso de la WebQuest para estudiantes, todo con el propósito de determinar el grado en que los estudiantes habían desarrollado su autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Reflexión. En esta etapa se hizo el respectivo análisis e interpretación de los datos que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos, así como la aplicación de la herramienta pedagógica.

Finalmente, este proceso de reflexión dio la oportunidad de explorar y examinar aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del inglés con el fin de tomar medidas para iniciar cambios y mejoras. Santrock (2006) señala que en la educación, el profesor juega un papel importante debido a que el profesor está directamente involucrado en el proceso, ya que el profesor se convierte en el protagonista principal, por cuanto es él quien identifica las deficiencias y los avances positivos durante los estudios y las medidas a fin de resolver los problemas.

Resultados

En este apartado se dan a conocer los resultados obtenidos de las fuentes de recolección de datos,

los cuales están clasificados de acuerdo con tres categorías: Percepción del estudiante hacia la tecnología; Percepción del estudiante hacia la autonomía en el aprendizaje de idiomas y Promoción de la autonomía del alumno a través de WebQuest.

Percepción del estudiante hacia la tecnología

De acuerdo con la encuesta aplicada a los estudiantes, ellos expresaron que disfrutaron del uso de la tecnología como herramienta para el proceso de aprendizaje del inglés; por lo tanto, ellos no piensan que la tecnología en la clase de inglés toma mucho tiempo, ya que los estudiantes saben que la tecnología puede ayudarles a aprender nuevos temas y desarrollar habilidades. Igualmente, que la tecnología no los intimida, por el contrario, se sienten muy seguro a la hora de trabajar con la tecnología en clase. Por último, los estudiantes creen que la Internet puede realmente mejorar su aprendizaje de lenguas extranjeras.

Percepción del estudiante hacia la autonomía en el aprendizaje de idiomas

Con el propósito de conocer con certeza si los estudiantes habían desarrollado su autonomía en el aprendizaje del inglés con el uso de la WebQuest "Boyacá is to enjoy it". Se decidió aplicar una encuesta; la cual estuvo conformada por dos partes, la primera sobre la planificación y la organización del proceso de aprendizaje y la segunda parte sobre la supervisión y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Referente a la Planificación y organización del proceso de aprendizaje: Los estudiantes estuvieron de acuerdo en decir que son capaces de fijar sus metas personales e individuales de aprendizaje; igualmente, que ellos son hábiles para localizar materiales adecuados en la red para su aprendizaje; asimismo expresaron, que ellos necesitan de la ayuda de sus compañeros de clase en la resolución de actividades; pero les fue difícil establecer horarios para consecución de sus propias metas de aprendizaje. Lo anterior se deduce que los estudiantes tienen problemas a la hora de asumir la responsabilidad sobre la organización eficaz de su tiempo. En este caso, es necesario centrarse en algunos aspectos relacionados con la auto-disciplina

que implica promover la auto-evaluación, el auto-control y la auto-conciencia.

Con respecto a la supervisión y la evaluación del proceso de aprendizaje. Los estudiantes crearon conceptos significativos de forma individual y los compartieron con sus compañeros de clase; igualmente, aprendieron a su propio ritmo y estilo; de otra parte, ellos no mostraron dificultades en la revisión y en la auto-corrección de sus tareas de aprendizaje; fueron capaces de completar las hojas de autoevaluación con el fin de reflexionar sobre el contenido de aprendizaje y sobre su propio desempeño, además fueron capaces de reflexionar sobre su propio desempeño pero para la mayoría de ellos les fue difícil evaluar las actividades en forma sumativa.

Promoción de la autonomía del alumno a través de WebQuest

Con base en la implementación de la WebQuest y la aplicación de una lista de chequeo para los docentes, ellos expresaron que esta herramienta fue adecuada para el modelo pedagógico de la institución para la enseñanza y el aprendizaje. Por cuanto, se tuvo en cuenta las características socioculturales y educativas de los estudiantes y profesores apoyados en la consecución de los objetivos fijados por el plan de estudios del programa; asimismo, en cuanto a su diseño, señalaron que presenta una estructura clara con una secuencia lógica y con unas instrucciones adecuadas y comprensibles. Por otra parte, expresaron que su diseño permitió navegar fácilmente; ya que contenía vínculos explícitos para seguir la secuencia de las actividades.

Asimismo, los docentes estuvieron en común acuerdo que la WebQuest potenció la interacción entre estudiantes y profesores; adicionalmente dio a los estudiantes la oportunidad de reunirse en pequeños grupos, con el fin de realizar y revisar algunas de las actividades propuestas. Por lo tanto, siempre existió un equilibrio con el trabajo individual, en parejas, en pequeño grupo y gran grupo.

Por otro lado, los profesores señalaron que la WebQuest desarrolló tanto estrategias metacognitivas; las cuales permitieron optimizar el aprendizaje a

través de la planificación, seguimiento y evaluación del desempeño en las tareas de aprendizaje, igualmente, desarrolló estrategias cognitivas; las cuales facilitaron comprender y producir un nuevo conocimiento con el fin de realizar las tareas con el idioma; tales como leer y escribir, deducir, tomar notas, resumir, parafrasear. Por último, las estrategias sociales: las cuales permitieron a interactuar con sus compañeros en el proceso de aprendizaje y tomar una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma.

De acuerdo con el rol del docente, los maestros expresaron que con el uso de esta WebQuest, el docente pudo asumir nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje como facilitador, orientador, de recursos y proveedor de información.

Finalmente, los docentes expresaron que la herramienta tecnológica diseñada ayudó a los estudiantes a aprender de manera autónoma dentro y fuera del contexto del aula, bajo un enfoque constructivista, debido a que los estudiantes pudieron construir su propio conocimiento a través de un aprendizaje independiente, cooperativo y colaborativo con lo cual los estudiantes pudieron asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje del inglés.

Referencias

Baker, E. L. (2000). *Integrating literacy and tool-based technologies: Examining the successes and challenges*. In D. Johnson, C. Maddux & L. Liu (Eds.), *Integration for technology into the classroom: Case studies* (pp. 73-89). Binghamton, NY: The Haworth Press.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Collins, A. (1988). *Cognitive apprenticeship and instructional technology: Technical Report*. Cambridge, MA: BBN Systems and Technologies Corporation.

Dam, L. (1990). *Learner Autonomy in Practice*. In Gathercole, I. (ed.). 1990, p. 16. CILT. Great Britain: Bourne Press.

Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. [Available 04/06/2009]. <http://edweb.sdsu.edu/>

courses/edtec596/about_webquests.html

Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest*. *Learning & Leading with Technology*, 28, 8: 6-9.

Dodge, B. (2002). *WebQuest taskonomy: taxonomy of tasks*. [Available 04/06/2009].

<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

Hernández, R. y Fernández, C. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. [Available 04/09/2009]. <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Kemmis, S. and R. McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Little, D. (2001). *We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. In L. Karlsson, F. Kjisik and J. Nordlund (Eds), *all together now, Papers from the 7th Nordic Workshop on Autonomous Language Learning*, Helsinki, September 2000, pp.45–56. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

Little, D. (2007) *Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited*. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1, pp.14–29

March, T. (1998). *Webquest for learning. Why Webquest? An Introduction*. [Available 04/09/2009]. <http://www.ozline.com/webquestintro.html>

Meskill, C., Mossop, J., & Bates, R. (1999). *Electronic text and English as a second language environment*. Albany, NY: National Research Center on English Learning & Achievement (ERIC Document Reproduction Service No. ED436956). [Available 04/09/2009]. <http://www.albany.edu/lap/Papers/E-Text.htm>

Nunan, D. (1993). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pozo, J y Monereo C. (1999) *El aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana

Quesada, A. (2005). *Web Based Learning (WBL): A challenge for foreign language teachers*. *Revista Electrónica: Actividades Investigativas en Educación*. Vol. 5, número 002. Pp1-25. [Available 04/09/2009]. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44750210>

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE CARACTERIZACIÓN DESDE LAS ESCUELAS DEL PARTIDO

MSC Migdalia Olga Leyva Henderson
Cuba; migdaliah@ult.edu.cu

Resumen

El artículo que se presenta recoge las aportaciones más relevantes de una investigación realizada sobre “El proceso de caracterización que se realiza a los cuadros que cursan la escuela Jesús Suárez Gayol de Las Tunas. La caracterización se considera como, un proceso, como un estudio o procedimiento que permite descubrir las peculiaridades, rasgos, cualidades que identifican a una persona u objeto. La finalidad del presente estudio ha sido elaborar una propuesta metodológica para perfeccionar el proceso de caracterización de los cuadros como parte del proceso evaluativo de su desempeño. Este estudio permitió establecer las relaciones que se producen entre factores y condiciones para que la caracterización se realizara con un carácter personalizado, partiendo de que el entorno es susceptible a cambios por lo que se debe actualizar sistemáticamente. El análisis se ha realizado a través de la aplicación de cuestionarios dirigidos a profesores y estudiantes (cuadros).

Palabras claves: Caracterización, cuadros, proceso.

Abstract

This article gathers the most relevant information about the investigation: “The process of characterizing that is carried out to leaders at Jesús Suárez Gayol school in Las Tunas”. It is understood by characterizing, a process, a study or a procedure which allows discovering the peculiarities, traits, and qualities that identify a person or an object. The aim of the present study is to elaborate a methodological proposal to better up the process of characterizing leaders as part of the evaluative process of their behaviour. This study allowed to establish the relations which

are produced between factors and conditions for the characterizing process would be carried out with a personalized character, taking into account the context is susceptible to changes; that is the reason why it should be bring up to date systematically. This analysis has been carried out though the application of questionnaires, devoted to teachers and students (leaders).

Key words

Characterizing, leaders, process

Introducción

La dirección está vinculada estrechamente al nivel de desarrollo material e intelectual alcanzado por el hombre en cada uno de los sistemas sociales por los que la humanidad ha transitado, o sea, se vincula tanto al desarrollo de las fuerzas productivas como al de las relaciones de producción y es al mismo tiempo un factor movilizador de ambos elementos.

Uno de los aspectos de vital importancia en la preparación integral de los cuadros es la caracterización que se realiza sobre ellos para lograr un personal altamente calificado y competente ante las exigencias que nos impone la revolución científico-técnica y el continuo desarrollo de la sociedad. Por tanto, la misma tiene que ser profunda y objetiva, poner al desnudo las virtudes y los defectos de cada cuadro de forma analítica y crítica.

De la efectividad y rigurosidad con que se haga el proceso de caracterización dependen los éxitos en las funciones asignadas a cada cuadro, revertido en los resultados obtenidos en cada municipio o provincia y le permite al cuadro que se reconozca a sí mismo y adquiera lucidez sobre la actuación que de él se espera. Nuestro Apóstol, José Martí. (1882) al hablar de la

“Ciencia del Espíritu” destacó “... la individualidad es el distintivo del hombre”. 3(p.398)

Esta característica que hace único e irrepetible a cada sujeto explica la necesidad de preparar a los cuadros en el Sistema de Escuelas del Partido teniendo como elemento esencial el proceso de caracterización.

De la revisión bibliográfica realizada (G. Beatón, 1995), (G. L. Domínguez, 1990),

(F. González, 1989) es necesario precisar que:

El cuadro, razonaba E. Guevara. (1976), “es la pieza maestra del motor ideológico que es el Partido (...) es lo que pudiéramos llamar un tornillo dinámico de ese motor (...) en cuanto que no es un simple transmisor hacia arriba o hacia abajo, de lemas o demandas, sino creador que ayudará al desarrollo de las masas y la información de los dirigentes sirviendo de puntos de contactos con aquellas. Tiene la importante misión de vigilancia, para que no se liquide el gran espíritu de la Revolución, para que esta no duerma, no disminuya su ritmo. Es un lugar sensible, transmite lo que viene de la masa y le infunde lo que orienta el Partido”. 1(p.69)

Las exigencias actuales van mucho más allá del desarrollo y consolidación de las convicciones políticas, hay que hacer más eficaz el trabajo de quienes desempeñan tareas de dirección en todos los sectores de la sociedad, hablar un nuevo lenguaje, que busque materializar los objetivos y la acción.

En este contexto nace la necesidad de investigar o conocer la forma o estilo en que se desarrolla el proceso de caracterización a los cuadros para lograr su transformación.

Metodología

La población seleccionada ha sido por un lado 47 estudiantes (cuadros) y por otro lado 18 profesores del claustro seleccionado.

En cuanto a la elección metodológica, elegimos la entrevista, la encuesta, la observación participante, a partir de los cuales se pudo obtener información sobre: Antecedentes del problema de estudio en el Sistema de Escuelas del Partido sobre los problemas teóricos-prácticos y metodológicos que dificultan la elaboración de una correcta caracterización. Criterios oficiales de quienes dirigen la Escuela Provincial del Partido en Las Tunas, sobre las deficiencias

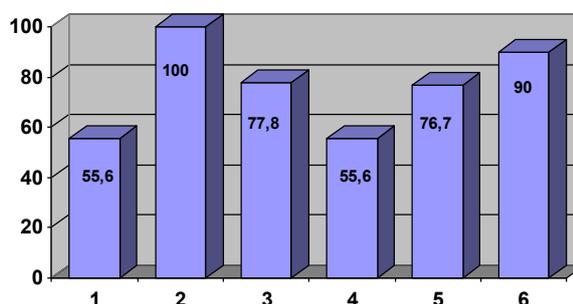
del proceso de caracterización de los cuadros y la importancia de su perfeccionamiento.

Resultados del estudio.

Vamos a sintetizar las principales aportaciones remitiéndonos a algunos de los datos obtenidos para ilustrarlas y exponiendo las principales implicaciones que creemos que se derivan de ellas.

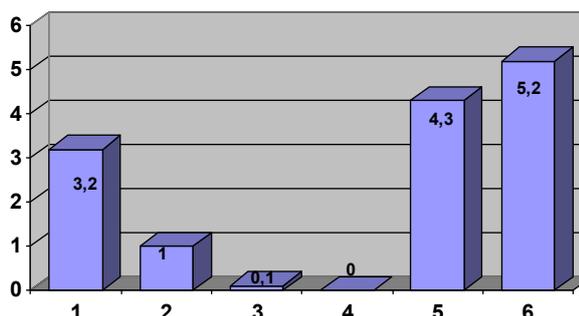
a) Resultados de los profesores.

- Diagnóstico inicial



1. Falta sistematicidad en el seguimiento al comportamiento o participación del estudiante en cada actividad desarrollada.
2. Poco conocimiento teórico, necesario sobre la personalidad desde el punto de vista psicológico.
3. Pobre desarrollo de actividades o acciones que permitan medir la capacidad de dirección del estudiante.
4. Ausencia de un diagnóstico al estudiante cuando llega al centro.
5. Insuficientes argumentos para fundamentar los indicadores establecidos.
6. La carencia de instrumentos, técnicas y métodos para llegar a determinar cualidades, habilidades, potencialidades del estudiante.

- Resultados alcanzados después de la aplicación de la propuesta.



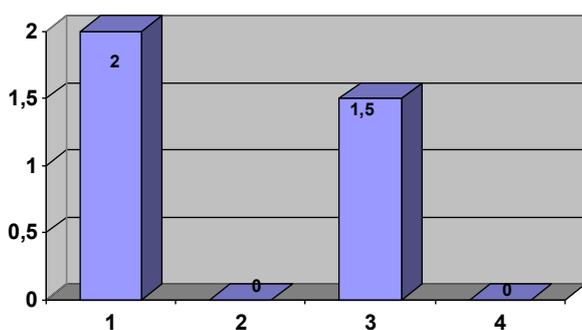
Los profesores son del criterio que la agrupación de indicadores por dimensiones les facilitó el orden lógico en la argumentación de cada uno de las cualidades, habilidades, potencialidades que debe poseer un cuadro, sobre las cuales la escuela influyó. Además de considerar que los momentos establecidos para la aplicación de métodos y técnicas en diferentes momentos del curso, no solo le dio organización al proceso, sino también rigurosidad y científicidad.

b) Resultados de los estudiantes (cuadros)

- Diagnóstico inicial

1. No en todos los casos se reflejan las cualidades y características reales de su persona.
2. En ocasiones prevalece el criterio de uno o dos profesores y no del equipo.
3. Comportamiento de la vinculación del equipo de profesores a las diferentes actividades de los estudiantes.
4. Se discute la caracterización final sin una consulta previa al estudiante.

- Resultados alcanzados después de la aplicación de la propuesta



Los alumnos al sentirse partícipes de la evaluación, coevaluación, de sus transformaciones sintieron mayor satisfacción con la preparación recibida y con la caracterización, considerándolas un reflejo real de su personalidad, prueba de ello es que no hubo ningún tipo de inconformidad o reclamación, sin embargo todas reflejaban las deficiencias.

Propuesta para el proceso de caracterización. (Anexo 1)

1-Dimensión curricular.

Componente académico:

Tiene como contenido básico dominio de los contenidos, desarrollo de los procesos psíquicos, habilidades del saber, saber hacer, posibilidad de aprendizaje, rapidez, profundidad, posibilidades de interactuar con el nuevo conocimiento. Este indicador podrá medirse a través de:

- Aprovechamiento docente.
- Disciplina (asistencia, puntualidad a clases).
- Actitud ante el estudio y el trabajo independiente.
- Participación en actividades docentes.
- Solidez en los argumentos.
- Dominio del vocabulario.

Componente laboral y profesional:

Preparación y motivación para el cargo que ocupa, profesionalidad, habilidad para expresar lo que piensa, desde la óptica profesional:

- Nivel de satisfacción ante el proceso docente.
- Calidad en las tareas realizadas.
- Aspiraciones futuras.
- Resultados en la práctica.

Componente investigativo:

Interés por indagar sobre los problemas y darle habilidades investigativas.

- Interés hacia la investigación (entrenamiento práctico investigativo)
- Resultados en los talleres.
- Posibilidades de interactuar con variadas literaturas.
- Posiciones críticas de lo que hace.

2- Dimensión social:

Orientación en la vida:

- Sentido de responsabilidad
- Nivel de independencia y autocontrol.

Actitud hacia sí mismo y hacia los demás:

- Posición que ocupa en el grupo.
- Relaciones con sus profesores.
- Comportamiento en la residencia estudiantil.
- Conocimiento de sí mismo.
- Nivel de educación formal.

3-Dimensión política:

- Cumplimiento de las tareas encomendadas.
- Sentido de pertenencia al grupo.
- Conocimiento actualizado del acontecer nacional e internacional.
- Habilidad para tomar decisiones.
- Espíritu crítico y autocrítico.
- Disposición de participar activamente en tareas político-sociales.(Cargos en las organizaciones políticas, dirección del colectivo y en el grupo).
- Enfoque político de los problemas.

Al decir de C. A. Zayas (1999):

Dimensión: Es la proyección de un objeto o atributo en cierta dirección. 23(p.15)

Componente: Es el elemento del objeto, del proceso, que forma parte de la composición del mismo y que en unión de los otros forma el todo. 24(p.19)

Para la investigación nos apoyamos en estas definiciones de donde partimos para definir los siguientes conceptos:

Dimensión curricular: Todo lo que planifica la escuela, conformado por varios componentes, académico, laboral y profesional e investigativo, que agrupa un conjunto de indicadores relacionados entre sí que conforman su estructura en contenidos básicos para el nivel o curso.

Dimensión social: Es un proceso de las relaciones que establecen los sujetos e interrelaciones que permiten la orientación en la vida, actitud hacia sí mismo y hacia los demás.

Dimensión política: Es un proceso que agrupa los contenidos y valoraciones de los hechos históricos-sociales nacionales e internacionales que les permita un conocimiento, actitud crítica y autocrítica y un enfoque político que se corresponda con las exigencias de la sociedad y lo preparen con habilidades para tomar decisiones de convencimiento en el contexto donde acciona.

Estas tres dimensiones se concadenan entre sí, y cada uno de ellos tiene una relativa autonomía, pero están condicionados dialécticamente. Los contenidos en estas tres dimensiones,(curricular, social y política), teniendo en cuenta, los objetivos y las habilidades a lograr en los cursos de preparación político ideológico y la estrategia para la preparación y superación de los cuadros que se establece en el

Código de Ética de los Cuadros del Estado Cubano, anteriormente citados.

A partir de estos indicadores con sus dimensiones proponemos métodos y técnicas para caracterizar al sujeto ya que todo método o técnica aplicada revela dos momentos: uno que define los indicadores relevantes de lo que vamos a diagnosticar y otro el carácter interpretativo donde se relacionan los distintos contenidos reflejados para la individualidad del sujeto.

Pasos metodológicos para desarrollar el proceso de caracterización.

Primer paso. Discusión en el equipo de profesores de los resultados arrojados por los métodos aplicados y triangulados convenientemente.

Segundo paso. Aspectos generales que se manifiestan en los sujetos estudiados y matizan el movimiento y desarrollo del grupo en la esfera afectiva y cognitiva.

Tercer paso. Identificación de las cualidades individuales que matizan la personalidad de cada sujeto y su nivel de desarrollo alcanzado en las esferas cognoscitiva, afectiva-volitiva y conductual.

Cuarto paso. Discusión de la caracterización individual y colectiva con cada uno de los cuadros.

Quinto paso. Discusión del equipo de profesores y los cuadros de las acciones educativas y docentes para el desarrollo potencial de cada uno y del grupo en general.

Sexto paso. Evaluación y coevaluación de las acciones aplicadas y resultados alcanzados.

Séptimo paso. Discusión con el alumno de los resultados y entrega, por el Consejo de Dirección al organismo que lo envía.

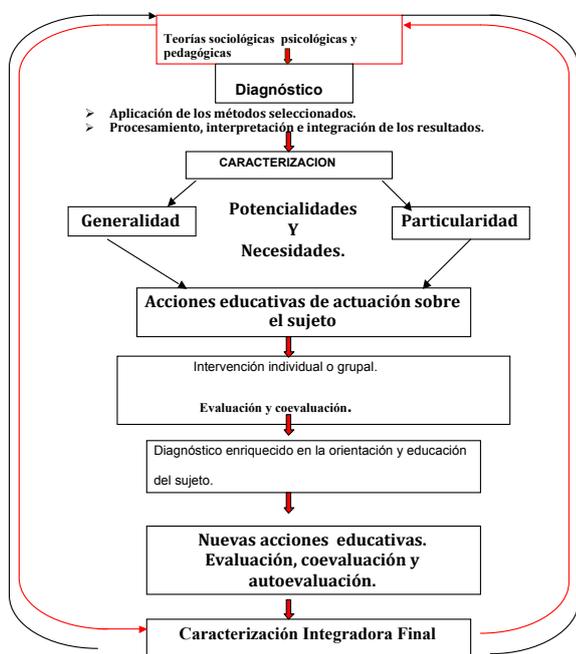
La metodología sobre la que se apoya la elaboración de instrumentos concretos de investigación y diagnóstico se deriva de la representación teórica que tenemos sobre el objeto de estudio. La metodología enfatiza el cómo estudiar un hecho o fenómeno y parte de que:

Estamos proponiendo una alternativa metodológica que permita integrar los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales en el estudio de los cuadros y que

a partir de los diferentes métodos que proponemos podamos llegar a valoraciones objetivas desde las manifestaciones propias de los sujetos, sus reflexiones y juicios de valor.

La metodología parte de la representación conceptual que nos permite, cómo indagarlo, cómo penetrar en sus regularidades, mediante un conjunto de instrumentos concretos, que al procesar e interpretar sus resultados, nos brinde una representación más exacta del sujeto objeto de estudio.

MODELO PARA LA CARACTERIZACION.



Conclusiones

1. La propuesta metodológica a partir de indicadores y sus contenidos, la selección de métodos que permitan la caracterización integral de los cuadros, demuestra que eleva sus potencialidades, el perfeccionamiento de su preparación integral para sus funciones como cuadro y las exigencias al equipo multidisciplinario.

2. Las tres dimensiones, curricular, social y política de la propuesta diseñada permite la participación de los cuadros en sus conocimientos, búsqueda de soluciones y proyecciones futuras, a partir de sus potencialidades y necesidades. Constituye una vía para lograr mayor objetividad en el proceso de caracterización y de esta forma contribuir con la correcta selección y ubicación de los cuadros.

Bibliografía

1. Alarcón Ortiz, Rodolfo.---- Circular 4. Perfeccionamiento del proceso de4 evaluación de los cuadros del Estado y el Gobierno, 2012
2. Albertina M. ---La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1989.
3. Álvarez de Zayas, Carlos.---La Escuela en la vida. [soporte magnético], 1999.
4. Afanasiev, V.---El Enfoque sistémico aplicado al conocimiento social. En--- Ciencias Sociales.--- No 1 (35).--- URSS, 1979.
4. Castro Ruz, Fidel.---Nada podrá detener la marcha de la historia.---La Habana Ed. Política, 1985.
5. Comisión Central de Cuadros.---Principales ideas y experiencias. Resumen del análisis efectuado el 24-4-2001. Balance anual, 2000.
6. Congreso del Partido Comunista.(V: La Habana,1997). Informe Central.--- La Habana: Ed. Política, 1997.
7. Colectivo de Autores.---Tabloide de Escuelas Municipales del PCC. Tema 1y2.---Ed. Combinado poligráfico de Granma, 1992.
8. Decreto Ley 196.---Sistema de trabajo con los cuadros del Estado y del Gobierno. Disposiciones generales.---La Habana, 2000.
9. Díaz Celia.---El proceso preventivo educativo con adolescentes. En el contexto escuela familia.---La Tunas, 2001. Tesis en opción al grado científico: Doctor en Ciencias.
10. Fonseca P. José.---El diagnóstico en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. JOSÉ IGNACIO REYES [folleto].2001
11. García Gilberto.---Adolescencia y desarrollo.---La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2002.
12. González, Magalys.---Metodología para el diagnóstico.---En. Con luz propia. No. 2.---La Habana. Enero- Abril, 1998
13. González Rey, Fernando.---La personalidad su educación y desarrollo. Mitjans Abertina. ---La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1989.
14. González, María y C. Reinoso.---Nociones de Sociología, Psicología, Pedagogía.---La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2002.
15. Gómez Molde, Julio.---Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.---Santiago de Cuba.2003.
16. Guevara, Ernesto.---El cuadro columna vertebral de la Revolución. Escritos y Discursos.--- La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1976. T.6.
17. Indicaciones de la dirección de cuadros del

estado y el Gobierno. Metodología sobre el modelo de evaluación del cuadro, 2011

18. *Indicaciones del MES. Sistema de preparación de los cuadros*, 2010

17. *Lenin Vladimir.---Obras Completas.---Ed. Progreso Moscú. 1983*

18. *Martí José.---Obras Completas.---La Habana. Ed. Ciencias sociales, 1975 T. VIII*

19. *Martí José.---Obras Completas.---La Habana. Ed. Ciencias sociales, 1975 T. XV*

20. *Martí José.---Obras Completas.---La Habana. Ed. Ciencias sociales, 1975 T. XXI.*

21. *Martí José.---Obras Completas.---La Habana. Ed. Ciencias sociales, 1975.T.VIII*

22. *Marx, Carlos.---Tesis sobre Feuerbach. ENGELS FEDERICO. O.E.--- Moscú. Ed. Progreso, 1976.*

23. *Moreno Valdez, María.---Una alternativa para el trabajo educativo en la Universidad: Proyecto educativo. CARDOSO RAMÓN.---En. Revista cubana de Educación Superior. CEPES Universidad de La Habana Volumen XX, No.2, 2000.*

24. *Revista Cubana de Psicología.--- Vol. 19.---No.2.---La Habana. 2002*

25. *IDEM.----- Vol. 19.---No.3.---La Habana. 2002*

26. *Resolución 69.---Aprobación de la categorización de los cuadros, la nomenclatura de cargos y la delegación de facultades a los jefes del MES, 2012*

26. *Seminario Nacional para Educadores.--- Aprendizaje y Diagnóstico.--- La Habana, 2002.*

26. *Tesis y Resoluciones.---Primer Congreso del PCC. Ed. Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del PCC.---La Habana, 1976.*

27. *V. Stienlandt.---La integración de los niños discapacitados a la educación común.---Santiago de Chile, 1991.*

PENSAMIENTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO DE RAFAEL NÚÑEZ: ANÁLISIS BIOGRÁFICO DEL EX PRESIDENTE COLOMBIANO

Alexander Montes Miranda
Licenciado en Educación
(Universidad de Córdoba)
Mg. en Educación (Universidad de Córdoba), Doctorando en Ciencias de la Educación (Rudecolombia-Universidad de Cartagena)
amontes20@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una reflexión del pensamiento político y pedagógico de Rafael Núñez, y su incidencia en la construcción de una política educativa para Colombia en el siglo XIX, a partir del análisis biográfico del autor y de su ideario político. El documento, por tanto, está organizado mediante la secuenciación de ideas en el marco histórico y político del ex presidente, los resultados de este análisis documental están organizados en cuatro apartes: una aproximación a su biografía, propuesta política y filosófica y aportes a la construcción de la política educativa. Demostrando, en definitiva, que la transición de su ideario político da continuidad a un modelo pedagógico y curricular unificado para el país, propuesto por la iglesia católica, como herencia de la educación en la colonia.

Palabras claves

Ideario político, transición de ideario, Política educativa, modelo pedagógico y curricular,

Introducción

El propósito central de este texto es demostrar que Rafael Núñez aportó de manera significativa al

modelo de educación pública de Colombia desde la construcción de una política de estado; sin embargo, la transición de su ideario político da continuidad a un modelo pedagógico y curricular unificado para el país, propuesto por la iglesia católica, como herencia de la educación en la colonia. Para efectos de la argumentación es necesario organizar el documento en tres apartes, una aproximación a su biografía, propuesta política y filosófica y aportes a la construcción de la política educativa.

En primer lugar, para el entendimiento de la formación de Rafael Wenceslao Núñez Moledo (Cartagena de Indias, Colombia, 1825 – 1894), es importante destacar que este ilustre cartagenero fue graduado de bachiller en 1843 en la Universidad de Cartagena, ocupando el cargo de presidente en los siguientes periodos: 1880-1882, 1884-1886 y 1886-1888.

Su primer matrimonio fue con la señorita Dolores Gallego, cuñada del ex presidente José de Obaldía, en 1851, con quien tuviera dos hijos, fue anulado mediante sentencia de la corte suprema el 25 de abril de 1872, luego de ello contrajo matrimonio civil en París con la Cartagenera Soledad Román, este hecho fue señalado por la comunidad conservadora de la época, toda vez que los matrimonios oficiados por la iglesia católica eran considerados indisolubles, lo cual hacía de esta nueva unión un hecho inmoral¹.

No obstante, una vez fallecida Dolores Gallego, oficializó su matrimonio por la iglesia, acontecimiento que se sintetiza en la tarjeta de participación citada por Ríos (2004) "Rafael Núñez saluda a usted atentamente y tiene el honor de participarle que hoy, ante el altar de San Pedro Claver, elevará a la

1. Datos tomados de Gette y Martínez (2008). Rafael Wenceslao Núñez Moledo. Justicia Juris. Colombia.

categoría de sacramento el matrimonio que tiene contraído con doña Soledad Román”.

Este paso, da cuenta de la firmeza de las ideas liberales de Rafael Núñez, pero también de su capacidad para adecuarse a los paradigmas conservadores, materializados en la gran influencia de la iglesia católica, condición que posteriormente se hiciera evidente en su concepción y construcción de una política de estado, en la que se incluía la educación.

Entre sus aportes al campo cultural, se encuentra la fundación del diario La Democracia, donde se empezaba a hacer evidente su ideario liberal, sin embargo es su transición del liberalismo radical a la construcción de una visión política conservadora, lo que aporta en su mirada a la construcción de sociedad para el siglo XIX. Este ideario es visible también en sus publicaciones Ensayos de crítica social (1874) y La crisis económica (1886), el libro La reforma política en Colombia (1885). Del mismo modo aportó en la prensa de otros países con el seudónimo David Olmedo². Para Gette y Martínez (2008) sus escritos periodísticos muestran sus dotes de analista político y polemista. Sus publicaciones ponen en evidencia su marcada influencia del pensamiento europeo, la filosofía inglesa y el positivismo.

En coherencia con lo anterior, para López (1930) Núñez fue quizá el único europeo de los prohombres de nuestro siglo XIX. Dentro de este término europeo, se expresa la insaciable inquietud del pensamiento, la estructura bien organizada de las ideas y la tendencia imperativa de su voluntad. De la primera de estas cualidades debió venir su vocación filosófica, tan manifiesta en la interrogación que asedia sus palabras, como si a cada paso quisiera pensar y medir el pensamiento, diferenciarlo, lustrarlo y compararlo, en la despreocupación suya por lo accidental y adhesión a la sustancia de la vida y de todos los problemas que provocan su atención vigilante y sutil.

En lo que atañe a su propuesta política, se percibe la transición de su apuesta, en primer lugar vale señalar, como lo apuntan Gette y Martínez (2008), que siendo senador por Panamá, luchó contra los

intereses individuales sin límites, por la separación entre la Iglesia y el Estado, y apoyó el nombramiento de los gobernadores por voto popular. Fue secretario de Gobierno (José María Obando), Guerra (Manuel María Mallarino) y Hacienda (Manuel María Mallarino, Tomás Cipriano de Mosquera y Julián Trujillo). Más tarde ocupó el cargo de director de Crédito Público y le correspondió llevar a cabo las reformas del presidente Mosquera contra la Iglesia. Este primer acercamiento, nos muestra a un político interesado en separar al estado de la Iglesia, condición que también afectaría al sistema educativo.

A lo anterior, se le suma su crítica permanente por el entonces sistema federalista imperante, lo que constituía los intereses de una marcada administración centralista, que aportaría en la solución del problema de unidad del país, además de las deficiencias económicas e infraestructurales que atravesaba la política de la época.

Al ser presidente por primera vez, este Liberal Moderado, como lo plantea Piñeres (2008), comenzó a reconfigurar la idea de política de estado que se había gestado desde el radicalismo liberal, centrado en el federalismo como sistema de gobierno, y el anticlericalismo y el laicismo del sistema educativo. Este movimiento autodenominado, regenerador, “planteó como causa directa de la inestabilidad política, social y económica, la orientación anticlericalista, laica que los radicales habían dado al sistema educativo y la divulgación de su doctrina en un medio social tan estrecho” (Piñeres 2008. Pág. 41).

Es importante analizar la propuesta política del movimiento de los regeneradores, representado por Núñez, a través de la centralización del sistema educativo en manos del estado (Piñeres. 2008. Pág. 41). Toda vez que este cambio, a pesar de ser crítico frente a la separación de la iglesia católica del sistema educativo, reconocía que era labor del estado supremo su inspección, control y organización.

En La reforma política en Colombia (1885)³ Rafael Núñez hace un análisis del país a partir del interrogante ¿por qué en Colombia su progreso es tan lento e insignificante?, este problema es analizado

2. Estos elemento fueron tomados de la biografía de Rafael Núñez publicada en http://www.biografiasyvidas.com/biografia/n/nunez_rafael.htm
 3. Este texto hace parte del artículo La sociología, que integra la Colección de artículos publicados en “La Luz” de Bogotá y “El Porvenir” de Cartagena, de 1881 a 1884, por Rafael Núñez. Bogotá, 1885. Reedición en la Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Imp. Nacional y Editorial A. B. C., 1944-1950.

por el autor en el texto en referencia llegando a la conclusión que la razón principal es la incapacidad que se ha tenido para “guardar el orden, que es la base primordial de toda la obra, como lo es el pedestal de una estatua o el cimiento de un trabajo de arquitectura”, dicha incapacidad es atribuida “al espíritu político que impera, el movimiento liberal, alucinados por las victorias, se volvieron dogmáticos, y se hicieron sordos y ciegos e implacables respecto de todo cuanto no lisonjeaba sus ideas convertidas en pasión”.

Lo anterior, evidencia una mirada estructural del sistema político colombiano en un momento que servía de antesala a la concepción de la constitución política del 86, y que sería fundamento para construcciones allí realizadas. Pero también ponen en evidencia una autocrítica y empieza a hacerse evidente una transición de su propia concepción de la política y del estado, lo que es visto por Jaramillo (2001) como la asimilación “de todos los rasgos característicos de la educación inglesa: la política como arte de la transacción, el realismo y la desconfianza por los sistemas ideológicos rígidos, un sentido práctico sobre la función del sentimiento religioso en la vida humana y en la vida política”

Estas reflexiones dan cuenta de una concepción, además de sociológica, religiosa, toda vez, que a diferencia de los liberales radicales, se mira a la iglesia católica como un socio clave en la solución a la problemática que vivía el país, este ideario sería el fundamento para construcción de una política educativa enmarcada en el modelo curricular propuesto por la misma iglesia.

En 1884 fue nuevamente elegido Presidente, esta vez mediante una alianza que se había constituido entre liberales y conservadores, conocida por el nombre de Partido Nacional, gobierno en que se consolidó la Constitución del 1886. Para Gette y Martínez (2008), los aspectos más importantes de esta constitución fueron: Se cambió el nombre del país de “Estados Unidos de Colombia”, por el de “República de Colombia.”El Estado estará centralizado en política y descentralizado administrativamente; Se constituirá un Congreso y un poder ejecutivo centrales, una legislación para toda la nación y un ejército único. El parlamento quedó conformado por dos cámaras y los senadores y representantes eran elegidos por

4 años. La división política de la nación será por departamentos y no por Estados; Los departamentos gozarán de autonomía para asuntos administrativos tales como obras públicas, educación y servicios públicos entre otros, pero el nombramiento de los gobernadores era responsabilidad del presidente de la República.

Estos puntos marcaron el interés por el cambio de sistema administrativo y político de federalista a Centralista, no obstante en materia educativa, la educación pública pasó a estar en manos de la iglesia, lo que eliminó la separación de Iglesia Estado, que habían impuesto los liberales tradicionales desde la anterior constitución. Esta nueva mirada, ahora consagrada en la constitución pone una vez más de manifiesto a Núñez, a la luz de Jaramillo (2001) “su admiración por la institución del papado y por la experiencia política acumulada por la Iglesia en muchos siglos de historia, le llevan a concluir que cualquier tarea política o social del Estado moderno no podía realizarse contrariando los sentimientos religiosos de la población y sin la colaboración de la Iglesia católica.

Para Ocampo (1968), la organización de la actual República de Colombia se debe a la unión del positivismo spenceriano, evidente en Núñez, con el tradicionalismo conservador que llevaba en su ideología la mística del orden de quien fuera representante Miguel A. Caro, el compañero de Núñez en el proceso de regeneración.

En este mismo sentido, en su próximo gobierno, tal como lo semana Piñeres (2008) a través del concordato 1887, delega a la iglesia el control de la educación pública nacional, tras conocer que la ideología religiosa podía actuar como un elemento de control en la unificación nacional. Además de ello le atribuye a la iglesia “la facultad de escoger los libros de religión y de moral para todos los niveles de enseñanza, denunciar ante la administración civil a los maestros y profesores que no respetaran la doctrina católica en sus cursos... se daba así a la iglesia católica el control sobre los docentes y sobre el contenido de enseñanza” (Piñeres .2008. Pág. 43-44). Ello evidencia un giro importante en su ideario político y educativo ya que fue el mismo Núñez en 1852, siendo rector del colegio Nacional de Cartagena quien propuso la creación de un Ministerio de

Educación Pública, encargado de supervigilar, dirigir y propender el desarrollo de la educación nacional⁴.

Además de la transición, Núñez, de manera explícita, desde su ideario y aporte en la construcción de esta política de educación en todos los niveles, propone un modelo pedagógico y curricular unificado para el país, que como se anotó anteriormente estaba definido por la ideología, principios y filosofía de la iglesia católica. Toda vez, que por modelo pedagógico se entienden, desde De Zubiría (2006), los lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos, caracterizar y jerarquizar los contenidos, delimitar la manera de concentrar y secuenciar los contenidos, precisar las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y de caracterizar la evaluación.

Esta política educativa, en definitiva estaba proponiendo un concepto de currículo universal, o cual, es, sin duda, alejado de la perspectiva curricular que centra su dinámica en la reflexión del sistema mismo con el contexto y la cultura, de este modo se entendería el currículo, como un proceso de reflexión permanente de los fines de la educación con la diversidad de las dinámicas culturales de los actores que lo integran. De modo que, la educación, vista desde la mirada curricular, a la luz de Kemmis (1993) no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad.

En conclusión, Rafael Núñez aporta en la construcción de una política educativa que otorga a la Iglesia Católica el control, supervisión y definición del currículo, este modelo, aplicado en todos los niveles, revivió el modelo colonial, que a mi modo de ver se constituía en una mirada descontextualizada del sistema educativo Colombiano y regional, que no respondía a unos fines construidos por los actores involucrados, ni al proyecto de nación que se estaba construyendo; sino desde un proyecto evangelizador que había sido superado en ese momento de la historia.

Bibliografía

- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Ed. Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Gette, S. y Martínez, J. (2008). *Rafael Wenceslao Núñez Moledo. Justicia Juris*. Colombia
- Jaramillo, J. (2001). *El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Alfa omega grupo editor. México, D.F.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- López, L. (1930). *Historia de la Cultura colombiana*. Bogotá.
- Narváez, J. (2010). *Pensamiento político y educativo de Rafael Nuñez*. SUE Caribe.
- Núñez, R. (1885) *La Reforma Política en Colombia*. Colección de artículos publicados en "La Luz" de Bogotá y "El Porvenir" de Cartagena, de 1881 a 1884. Bogotá,
- Ocampo, J. (1968). *El Positivismo y el Movimiento de la "Regeneración" en Colombia*. Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Estudios Latinoamericanos. UNAM: Anuario de Estudios Latinoamericanos. México.
- Piñeres, D. (2008). *Modernidad universitaria y región, el caso de la universidad de Cartagena. 1920 – 1946. colección tesis doctorales Rudecolombia*. Tunja. Colombia
- Ríos, G. (2004). *Soledad Román de Núñez*. Biblioteca Virtual Banco de la República. Bogotá.
- _____ . http://www.biografiasyvidas.com/biografia/n/hunez_rafael.htm

4. Esta propuesta es referenciada por La Doctora Dora Piñeres en Modernidad universitaria y región, el caso de la universidad de Cartagena. 1920 – 1946. colección tesis doctorales Rudecolombia. Tunja. Colombia. Pág. 32

Convocatorias

REDIPE 2013

www.redipe.org



REDIPE, complejo de Docentes e Instituciones Iberoamericanas unido en torno a proyectos de fortalecimiento y dignificación de la Educación.

En esta tarea REDIPE desarrolla y lidera acciones y procesos tales como investigaciones, capacitaciones, asesorías, simposios, congresos y publicaciones en virtud de los cuales se aporta al estado del arte de la educación y la pedagogía, así como a los procesos de construcción de conocimientos y formación de aprendizajes, valores y actitudes. También es consecuente con el desarrollo y promoción de procesos alternativos a la Educación que se impone hoy en día, la cual está estructurada para aplicar el conocimiento con fines utilitaristas, en gran medida distante de los compromisos de sustentabilidad planetaria y de acceso a mundos más dignos. Así, en lugar del enfoque por competencias al que están obligadas las instituciones del mundo de hoy, generamos con base en los desarrollos de las ciencias de la educación, oportunidades y capacidades para potenciar procesos de formación, enseñanza y aprendizaje en el marco de unapedagogía edificadora basada en enfoques (no por competencias, sino) por comprensiones y proyectos de vida, donde se propugna por una aplicación dignificadora y solidaria del conocimiento en lugar de rentabilista.

Convocamos a los agentes y comunidades educativas de los diferentes países a participar activamente en algunas de las siguientes convocatorias. Pueden solicitar ampliación de información para aquellas que les interese:

- Exaltación al Mérito: a) Educativo (dirigido a instituciones), b) pedagógico, c) Investigativo (profesores, grupos y centros de investigación y de pedagogía)

- Ensayo pedagógico. Dirigido a profesores e investigadores de todas las áreas y niveles de educación). Artículos/ ensayos (sea cualquiera el tipo o modalidad de este tipo de texto) en los cuales se ponga de presente algunas de las siguientes posibilidades: se reflexione de manera crítica y propositiva sobre aspectos determinados del campo o quehacer educativo y pedagógico; se presente algún enfoque, perspectiva, método, investigación, modelo, proceso o programa de práctica o de praxis pedagógica; otras.

- Programas virtuales. Profesores e instituciones con programas virtuales de formación docente en diversas áreas y campos del conocimiento: lectura y escritura, filosofía, matemáticas, ciencias, otras, en diferentes grados y niveles de formación, incluido postgrado; para complementar la oferta de Educación Virtual de Redipe.

- Edición de libros: Interesados en publicar sus libros bajo el sello Editorial REDIPE, a precios especiales, con diagramación, impresión, edición de alta calidad; incluida promoción del texto; individualmente, en grupo o en coedición con grupos, asociaciones e instituciones.

- Artículos. Interesados en publicar artículos en la revista Virtual Redipe con ISBN o en tomo IX (enero) de la prestigiosa Colección Iberoamericana de Pedagogía (con ISBN, edición de lujo en físico).

- Seminarios y diplomados: interesados en asistir a los seminarios y diplomados que realizará REDIPE en diferentes países y a nivel presencial y virtual.

Informes e Inscripciones:

calidad@rediberoamericanadepedagogia.com - www.redipe.org

Convocatorias

REDIPE 2013

www.redipe.org



REDIPE, complejo de Docentes e Instituciones Iberoamericanas unido en torno a proyectos de fortalecimiento y dignificación de la Educación.

En esta tarea REDIPE desarrolla y lidera acciones y procesos tales como investigaciones, capacitaciones, asesorías, simposios, congresos y publicaciones en virtud de los cuales se aporta al estado del arte de la educación y la pedagogía, así como a los procesos de construcción de conocimientos y formación de aprendizajes, valores y actitudes. También es consecuente con el desarrollo y promoción de procesos alternativos a la Educación que se impone hoy en día, la cual está estructurada para aplicar el conocimiento con fines utilitaristas, en gran medida distante de los compromisos de sustentabilidad planetaria y de acceso a mundos más dignos. Así, en lugar del enfoque por competencias al que están obligadas las instituciones del mundo de hoy, generamos con base en los desarrollos de las ciencias de la educación, oportunidades y capacidades para potenciar procesos de formación, enseñanza y aprendizaje en el marco de unapedagogía edificadora basada en enfoques (no por competencias, sino) por comprensiones y proyectos de vida, donde se propugna por una aplicación dignificadora y solidaria del conocimiento en lugar de rentabilista.

Convocamos a los agentes y comunidades educativas de los diferentes países a participar activamente en algunas de las siguientes convocatorias. Pueden solicitar ampliación de información para aquellas que les interese:

- Exaltación al Mérito: a) Educativo (dirigido a instituciones), b) pedagógico, c) Investigativo (profesores, grupos y centros de investigación y de pedagogía)
- Ensayo pedagógico. Dirigido a profesores e investigadores de todas las áreas y niveles de educación). Artículos/ ensayos (sea cualquiera el tipo o modalidad de este tipo de texto) en los cuales se ponga de presente algunas de las siguientes posibilidades: se reflexione de manera crítica y propositiva sobre aspectos determinados del campo o quehacer educativo y pedagógico; se presente algún enfoque, perspectiva, método, investigación, modelo, proceso o programa de práctica o de praxis pedagógica; otras.
- Programas virtuales. Profesores e instituciones con programas virtuales de formación docente en diversas áreas y campos del conocimiento: lectura y escritura, filosofía, matemáticas, ciencias, otras, en diferentes grados y niveles de formación, incluido postgrado; para complementar la oferta de Educación Virtual de Redipe.
- Edición de libros: Interesados en publicar sus libros bajo el sello Editorial REDIPE, a precios especiales, con diagramación, impresión, edición de alta calidad; incluida promoción del texto; individualmente, en grupo o en coedición con grupos, asociaciones e instituciones.
- Artículos. Interesados en publicar artículos en la revista Virtual Redipe con ISBN o en tomo IX (enero) de la prestigiosa Colección Iberoamericana de Pedagogía (con ISBN, edición de lujo en físico).
- Seminarios y diplomados: interesados en asistir a los seminarios y diplomados que realizará REDIPE en diferentes países y a nivel presencial y virtual.

Informes e Inscripciones:

calidad@rediberoamericanadepedagogia.com - www.redipe.org

CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIONES REDIPE



DIRIGIDA A

Asociaciones y organizaciones educativas, de orden oficial o privado, desde educación inicial hasta universitaria, interesadas en capacitar y/o actualizar a sus docentes y directivos en los temas relevantes de educación, sean estos de pedagogía, currículo, gestión, evaluación, didáctica, metacognición, investigación, proyectos de vida, entre otros en virtud de los cuales fortalezcan sus procesos formativos.

Las modalidades en las cuales nuestros expertos intervienen son: presencial y/o virtual a través de conferencias, cursos, seminarios, talleres, diplomados con asesoría incluida.

Pueden comunicarse con nuestra unidad de calidad@rediberoamericanadepedagogia.com



 facebook.com/redipe  [@somos_redipe](https://twitter.com/somos_redipe)

info@rediberoamericanadepedagogia.com

(+572) 395 68 68 - (+57) 311 722 32 48 - (+57) 317 746 31 30

www.redipe.org

SIMPOSIO INTERNACIONAL

Educación y Pedagogía

REFLEXIONES, EXPERIENCIAS, TEORÍAS, MODELOS,
ENFOQUES, PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN / PEDAGOGÍA

{ 21-22 }
MARZO 2013
UNIVERSIDAD DE SANTANDER
BUCARAMANGA, COLOMBIA

INFORMES:

simposio@rediberoamericanadepedagogia.com
(+57) 2 395 68 68 - (+57) 311 722 32 48

Organiza:



Apoyan:

**Universidad
de Santander**
UDES



Educación y Pedagogía

SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Reflexiones, experiencias, Teorías, Modelos, Enfoques,
perspectivas en Educación / Pedagogía

Marzo 21 y 22 de 2013 - Universidad de Santander
Bucaramanga, Colombia
Organiza: Redipe
Apoyan: UDES, UIS, UPN (México)

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio en torno a la formación docente, el quehacer pedagógico y problemáticas de didáctica y epistemología de la pedagogía, poniendo de presente reflexiones, experiencias, teorías, modelos, enfoques y perspectivas relevantes que fortalecen la acción formativa de docentes e instituciones.

EJES TEMÁTICOS:

- Formación del profesorado: reflexiones, experiencias, proyectos y desafíos.
- Ciencia, tecnología, innovación en Educación / Pedagogía.
- Teorías, Modelos, Enfoques, perspectivas en Educación / Pedagogía.
- Agentes de la formación del profesorado: Instituciones, institutos, grupos, centros, facultades/programas, redes, asociaciones.
- Educación y empresa.
- Otros.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Se puede participar de manera presencial y no presencial. En general hay varias modalidades: asistente, ponente, video ponente, forista, acompañante y homenajeado (Mención al Mérito Educativo, Pedagógico o Investigativo), o en varias de estas opciones con una misma inscripción. Por cada elección se entregará credencial. Todos los participantes (presenciales o no presenciales) deben diligenciar formato de inscripción relacionado al final de este documento y enviar escaneado el comprobante de pago bancario o de la Tienda Virtual Redipe.

Presencial y no presencial

Todos los interesados pueden participar de manera presencial en cualquiera de las modalidades señaladas. Pueden no asistir los video ponentes, así como algunos foristas y homenajeados que envíen las razones por las cuales no pueden estar presentes.

Asistente

Pueden interactuar en esta modalidad estudiantes de normal, pregrado y postgrado, profesores, directivos, empresarios, asesores e interesados. Los asistentes tienen derecho a participar, además, como ponentes/ video ponentes, foristas u homenajeados. Pueden participar sin asistir de manera presencial al evento foristas, (video) ponentes e inclusive homenajeados. Los asistentes que antes o luego del Simposio envíen reflexiones escritas o artículos relacionados con los temas o problemas abordados en el evento, incluido el foro, pueden aplicar a una publicación post-simposio con ISSN, con derecho a certificación por tal concepto. Son textos de mínimo cuatro páginas, con las mismas características solicitadas a ponentes y conferencistas.

Ponente y video ponente (resúmenes y textos completos)

Las ponencias y video ponencias pueden girar alrededor de cualquiera de los ejes temáticos o campos señalados. Cada ponencia oral y/o visual puede ser expuesta por uno o varios participantes (hasta 4), sean profesores, directivos y/o estudiantes, cada uno de los cuales debe formalizar su inscripción. Los resúmenes de ponencias o video ponencias se deben escribir en letra arial 12, tamaño carta, interlineado 1.5, con título, autor(es) con datos de correo, teléfono e institución, resumen, palabras clave y algunas referencias bibliográficas. Quienes, además, deseen enviar para las memorias del evento textos completos de ponencia o video ponencia, estos deben tener como mínimo 5 páginas de extensión y contener lo indicado en resúmenes. Los textos valiosos pueden aplicar a su publicación tanto en nuestra Revista Virtual REDIPE con ISSN.

Tiempo de exposición oral/visual: Máximo 30 minutos, lapso durante el cual se debe generar oportunidades de intercambio con el auditorio. Llevar presentación en power point, USB sin virus.

Video ponencias: Esta modalidad de exposición la realizan quienes no pueden asistir al evento de manera presencial. Entonces graban su exposición y envían el link del registro en Youtube u otro sitio para subir y compartir videos. Al inicio de la presentación debe aparecer la imagen del afiche o el nombre del evento, así como el título de la exposición.

Homenajeados

Personas, grupos o instituciones que se postulen o sean postulados a la Convocatoria Iberoamericana 2012 al “Mérito (según la modalidad que escojan o considere el Consejo Académico de REDIPE) Científico, Tecnológico, Educativo, Investigativo y Pedagógico” (solicitar información). Los escogidos deben hacer su respectiva inscripción formal al evento; en caso de grupos e instituciones lo harían directivos. Si al final ninguno puede asistir, envían carta argumentando la razón del caso y solicitando envío del pergamino a la dirección señalada, indicando teléfono, localidad y país. Alguien puede proponer a cualquier agente educativo (profesor, directivo, grupo, centro, programa, facultad, institución, asociación, red) a la Mención de Honor, mediante carta en la que se relacionen los datos y razones de la candidatura. Informes: calidad@rediberoamericanadepedagogia.com

Forista

En el marco del simposio se desarrollará un Foro, espacio abierto a todos los participantes interesados en aportar reflexiones e ideas frente al tema: “Retos y desafíos de la formación docente”, a cargo de REDIPE, Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, UIS y la Unidad de Desarrollo curricular de UDES. Los interesados en participar en el Foro pueden enviar desde una cuartilla. En caso de no poder asistir de manera presencial, basta con que envíen el texto escrito o video de su intervención. El texto de los foristas será publicado en las Memorias del evento o post evento con ISBN, debiendo indicar: título del foro, nombres, correo, institución; si desea, título de su reflexión y otros apartes que considere pertinentes.

ENVÍOS

Se reciben resúmenes o texto completo de ponencia hasta el 13 de marzo de 2013; en lo posible enviar mucho antes de esta fecha. Los trabajos (resúmenes o textos de ponencia, video ponencia o foro) serán incluidos en el CD RM de Memorias del evento con ISBN, y de acuerdo con su fuerza se informará al autor de su aplicabilidad a un número de la Revista Virtual Redipe con ISSN y a uno de los tomos de la Colección Iberoamericana de Pedagogía con ISBN, pudiendo el autor proponer participación de los textos en las tres publicaciones.

Enviar a: simposio@rediberoamericanadepedagogia.com

INVERSIÓN

Hasta el 22 de marzo: 150 dólares, \$280.000

Hasta el 15 de febrero: 90 dólares, \$160.000

FORMAS DE PAGO

- Con tarjetas crédito o débito en nuestra Tienda Virtual REDIPE www.redipe.org .
- Consignación (opciones):

Banco Davivienda: Cuenta de Ahorros 015570049666 a nombre de RED DE PEDAGOGÍA S.A.S.

Banco Avvillas: Cuenta Corriente 177002284 a nombre de RED DE PEDAGOGÍA S.A.S.

PROGRAMACIÓN

21 de marzo

10- 12 AM: Inscripciones

2:00- 2:30: Apertura, Acto cultural

2:30- 3:30 Conferencia inaugural: Dr. Jaime Restrepo Cuartas (Rector UDES, Ex Director de Colciencias hasta 2012)

3:30- 4:30 Conferencia magistral: “Una mirada sociocultural al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula”, Dr: J. Simón Sánchez Hernández, investigador Universidad Pedagógica Nacional de México.

4:30 – 5:00 Refrigerio

5:00- Recorrido turístico

22 de marzo

8:00 am – 3:30 Pm Ponencias

3:30 Exaltaciones al Mérito Educativo, Pedagógico e Investigativo, Foro, Clausura (Acto Cultural, entrega de credenciales)

STAND: Exhibición de materiales educativos de los participantes/ grupos/ instituciones.

INFORMES:

REDIPE: Tel:57 (2)3956868, 3117223248

Correos: simposio@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe_

CONFERENCIA AATSP-CT

American Association of Teachers of Spanish and Portuguese



Mulataje &

MESTIZAJE CULTURAL

El quehacer pedagógico contemporáneo

CONFERENCISTA INVITADO:

Alejandro Ulloa Sanmiguel

Universidad del Valle, Colombia

**ABRIL
19-20
DE 2013**

Fairfield University
CONNECTICUT, USA

INFORMES E INSCRIPCIONES:

calidad@rediberoamericanadepedagogia.com



CONFERENCIA AATSP-CT (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)

Auspiciada por:

Fairfield University

Quinnipiac University

Southern Connecticut State University

Red Iberoamericana de Pedagogía- REDIPE

MULATAJE Y MESTIZAJE CULTURAL:

EL QUEHACER PEDAGOGICO CONTEMPORANEO

Fairfield University

Abril 19 y 20 de 2013

Conferencista invitado:

Alejandro Ulloa Sanmiguel

Universidad del Valle, Cali, Colombia

CONVOCATORIA

La Asociación de Profesores de Español y Portugués de Connecticut (AATSP-CT) se complace en invitar a todos sus miembros honorarios, activos y asociados, así como a los profesores, catedráticos, investigadores, intelectuales, profesionales de los medios de información, escritores, futuros profesores de español y portugués y estudiantes posgraduados y todos aquellos interesados en los estudios, la investigación y la difusión del humanismo hispánico y sus manifestaciones, a la conferencia que se celebrará los días viernes 19 y sábado 20 de abril de 2013 en la Universidad de Fairfield, en Fairfield, CT. Como es habitual, desde hace varios años nuestro encuentro se desarrolla en torno a un eje temático.

Los procesos de mestizaje y el mulataje en los países de habla hispano y/o luso crea una simbiosis no sólo racial, sino también cultural, los que nos hace plurales y abiertos. En este sentido invitamos a nuestros colegas especialistas a enviar sus colaboraciones alusivas al establecimiento de nuevos diálogos, reflexiones, estrategias y propuestas en torno a las relaciones dialécticas entre dichos procesos de mestizaje y mulataje con los nuevos rumbos de las investigaciones pedagógicas. Además de las sesiones académicas y talleres se ofrecerán algunos eventos culturales.

LAS LÍNEAS TEMÁTICAS Y AREAS DE INVESTIGACION con las que pretendemos desarrollar el tema incluyen las áreas académicas: pedagogía, literatura, cultura, lingüística, ciencia, tecnología, arte, cine, historia, música, estudios de género y políticas de igualdad, identidad, libertad estética, personal y nacional, ecología y derechos humanos.

TEMAS RELACIONADOS:

- Educación y Pedagogía
- Lectoescritura y percepción
- Literatura música popular y cine
- Conocimiento y tecnocultura
- Mestizaje, sincretismo cultural y mulataje en América
- Racismo y patriarcado en Latinoamérica y el Caribe
- Origen y evolución de la ideología racista y sus contradiscursos
- África, de nuevo, como temática inagotable
- Etnoeducación de los afrolatinoamericanos.
- Los derechos humanos en Latinoamérica y el combate a las desigualdades: discriminación y violencia
- Historia. memoria, oralidad, identidad y resistencia
- Identidad cultural y conciencia nacional
- Identidades híbridas, resistencia cultural, discursos de género
- Cimarrones y cimarronaje: historia cultural e identidad afrolatinoamericana

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COMUNICACIONES Y TALLERES

El español será el idioma básico del evento. No obstante, quienes deseen pueden exponer también en inglés o portugués. Los interesados pueden enviar propuestas de ponencias o videoponencias u organizar paneles, mesas redondas, foros de escritores y literatos. Para participar no es necesario ser socio de AATSP, pero sí estar inscrito en la conferencia. Las comunicaciones tendrán un contenido predominantemente teórico y/o pedagógico y deberán exponer resultados de investigaciones o reflexiones sobre el tema del evento. El tiempo estipulado para cada comunicación no debe exceder de 20 minutos, a los que seguirán diez minutos más para el coloquio.

Quienes no puedan participar presencialmente pueden hacerlo a través de video-ponencia. Envían resumen o texto completo, así como el link de su videoponencia de 20 a 30 minutos.

Los talleres, con una duración máxima de 45 minutos, tendrán un carácter eminentemente práctico (exposición de experiencias docentes, nuevos proyectos para la enseñanza del español y el portugués como segunda lengua. La realización de talleres se limita a uno por persona, aunque pueden estar firmados por tres personas como máximo que, asimismo, deberán haberse inscrito en el Congreso.

Un selecto grupo de expertos tendrá a su cargo la selección, valoración y aceptación de las ponencias o videoponencias.

La fecha límite para el envío de dichas propuestas de ponencias individuales o de paneles, mesas redondas y foros es el 15 de marzo de 2013. En ellas deberán detal-

larse los siguientes datos:

- Título
- Especificación de su carácter: comunicación o taller
- Nombre completo, dirección postal, teléfono, fax y correo electrónico del autor
- Centro de trabajo
- Resumen (máximo de 30 líneas) en el que se indique de la forma más clara y concreta posible el tema, los objetivos y las conclusiones del trabajo
- Medios técnicos necesarios para su exposición
- Breve currículum del autor (máximo 10 líneas)

INFORMES E INSCRIPCIONES

calidad@rediberoamericanadepedagogia.com

FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN

Apellido (s): _____

Nombre (s): _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ Estado: _____ Código postal: _____

Lenguas que enseña: _____ Español: _____ Portugués _____ Otra: _____

Afiliación _____ académica: _____

Universidad o Institución: _____

Dirección de correo electrónico: _____

Niveles que enseña _____ K-6 ; _____ 6-8 ; _____ (9-12) ; _____ Universidad _____

COMITÉ ORGANIZADOR

* Dra. Covadonga Arango-Martín, Presidenta AATSP-CT

marango-martin@fairfield.edu

* Dr. Carlos Arboleda, Vic-Presidente, AATSP-CT

arboledac1@southernct.edu

* Dra. Aileen Dever, Aileen.

dever@quinnipiac.edu

* Dra. Lourdes Casas

casasmal@mail.ccsu.edu

* Dr. Julio César Arboleda, REDIPE

j.c.arboleda@hotmail.com