

CRITERIOS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MARIANA

Número 26 - Segundo Semestre de 2010
ISSN 0121-8670

Calidad y acreditación en la educación superior

Existencia – acontecimiento – ética y estética

Aportes epistemológicos:

Una aproximación a la psicología como ciencia

Conocimiento y práctica del lavado de manos del personal de salud

Desafíos de la educación superior en Colombia

Breve aproximación a la antropología de Benedicto XVI

Los objetos virtuales de aprendizaje encantan

Objetos virtuales de aprendizaje (ova)
como mediadores del proceso de aprendizaje.

Docencia, investigación y epistemología

Investigación sobre relación entre currículo teórico y práctico del
programa de terapia ocupacional

El debido proceso como mecanismo de interdicción de la
arbitrariedad del acto administrativo

Revista **CRITERIOS**

Número 26

Segundo Trimestre de 2010

"Los contenidos de los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no comprometen en nada a la Universidad Mariana ni al Centro de Investigaciones y Publicaciones".

La Revista CRITERIOS
es una publicación semestral.

Edición
200 ejemplares

Portada
Angela Perez Caicedo

Diseño y Diagramación
*Angela Perez Caicedo
angelita6644@hotmail.com*

Traducción al Inglés
Mag. Ana C. Chaves López

Aval
Departamento de Idiomas.

Correspondencia
*Universidad Mariana
Centro de Investigaciones
y Publicaciones - CIP
Calle 18 N°. 34 – 104
Tel: 7314923 Ext. 185*

E-mail: annychaves18@yahoo.com

Impresión
Publicaciones UNIMAR

Director

Magíster Roberto García Castaño

Auxiliar de Publicaciones

Magíster Ana Chávez López

Comité Editorial Externo

Dr. Giovanni Orozco Arveláez
Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Medellín.

Dr. Jhoniers Guerrero Erazo
Universidad Tecnológica de Pereira

Dr. Roberto Ramírez Bravo
Universidad de Nariño, Pasto

Dr. Miguel Posso
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra, (E)

Dr. Diego Villada Osorio
Universidad de Caldas Manizales

Dr. William Ospina Garcés
Universidad Tecnológica de Pereira

Comité Editorial Interno

Magíster Luís Alfredo Guerrero
Vice-rector Académico.

Magíster Oscar Valverde Riascos
Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Magíster Rafael Caicedo Díaz
Facultad de Formación Avanzada

Especialista Antonio Menza Vallejo
Vice-rector Administrativo y Financiero

Hermana Marianita Marroquín Yerovi
Coordinadora de Investigación Profesoral

Comité de Redacción

Magíster Ana Chávez López
Departamento de Lenguas Modernas

C.S. Ricardo Erazo
Director del Programa de
Comunicación Social y Periodismo

Magíster Héctor Rosero Flórez
Docente Comunicación social



Revista

CRITERIOS

En este *número*

Calidad y acreditación en la educación superior: Una aproximación conceptual con mirada crítica	5
Existencia – acontecimiento – ética y estética En el cuidado de sí, de Séneca	11
Aportes epistemológicos: Una aproximación a la psicología como ciencia	19
Conocimiento y práctica del lavado de manos del personal de salud que labora en una institución hospitalaria de tercer nivel del suroccidente colombiano	27
Desafíos de la educación superior en Colombia Una mirada desde la Sociología	35
Breve aproximación a la antropología de Benedicto XVI Desde las dimensiones del ser humano	43
Los objetos virtuales de aprendizaje encantan El aprendizaje de funciones trigonométricas	53
Objetos virtuales de aprendizaje (ova) como mediadores del proceso de aprendizaje.	63
Docencia , investigación y epistemología	73
Investigación sobre relación entre currículo teórico y práctico del programa de terapia ocupacional para la construcción de un currículo basado en competencias	85
El debido proceso como mecanismo de interdicción de la arbitrariedad del acto administrativo	99



Revista

CRITERIOS



Fecha de recepción: 4 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 2010

Calidad y acreditación en la educación superior:

Una aproximación conceptual con mirada crítica...

Por **Giovanni Albeiro Hernández Pantoja**

Ingeniero de Sistemas.

Especialista en Gerencia Informática.

Estudiante de Maestría en Docencia

Universitaria, Universidad de Nariño.

Docente Tiempo Completo,

Universidad Mariana.

Integrante del grupo de Investigación

GISMAR

gihernandez@umariana.edu.co

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es hacer una aproximación a los conceptos de calidad y acreditación en los programas académicos de pregrado e instituciones de educación superior, a través de una mirada crítica.

Este trabajo se realizó bajo el paradigma cualitativo con un enfoque teórico descriptivo de tipo documental, donde se revisó 11 documentos académicos del Consejo Nacional de Acreditación. Como resultado, se describe las normas y organismos que rigen la acreditación en los programas académicos de pregrado, se presenta algunos desafíos para el nuevo milenio en la Educación Superior en

Colombia, se detalla los conceptos de cultura de la calidad y la calidad como proceso, y se hace una crítica a la calidad en el Sistema de la Educación Superior.

El artículo concluye con algunas reflexiones frente a los conceptos de calidad y acreditación en el contexto colombiano desde la realidad de los programas académicos de pregrado.

PALABRAS CLAVES

Calidad, Acreditación, Educación Superior.



Quality and accreditation at college education: a conceptual approximation with a critical view

ABSTRACT:

The main objective of this article is to approach the concepts of quality and accreditation in the undergraduate academic programs and colleges institutions through a critical view.

This paper was done using a qualitative paradigm which approach was a theoretical-descriptive documentation. As a result, after evaluating 11 academic documents of the national council of accreditation, we obtained rules and organizations running accreditation for undergraduate academic programs. Some new challenges are faced nowadays for professional education in Colombia and

some concepts about culture of quality and quality as a process are explained. Besides, a review about quality on professional education system is done.

The article concludes by giving some reflections toward the concepts of quality and accreditation in the Colombian context from the reality of undergraduate programs in this country.

KEY WORDS:

Quality, accreditation, college education.

INTRODUCCIÓN

En el semestre A de 2010 en la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, como parte del trabajo investigativo del núcleo conceptual “Evolución de políticas educativas universitarias”, se desarrolló un estudio para determinar los conceptos de calidad y acreditación en los programas académicos de pregrado e instituciones de educación superior a través de una mirada crítica.

El deseo por determinar estos conceptos con una visión crítica, nace de la motivación generada en el desarrollo de las temáticas sobre normatividad acerca de registro calificación y acreditación en alta calidad, tratados en

el núcleo conceptual. Durante la indagación se revisó 11 artículos, categorizados como documentos académicos en el sitio web del Consejo Nacional de Acreditación, de los cuales se escogió 5 para su análisis.

Este documento comienza con la presentación de la metodología, donde se explica la forma en que se desarrolló el estudio, se muestra los resultados obtenidos, se hace una discusión acerca de algunas consideraciones y reflexiones frente los conceptos de calidad y acreditación en los programas académicos de pregrado e instituciones de Educación Superior y se presenta las conclusiones.

METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio teórico descriptivo de tipo documental, dado que el procedimiento implica el rastreo, organización, sistematización y análisis de un conjunto de documentos electrónicos sobre el tema: conceptos de calidad y acreditación para programas académicos de pregrado e Instituciones de Educación Superior.

Las unidades de análisis fueron todos los artículos sobre el tema, categorizados como documentos académicos en el sitio web del Consejo Nacional de Acreditación.

Como criterios de búsqueda, se incluyó calidad y acreditación para programas académicos de pregrado e Instituciones de Educación Superior.

Al realizar la búsqueda de los documentos se encontró 11 artículos, de los cuales se escogió 5. Para el análisis no se tomó en consideración aquellos que no hacían alusión al tema de estudio.

RESULTADOS

Con la aprobación de la Ley 30 de 1992 por la cual se organizó el servicio público de la educación superior en el país, la mayoría de las instituciones se ha definido como centros del conocimiento y del saber. Además la autonomía otorgada a las universidades en la Constitución Nacional de Colombia y reglamentada por la Ley para todas las instituciones, sin distinción, da origen a lo que según Giraldo G, Abad A, & Díaz P. (2003) consideran como “un crecimiento desbordado de programas” con unas claras deficiencias

para prestar el servicio con niveles mínimos de calidad y, lo que es peor, con un claro y casi único propósito de lucro.

Con un claro propósito por parte del Estado por garantizar la calidad del servicio educativo, son creados los organismos correspondientes para la permanente inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Existe el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU-, organismo integrado por representantes de todas las instancias relacionadas con la Educación Superior, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, encargado de proponer políticas y planes de desarrollo de la Educación Superior.

Además existe un Sistema Nacional de Acreditación –SNA- para programas e instituciones, de carácter voluntario y temporal, que fomenta y reconoce los altos niveles de calidad en la Educación Superior. Para orientar y liderar dicho sistema se conformó el Consejo Nacional de Acreditación –CNA-, organismo encargado de aplicar las políticas de acreditación diseñadas por el CESU.

También existe el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES- con el objeto de orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema, así como de canalizar toda la información sobre la Educación Superior en Colombia.

A finales de los años 90 la universidad en Colombia se enfrenta a lo que Giraldo G, Abad

A, & Díaz P. (2003) denominan “desafíos de gran magnitud”, donde aparece un concepto que predomina constantemente: la calidad.

Pero este concepto utilizado en varios ámbitos, abstracto y con múltiples características desde los diferentes enfoques revisados, requirió una definición por parte del Consejo Nacional de Acreditación –CNA-. Para éste, en 1998, la calidad se la entiende como “aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es”.

Para definir políticas de calidad para las funciones sustantivas de los programas en educación superior, se hace necesario precisar que es muy distinto reconocer los requisitos mínimos, a asegurar que se ha alcanzado niveles óptimos de calidad. La calidad se debe desarrollar a través de acciones académicas, investigativas y de proyección que evidencien y lleven a una cultura en las instituciones de educación superior. Para programas académicos de pregrado en su oferta y desarrollo, es obligatorio cumplir con 15 condiciones mínimas de calidad – acreditación previa, reguladas a través de la ley 1188 de 2008 y el decreto 1295 del 20 de Abril de 2010¹. Si el programa académico de pregrado en funcionamiento desea de manera voluntaria obtener un reconocimiento del estado, ser acreditado, por orientar su acción y el grado de su cabal realización, autoevaluándose periódicamente y siempre tendiendo hacia el ideal de excelencia según él (Consejo Nacional de Acreditación, 2006) se tiene como

normativa el Artículo 53 de la Ley 30 de 1992, el Decreto 2904 de 1994, el Acuerdo 04 de 1995 expedido por el Consejo Nacional de Educación Superior y el Acuerdo 01 de 2000 como complemento a la reglamentación del Consejo Nacional de Acreditación.

La acreditación es un reconocimiento público al logro de los altos niveles de calidad de la Educación Superior, de carácter temporal, que surge en lo que Roa Varelo (2003) ha denominado “un momento crítico”, siendo una respuesta a los requerimientos del mundo moderno, donde se le otorga a la calidad de la Educación Superior un carácter relevante y central como medio de desarrollo del país.

En los programas de pregrado y en general en la Educación Superior, se debe desarrollar una cultura que para Roa Varelo (2003) se denomina “la calidad como proceso”, donde se involucre el desarrollo continuo de políticas, estrategias, acciones y recursos que, integrados en planes de acción, permitan cumplir con un propósito estratégico tendiente a la excelencia, pero en el que puedan ser evaluables sus logros de acuerdo a unos criterios, dentro de un marco de autorregulación.

La acreditación está orientada a los programas académicos y a las instituciones de educación superior, con el propósito de encontrar la calidad dentro de sus actividades sustantivas; pero es muy importante hacer una mirada reflexiva a lo que según Orozco Silva (2003) llama “tópicos relevantes”. Esta reflexión debe tener un enfoque holístico, entendiendo a la Educación Superior no como un conglomerado de programas e instituciones heterogéneas, sino como un sistema.

1. Decreto del Ministerio de Educación Nacional en Colombia donde se reglamenta el registro calificado que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

DISCUSIÓN

El ejercicio de control por parte del estado frente a la educación superior se limita al llamado a rendir cuentas a los programas académicos, inicialmente con la acreditación previa y de manera voluntaria, la acreditación.

Sería importante plantear que el papel de ente controlador cambiará y brindará lineamientos que permitirán articular los dos procesos de manera continua o a través de niveles de madurez.

El modelo que se presenta para acreditación en sus tres momentos está conformado por factores que tienen características, las cuales a su vez, tienen indicadores, lo que involucra aspectos detallados y minuciosos que pueden no centrarse en lo sustancial para el proceso de verificación por parte de la auto-evaluación, los pares evaluadores externos y el Consejo Nacional de Acreditación.

La auto-evaluación es un proceso que requiere de un modelo que oriente las acciones a realizarse para poder convertirse en un elemento normal y natural del quehacer de los programas académicos de pre-grado.

La evaluación externa no es completamente objetiva, debido a que en el proceso de verificación es dependiente de las experiencias tanto de los pares académicos, como del Consejo Nacional de Acreditación.

Los pares externos se encuentran registrados en unas bases de datos para servir como evaluadores en diversas áreas del conocimiento, que de acuerdo con las consideraciones de Roa Varelo (2003) son aún insuficientes.

La acreditación ha motivado a los programas e instituciones de educación superior, a involucrar dentro de sus procesos, una cultura de calidad.

La auto-evaluación con fines de acreditación dentro de los programas académicos de educación superior ha generado nuevos espacios de reflexión referentes al desarrollo de actividades académicas, investigativas y de proyección.

Desde el mismo instante en que se inicia con un proceso de auto-evaluación con fines de acreditación, se genera un espacio de interacción académica con personas de otros programas, a nivel interno o externo, o con representantes de universidades que pueden asesorar por su experiencia como pares evaluadores externos o por haber obtenido ya la acreditación.

Para Roa Varelo (2003) existe “falta de estímulos” para los programas y universidades que han sido acreditadas. Un estímulo importante es el económico, pero se debe establecer un espacio de reflexión en cuanto a si el reconocimiento social, por obtener la acreditación, se traslada a lo económico, pues se podría estar propiciando una mayor demarcación entre instituciones de Educación Superior donde ya se evidencia una estratificación.

CONCLUSIONES

La Acreditación en Colombia se puede definir como la capacidad que tienen los programas e instituciones académicas de educación superior de autorregularse y participar activamente en su proceso de mejoramiento,



con el propósito de garantizar la prestación de un servicio de calidad.

En el ejercicio de control del estado frente a la Educación Superior en Colombia puede estar empezando a generarse una disminución, intencionada por parte del estado, entre la brecha existente en la acreditación previa, con el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad y la acreditación.

La cultura de la calidad y la calidad como proceso, se han convertido en elementos constitutivos y sustantivos en el ejercicio de las acciones de los programas académicos e instituciones de Educación Superior.

El diseño de planes de acción que se articulen con la mejora continua de las actividades sustantivas de los programas de pregrado en Educación Superior, requiere recursos para su realización, presentándose como una contradicción a la cultura de la calidad, debido a que el estado, en lugar de incrementar la base presupuestal, ha tratado únicamente de mantenerla o en algunos casos de disminuirla.

Se hace necesario profundizar más en documentos académicos que no describan a la calidad del Sistema de la Educación Superior únicamente como la calidad de las instituciones y programas académicos que lo integran; por el contrario, que haga reflexiones sobre la organización del sistema como un todo.

EL CONTEXTO DE LA ACREDITACIÓN EN COLOMBIA. Recuperado el 27 de Abril de 2010, de Consejo Nacional de Acreditación: <http://www.cna.gov.co>
Consejo Nacional de Acreditación (2006). LINEAMIENTOS PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS. Bogotá: CORCAS EDITORES, LTDA.

- Giraldo G, U., Abad A, D., & Díaz P, E. (2003). BASES PARA UNA POLÍTICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. Recuperado el 27 de Abril de 2010, de Consejo Nacional de Acreditación: <http://www.cna.gov.co>
- Orozco Silva, L. E. (2003). LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD: MÁS ALLÁ DE TODA AMBIGÜEDAD. Recuperado el 27 de Abril de 2010, de <http://www.cna.gov.co>
- Roa Varelo, A. (2003). ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA. Recuperado el 27 de Abril de 2010, de Consejo Nacional de Acreditación: <http://www.cna.gov.co>

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Nacional de Acreditación (1998). LA EVALUACIÓN EXTERNA EN



Fecha de recepción: 16 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 29 de noviembre de 2010

Existencia – acontecimiento ética y estética

En el cuidado de sí, de Séneca

Por **Sergio Antonio Padilla Padilla**

Licenciado en Filosofía y Teología,

Universidad Mariana

Magíster en Educación

Docente del Departamento de

Humanidades, Universidad Mariana

Pasto – Colombia

spadilla1959@gmail.edu.co

RESUMEN

Séneca, abordado por el pensador Iván Darío Carmona en su obra: *Séneca – conciencia y drama* (2008), nos presenta unos fundamentos muy significativos de su filosofía, que posibilitan posteriormente entender la concepción que tiene sobre el tema “El cuidado de sí”, posible de lograrlo una vez que se tenga juicio crítico y apropiación de los referentes claves de su pensamiento, planteados en este artículo respecto a: ubicación histórica, sobre la virtud, el logos: razón, naturaleza, Dios, la sabiduría como arte de vivir y la virtud como acontecimiento.

A partir de la fundamentación que Séneca plantea sobre los temas mencionados, Iván Darío Carmona trae en la obra citada, los contenidos básicos en los cuales nos presenta a Séneca, filósofo, haciendo alusión al pensamiento griego y replanteando la postura propia sobre el hombre de su tiempo en su problemática existencial en relación a la vida moral, su ética y llegar al “cuidado de sí”.

PALABRAS CLAVES

Filosofía, moral, ética, estética, virtud, sabiduría, Dios, logos, existencia, vida, evento.



Existence – event- ethic and esthetic in the self care, of Seneca.

ABSTRACT:

Seneca, stated by the thinker Ivan Dario Carmona in his master piece: Seneca- conscience and drama (2008), presents us some relevant grounds about his philosophy, that makes possible the understanding of the conception that he has about the topic “The self care” which is possible when there is a critical thinking and an appropriation of the referent clues of his thought. These are grounded in this article: Historic location, virtue, logos, natural reason, God, wisdom as the art of living, and virtue as knowledge.

From the foundation that Seneca claims about the topics just mentioned, Ivan Dario

Carmona carries in the recalled novel, the basic contents in which Seneca is presented as a philosopher who makes the allusion of the Greek knowledge and restates his own posture about the man of his time and his existential problematic in relation to moral life, ethic, and the “self care”.

KEY WORDS:

Philosophy, moral, ethic, esthetic, virtue, wisdom, god, logos, existence, life, event.

INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo responde a una reflexión - apropiación del autor Iván Darío Carmona en una de las categorías - de la virtud al cuidado de sí, de Séneca a Michel Foucault, dentro del proyecto de investigación general titulado La ética del cuidado de sí desde Foucault. El autor en su obra Conciencia y drama (2008), presenta argumentos claves del cuidado de sí, en los que cita a Séneca y a Michel Foucault. Por ahora se aborda el tema, desde una mirada comprensiva, general y algo introductoria, para la comprensión del pensamiento de Séneca, pero que no responde a la interpretación de la información contenida en la categoría,

que se adelanta para otro artículo, ya como resultado final de la investigación.

Tratando de comprender el pensamiento de Séneca respecto al cuidado de sí, no es posible llegar en forma directa a entender su significado, pues no es fácil y se requiere una ubicación en la filosofía griega y, principalmente, en la escuela estoica. Entender el cuidado de sí implica una referencia a la ética de los filósofos griegos y estoicismo, en relación con el tema de la virtud, el logos – razón – naturaleza – Dios, la sabiduría como arte de vivir, la existencia como acontecimiento, la felicidad e incluso la misma política y el po-

der de su tiempo y para lo cual el autor Ivan Dario Carmona referencia las obras: Séneca. Epístolas Morales a Lucilo (1986); Séneca. La constancia del sabio, (1996). Foucault, Michel. El cultivo de sí. En historia de la sexualidad. La inquietud de sí (1984), entre otras.

“El cuidado de sí es elevado por Séneca a la condición de arte. Son muchos los términos que emplea a lo largo de su obra al referirse a esta práctica tan esencial para alcanzar la felicidad, la tranquilidad del alma, la ataraxia, etc. Práctica que desde Sócrates se determina como esencial hacia el logro del estado de sabiduría. Cuidar de sí, cuidar del alma, cuidar del cuerpo, cuidar de la ciudad, cuidar de los otros; en última instancia, ocuparse como humano de lo humano tratando de superar su frágil condición, su limitada capacidad para alcanzar la plenitud”. (Carmona, Iván Darío, 2008, p. 60)

Este campo del pensar y del vivir la ética como cuidado de sí, es muy complejo. Desde el tiempo de los griegos y romanos, ya el mismo Séneca tuvo sus críticos – contendores: una cosa es pensar, escribir sobre ética y, otra es vivir éticamente, más en un mundo cada vez tan diverso, difícil, e incomprensible para la existencia humana, pero esa es la realidad de lo humano-complejo. Así el hombre ha venido por siglos y millones de años haciendo su propia historia.

1. UN POCO DE HISTORIA

Séneca (Lucio Anneo) (4-65), nace en Córdoba, vivió en Roma, en la Corte de Calígula y de Claudio y luego en la de Nerón. Figura capital del llamado estoicismo nuevo o estoicismo de la época imperial Romana. El tono propio

de Séneca es de carácter moral, con acentos religiosos que se aproximan al teísmo y que han sido en parte la causa de la idea de un Séneca a la vez estoico y cristiano (Ferreter Mora, José. Diccionario de Filosofía, 1994).

Séneca trae una vena familiar de ser un hombre de una alta formación de orador y de pertenecer a la corte romana de su tiempo. Es importante ubicarlo en la historia y lograr un hilo conductor de las bases de su formación y la relación con sus ideas filosóficas, políticas y éticas. Su padre fue Marco Anneo Séneca, un procurador imperial, convertido en una auténtica eminencia de la retórica, el arte de la oratoria y el debate. Esto permite a Séneca hijo lograr una posición social, cultural y formativa muy significativa.

Lucio Anneo Séneca viaja por Egipto y Grecia; parece ser que en Roma obtuvo estudios de gramática, retórica y filosofía. Lo posible de su viaje a Grecia es para continuar la formación en Atenas, de lo cual deja escrito haber estudiado con Sotión – filósofo ecléctico Pitagórico, con el Estoico Átalo y con Papiro Fabiano. Logró relevancia dentro del estamento político romano, llegando a ser el principal orador del Senado en tiempos de los Emperadores Tiberio, Calígula y Claudio. En el año 51 es nombrado tutor del joven Lucio Dominio Ahenobarbo, futuro Nerón, quien sube al poder como Emperador de Roma en el año 54 y Séneca es nombrado Consejero político y Ministro. Desde aquí es posible entender que Séneca ejerció poder político y poder intelectual de conocimiento y de sabiduría.

Hacia el año 62 Séneca se retira de la Corte Romana y es cuando comienza a redactar

una de sus obras más famosas: las “Cartas a Lucilo”, que contiene fundamentos de la ética – moral – del cuidado de sí. Aquí ofrece todo tipo de sabios consejos y reflexiones a Lucilo, amigo íntimo, que supuestamente ejercía como procurador romano en Sicilia. (Carmona, Iván Darío, 2008)

Muchos pensadores medievales y renacentistas han tenido a Séneca en alta estima, haciendo eco de sus ideas éticas; es discípulo y maestro del Estoicismo en su vertiente moral; su obra gira en torno a esta doctrina y logra ser, al menos en la teoría, uno de sus máximos exponentes.

2. LA VIRTUD

En el recorrido de toda la obra de Séneca, la virtud se manifiesta como hilo conductor desde el cual es posible que el pensar y el vivir sean una y la misma cosa; pensar y vivir confluyen en la moral, en el descubrimiento de los modos adecuados para vivir bien. Así, la virtud es la medida de todas las cosas; es la ley que le proporciona estabilidad a la moral, que le pone a depender de sí misma. La virtud es causa, principio y fin de la existencia. “Lucilo debe entender, en el ejercicio que Séneca le propone, que por encima de la virtud no hay nada; ésta es soberana y además proporciona soberanía, apunta a formar un estilo de vida, a construir una manera adecuada de responder a los avatares de la existencia; debe permitir una constante reformulación de un mecanismo moral que garantice el obrar bien”. (Carmona, 2008. p. 35)

La moral como reflexión de la ética, está ligada a la virtud; de aquí que la virtud es una

máxima, que es soberana y genera soberanía, que permite apropiación de la existencia, que inicia y tiene máximo límite en la autonomía de mis actos. En otras palabras, esta virtud es una manera de ser y de pensar; es una forma de vida auténtica, es un estilo de vida único, que sobrepasa todo límite de lo terreno de nuestra materialidad. El estoicismo de Séneca descubre que la virtud “es un mecanismo muy poderoso, puesto que ubica al hombre por encima de la fortuna y todo lo que ella arrastra...” (Carmona, 2008. p. 35)

En tiempos de Séneca, las costumbres eran muy relajadas; se llegaba hasta el hastío, por el exceso de las prácticas en todos los desórdenes de la vida. Roma en especial era una sociedad de la desmesura y del desequilibrio, por tanto los principios que regían la virtud carecían de coherencia con la práctica del diario vivir, de lo cotidiano. Así, la virtud “se convierte en regla desde la que se pretende modificar los mínimos de unas costumbres que se encuentran afectadas por ausencia de límites morales muy claros y precisos. Aprender la virtud supone desaprender el vicio; y se da así una pedagogía al servicio de la moral” (Carmona, 2008, ps. 35-36)

Es posible entonces la reflexión sobre las ideas de Séneca y expresar, que no se trata de una moral por la moral; que se requiere proceso formativo y que en relación a la virtud, se trata en forma directa con la vida. Aquí se puede lograr un sentido estético y un infinito posible del desarrollo de la virtud, para lo cual hay que lograr un camino, trazar una meta y es cuando nace la idea del “buen juicio” (Carmona, 2008, p. 37), que tiene relación con el bien obrar. El buen juicio es el camino de la virtud en Séneca. El obrar bien requiere

de criterio. Se logra la “virtud auténtica cuando se obra más allá de ella misma, partiendo de sus principios” (Carmona, 2008, p. 37)

La vida así pensada y vivida en la teoría y práctica, es la pregunta por la esencia, que es descubrir y crear en la eternidad del tiempo el sentido de la vida, el estilo que debe tener para pensar y vivir una profunda cotidianidad, que se haga estética en sí, por la armonía y la belleza que la vida misma contiene, cuando se vive a plenitud. El asunto es complejo: “la virtud no es mayor o menor, la virtud es una sola, una vez aparece todo actuar en función de ella, es acendramiento” (Carmona, 2008, p. 37)

3. LOGOS: RAZÓN – NATURALEZA – DIOS

“Logos, razón, naturaleza y Dios son equivalentes, se correlacionan. Para Séneca vivir según la naturaleza es vivir según el logos o razón cósmica, que debe entenderse como Dios. Estos elementos se corresponden, de tal manera que conforman la recta razón o bien supremo” (Carmona, 2008, p. 37). Séneca puntualiza la relación del Logos, Dios o la Naturaleza al afirmar que lo atraviesa todo y que todo cuanto existe comparte su ser, con este ser supremo. La concepción de virtud no puede salirse de estos cauces y debe responder a unas leyes. La figura del sabio, según Séneca, aparece aquí, como el hombre que está obligado a conocer y ajustarse a esas leyes y más aún, expresa que la misma autonomía, libertad y felicidad humana también están sujetas a estas condiciones.

Mi libertad, autonomía y felicidad no dependen de mí mismo, no están por fuera de la

recta razón y bien supremo. Por consiguiente vivir y darle sentido a la vida, es vivir en la dimensión de Dios; esa es la verdadera libertad, autonomía y felicidad, pensar y obrar como Dios mismo. Esto hace pensar en la profunda espiritualidad, que en últimas, abriga Séneca, un conocimiento y sabiduría que tiene relación, con la postura que los griegos tienen de la ética como máximo bien y sabiduría.

4. LA SABIDURÍA: EL ARTE DE VIVIR

Es fundamental lograr la concepción que Séneca alcanzó respecto de la Sabiduría, porque viene buscando un todo integral del hombre y por este motivo hace permanente relación de aspectos básicos de su pensar, de su reflexión filosófica. En la más profunda interpretación queda la pregunta: ¿Qué se entiende al decir que la sabiduría es el arte de la vida? El tema tiene que ver con el aprendizaje, porque un arte se aprende; es necesario llegar al ejercicio, adquirir “maestría y destreza, requiere entrenamiento” (Carmona, 2008, p. 42). La Sabiduría concentra toda la vida, así “Sabiduría y virtud son equivalentes en todo momento” (Carmona, 2008, p. 42)

Sabio no puede ser cualquier persona y esto no se logra de la noche a la mañana; no es una dimensión puntual del tiempo, sino que se logra en la misma eternidad que el tiempo lo es, eternidad infinita. Al sabio lo constituye su bondad, todos los bienes contenidos en su ser, porque ser sabio “es ser bueno y el mayor bien es la virtud misma” (Carmona 2008, p. 45). La sabiduría requiere entrega, lucha permanente, no es posible alcanzarla sin esfuerzo, ella no es adquisición intelectual, es

moral. Una vida virtuosa exige acciones prácticas que dan forma a la conducta y buscan hacer del sabio “un ser moderado, frágil, sencillo, desinteresado” (Carmona. 2008, p. 46)

Alcanzar la sabiduría exige y esto no es fácil ante la debilidad del hombre, que se deja vencer, le falta intención y capacidad de mantenerse en la lucha. En las cartas morales de Séneca, se invita al “ejercicio de una pobreza voluntaria, a desarrollar la capacidad de vivir con lo mínimo necesario” (Carmona, 2008, p. 46). La tarea del sabio es no depender de otra cosa que sobrepase nuestra propia alma; es lograr vivir y hacer lo esencial, llegar a la excelencia y conocer el fin y sentido de la vida y de las cosas, llegando a la esencia misma.

La ética como reflexión filosófica de la moral, toma un camino del desprendimiento humano, acción no fácil, que va en contravía del pensamiento mayoritario del mundo actual. Es posible interpretar la postura de grandes filósofos y santos de la Iglesia, que asumieron un cambio rotundo para su vida, en la medida como Séneca lograba entender la máxima ética en obtener la grandeza del alma, encontrar sentido de una vida en la pobreza. Es aquí donde hay que descubrir el sentido al misterio que es la vida misma. Séneca se va al extremo, ¿Cómo explicar este acto de locura?, ¿se lo entiende por la sabiduría? Esto se podría comparar con la vida misma en una posición radical asumida por San Francisco de Asís y algunas comunidades con opción religiosa, de un carisma muy especial y principalmente en el mismo Jesucristo – hijo de Dios.

El pensamiento del filósofo Séneca va más allá y logra ubicarse en el hoy; un hombre ple-

namente humano, un antropólogo, sociólogo, filósofo y pedagogo de la vida. Sus ideas sobre la virtud como sabiduría son un reto para el mundo de hoy. Propone un sabio alejado de los círculos de la academia, con un saber práctico en el orden de la vida, que responda en menor y mayor dimensión a los conflictos; se busca una sabiduría que permita “meditación en función del actuar y el actuar a favor del bien” (Carmona, 2008, p. 52)

Y ¿todo esto acaso no tiene sentido?, ¿no es significativo salirse de esquemas que no responden al sentido de la vida en la dimensión ética – estética de ver y hacer otro mundo posible? ¿Este no es acaso el camino que están siguiendo algunas comunidades religiosas y grandes pensadores que buscan dar un nuevo sentido a la existencia, en un orden espiritual y como exigencia de una justicia social, volver al mundo humano -demasiadamente humano- y desde ahí lograr su transformación, ir de abajo hacia arriba y no una mirada piramidal, donde el poder es negación a la base?

La propuesta de Séneca, es ante todo ética y amerita entender y tomar otra mirada en su reflexión sobre la sabiduría y el sabio, en el sentido que ha de adquirir la virtud en la búsqueda de lo honesto, de construir la realidad, desde una nueva mirada estética, desde un nuevo ser que hace resistencia desde lo más profundo de su propio interior. ¿Y ésta no es acaso la respuesta al problema del mundo de hoy? No se puede tapar el mundo con las manos; la ética no está arriba, está muy abajo, arriba está la corrupción que poco a poco sigue acabando con el proyecto humano de justicia e igualdad, y aquí se deja

ver de alguna forma nuevamente el “poder”, que corrompe al espíritu humano, la excelencia como tal, el sentido ético.

5. VIRTUD Y ACONTECIMIENTO

En este caso se quiere hacer un juicio a la filosofía, respecto a su deber ser, a su esencia, a su fin, a su sentido y significado. ¿Dónde está la virtud – sabiduría de la filosofía? ¿De qué ha de hablar la filosofía? Si la filosofía “no habla de la vida, ¿entonces, de qué habla? O mejor aún: ¿qué sentido tiene que hable? ¿Para qué construye un sentido si éste no remite a la existencia como acontecimiento?” (Carmona, 2008, p. 53)

Vivir y acontecer requieren de un filosofar y allí tiene sentido una filosofía de la vida y todo lo que la vida contiene. Se requiere con urgencia lograr conciencia, vivenciar, sentir, ascender a la diferencia. “Vivir implica un acto de la voluntad, la capacidad de elegir moralmente, tomar una postura, definir unos límites” (Carmona, 2008, ps. 57 y 58). En el vivir, el hombre sabio – virtuoso, se juega y apuesta a algo más que la vida. Más allá de la vida misma está el morir. Vivir y morir son actos tan grandes, que para el estoicismo, son el resultado de una toma de posición de la libertad, de la autonomía. ¿Para qué se vive? ¿Para qué se muere? El hombre virtuoso, sabio, bueno, justo, feliz, ha de encontrar el sentido y ha de vivir la vida y la muerte como un gran acontecimiento de la existencia.

No es posible entender el pensamiento de Séneca respecto al “cuidado de sí”, sin una reflexión filosófica de la vida como aconteci-

miento, sin entender la esencia y sentido, y es necesario sobrepasar el vacío de la existencia a través de una alta postura filosófica crítica de nuestro obrar, de nuestro diario quehacer de la cotidianidad, y es aquí donde Séneca nos invita al logro de una vida ética a través de la virtud.

Entonces, ¿qué es el cuidado de sí? En el ejercicio investigativo, desde la información que referencia la categoría según el pensamiento de Séneca, se está en la etapa de interpretación y logro del texto final, complementada con las categorías, sobre el pensamiento de Michel Foucault, porque “el cuidado de sí” no es un tema iniciado por Foucault, sino que ha sido reflexión crítica del pensamiento griego y romano, donde Séneca se manifiesta al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- CARMONA, Ivan Dario. Séneca. Conciencia y drama. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 2008.
- FERRETER MORA, José. Diccionario de Filosofía, 1994
- FOUCAULT, Michel. El cultivo de sí. En Historia de la sexualidad. La inquietud de sí. Madrid: Siglo XXI, 1984.
- SÉNECA. La Constancia del Sabio. Santafé de Bogotá: Norma, 1996.
- ----- . Epístolas morales a Lucilo. Madrid: credos, 1986. T. I – II. Santafé de Bogotá: Norma, 1996.

Revista

CRITERIOS



Fecha de recepción: 4 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 2010

Aportes epistemológicos:

Una aproximación a la psicología como ciencia

Por **Víctor Hugo Rosero Arcos**

Psicólogo - Universidad Mariana
 Docente Tiempo Completo
 Universidad Mariana
 Victorhugo987@yahoo.es
 Pasto - Colombia

Epistemological contribution:

An approach to Psychology as a science

ABSTRACT:

The following paper shows the epistemological origins of psychology in the course of its history, as well as the contribution of the Greek thought in the construction of the modern philosophy. The article begins with the analysis and contributes to the pre-socratic philosophers arriving at the classical thinkers and philosophers from modern time and mentioning characteristics of the psychological schools. In addition it makes review of the concept to social representations considered as keys concepts to approach the educative theories.

RESUMEN

El siguiente trabajo muestra los orígenes epistemológicos de la psicología en el transcurso de su historia, al igual que la contribución del pensamiento griego en la construcción de la filosofía moderna. El artículo comienza por el análisis y aporte de los filósofos presocráticos hasta llegar a los pensadores clásicos y filósofos de la época moderna; menciona características de las escuelas psicológicas y hace un recuento del concepto de representaciones sociales, consideradas como conceptos claves para abordar las teorías educativas.

PALABRAS CLAVES

Epistemología, filosofía antigua, filosofía clásica, escuelas psicológicas, representaciones sociales.

KEY WORDS:

Epistemology, old philosophy, classical philosophy, psychological schools, social representations.



INTRODUCCIÓN:

Argumentar acerca del desarrollo histórico de la disciplina psicológica requiere de un gran esfuerzo, debido a que se debe tener en cuenta las diversas dinámicas científicas, culturales, sociales y políticas que han contribuido a formar el pensamiento actual de nuestra disciplina. Cabe mencionar, que desde la antigüedad, su estudio se centró en el análisis de la psique, o estudio del alma. Su origen se remonta al pensamiento planteado por las diversas concepciones filosóficas de la cultura griega, que han ido marcando un conjunto de teorías y postulados propios de cada época.

Es importante mencionar que los griegos lograron una libertad de pensamiento, evidenciada en la literatura, la poesía, las matemáticas, el arte, entre otras. Cabe resaltar que los filósofos presocráticos que se ubicaron en la época griega, lograron hacer una profunda reflexión acerca de la naturaleza. La filosofía clásica contribuye con nuevos aportes a la comprensión del mundo.

Debo considerar el aporte significativo que otras disciplinas han hecho para el surgimiento de la psicología como ciencia; entre ellas menciono la sociología, la filosofía, la antropología, la fisiología sensorial, el análisis experimental y la psicofísica, entre otras, las cuales han facilitado el estudio de las vías sensorio perceptuales y el estudio del cerebro como órgano encargado de los procesos cognitivos.

Finalmente hablaré acerca del desarrollo histórico de las diversas escuelas de pensa-

miento psicológico, intentando clarificar los antecedentes que contribuyeron en su construcción teórica y metodológica.

LOS PRESOCRÁTICOS

Los orígenes de la psicología se remontan al pensamiento de los filósofos griegos que marcaron las pautas para que ésta surgiera. Cabe señalar que sus reflexiones nos aproximan a la comprensión del pensamiento y de la naturaleza humana.

Los filósofos presocráticos comenzaron a reflexionar a partir de la observación de la naturaleza, en la que buscaban el origen de la vida y del universo; analizaron el agua, el fuego, la tierra y el aire, como elementos constitutivos de la vida. Entre los presocráticos más destacados encontramos a Tales de Mileto, Hipócrates, Almeon de Crotona, Anaximenes, Anaximandro, entre otros.

Dentro de este pensamiento filosófico propuesto por los presocráticos, los filósofos del ser y del devenir propusieron las primeras aproximaciones frente a las teorías del conocimiento. Fue precisamente Heráclito quien sostuvo que el conocimiento es producido por los sentidos. En contraposición a él, Parménides afirmó que la razón era la base del conocimiento. A partir de estos presupuestos comienzan las primeras teorías empiristas y racionalistas, las cuales serán tomadas posteriormente como base en la filosofía clásica y moderna.

APORTES DE LA FILOSOFÍA CLÁSICA AL PENSAMIENTO PSICOLÓGICO

Sócrates se dedicó a enseñar la virtud y la ética en las plazas públicas, y mantuvo la idea de que el verdadero filósofo debía tener muy claro que su conocimiento era limitado. Pasó la mayor parte de su tiempo buscando una respuesta a la justicia, al amor y a la verdad; enseñó a la juventud a reflexionar sobre sus propios actos, mantuvo siempre la idea de que los sofistas eran unos comerciantes del conocimiento e intentó desprenderse del pensamiento superficial de los habitantes de su época, despreciando el lujo en el que ellos vivían.

El método socrático de la mayéutica utilizó la ironía, en el que mantuvo una actitud de no conocer nada, únicamente puso en juego la dialéctica con el propósito de que su interlocutor descubriera la verdad por sus propios medios.

Platón nace en Atenas en el año 427 a.C. Su verdadero nombre era Aristocles; fundó la academia en honor al héroe Acá Demo. Dentro de sus teorías afirmó la idea de una realidad suprasensible y supuso la existencia de un bien absoluto originado en la existencia misma. Para Platón, el conocimiento es producto de una anamnesis; es decir, el recuerdo que posee el alma de sus vidas anteriores. Cree en la inmortalidad y trasmigración de las almas, y considera además necesario llevar una vida de contemplación para lograr la purificación de las mismas. Dentro de su teoría asume el concepto de ideas innatas, las cuales se encuentran en un mundo supraurano; sostiene que existe un mundo trascendente que es perfecto e inmutable, que se complementa

con el inmanente mutable y físico. Perecedero. En el mito de la caverna se imagina que esta realidad es una copia del verdadero mundo que se halla en el supraurano, donde habita el uno, que es el bien supremo.

Dentro de su teoría sociopolítica consideró un estado justo y equilibrado, dando especial importancia a una forma de gobierno autocrático, que debería estar gobernado por los filósofos, puesto que tenían un alma racional, seguido de los guerreros y obreros, a los que les correspondía un alma colérica y conscuspible, respectivamente.

Aristóteles, discípulo de Platón nació en el 384 en Estagira. Buscó las verdades y principios últimos de las cosas, asumiendo una postura frente al conocimiento integrado: percepción, contexto y razón. De lo anterior se puede inferir que este pensador consideró que la experiencia y el ambiente son fundamentales para el proceso del aprendizaje. Sostuvo además que el hombre se compone de dos realidades: alma y cuerpo, otorgándole al alma una realidad trascendente e inmaterial, y al cuerpo una inmanente.

En este orden de ideas sostuvo que el alma posee ciertas características funcionales, ligadas en primera instancia a su organización interna; es decir, a su origen. En seguida explica la función sensitiva, partiendo de la idea de que los sentidos perciben el contexto, ayudando a los procesos de conocimiento inmediato; y por último, dentro del alma se ubicarían los procesos racionales.

Cabe señalar que la concepción alma-cuerpo propuesta por Aristóteles, fue la base para fundamentar su teoría hile-mórfica en la cual sostiene que el hombre está compuesto de materia y forma.

LA FILOSOFÍA MODERNA

DESCARTES

La tesis racionalista basó sus principios en la concepción de ideas innatas y considera que el conocimiento se obtiene únicamente por medio de la razón. Dentro de sus postulados teóricos asume una postura dualista, conformada por mente – cuerpo, mediada por la glándula pineal. La duda metódica propuesta por Descartes intentó construir un método filosófico que tuviera la misma aceptación en cuanto a exactitud y rigurosidad que el método empleado por las ciencias naturales dentro del mismo método. No se trataba de dudar por dudar, sino por el contrario, debía ser un duda metódica, secuencial, analítica y propositiva en el intento por conocer la verdad.

En sus planteamientos existen tres realidades: la REX infinita, la REX pensante y la REX extensa. Dentro de la primera se encuentra la idea de perfección y por tanto la única realidad perfecta para Descartes, es Dios. En cuanto a la realidad pensante, sostiene “Pienso, luego existo”, porque considera que la duda precisamente le permite saber que está pensando y el pensar es parte de su existencia.

La tesis empirista considera que el conocimiento tiene sus bases. En la experiencia sensorial, uno de los principales representantes fue Locke quien se aparta de la concep-

ción racionalista sobre el concepto de ideas innatas y al igual que Aristóteles, sostiene que no existe nada en la conciencia, que antes no haya pasado por los sentidos; una de sus obras más influyentes fue el ensayo sobre el entendimiento humano. Consideró que todo nuestro conocimiento del mundo proviene de los sentidos; además sostuvo que la mente es como un papel en blanco en la que a través del tiempo se va imprimiendo las huellas de nuestra experiencia.

Sostuvo que dentro de nuestro proceso mental confluyen unas ideas que son producto de las sensaciones que perciben nuestros sentidos, a partir de lo cual la mente produce una serie de asociaciones e ideas nuevas, dando así origen al proceso y adquisición del conocimiento, tomando como punto de referencia un análisis reflexivo de las sensaciones mismas.

Thomas Hobbes asume el proceso sensorial como base para el conocimiento que se adquiere a través de un proceso de asociaciones, las cuales generan cierto tipo de ideas que luego quedan registradas en nuestra memoria. Su frase célebre “homo homini lupus”, deja entrever que el hombre por naturaleza es insensible y egoísta. Defiende la realidad de un estado natural en el que no existe discrepancia alguna.

La filosofía moderna sigue su curso tratando de indagar y comprender aspectos de la naturaleza humana, centrándose principalmente en cómo los individuos adquieren el conocimiento. Es así que encontramos aportes de la filosofía europea basada en pensadores como Leibniz, quien dio gran importancia a la forma como la mente de los individuos participa activamente en la cons-

trucción y elaboración del conocimiento y la corriente de la filosofía inglesa que sostenía la pasividad de la mente, entendiéndola como simple recolectora de la información.

Lo anterior da origen al pensamiento positivista de Augusto Comte, quien rechaza las posi-

ciones aristotélicas del pensamiento escolástico propuesto en la edad media. Cabe anotar que el positivismo basado en el método científico, se desliga de la especulación de la filosofía y propone estudiar los fenómenos de la naturaleza social y humana a partir de los métodos empleados por las ciencias naturales.

ESCUELAS DEL PENSAMIENTO PSICOLÓGICO			
ESCUELA	FUNDADOR	AÑO	OBJETO DE ESTUDIO
Estructuralismo	Wilhelm Wundt	1832 – 1920	Estructura de la conciencia.
Funcionalismo	William James	1842 – 1910	Actividad mental, procesos de la conciencia.
Psicoanálisis	Sigmund Freud	1856 – 1939	Procesos inconscientes.
Gestalt	Koffka Kohler	1887 – 1987	Organización de la percepción respecto a un todo.
Conductismo	John Watson	1878-1958	Conducta observable.

La conveniencia de adentrarnos al estudio sistemático de las diferentes escuelas de pensamiento psicológico constituye la base fundamental en la comprensión del proceso histórico de la psicología como ciencia. Cabe mencionar que cada escuela aparece en un contexto determinado, lo que incidirá en su construcción teórica y metodológica.

LA ESCUELA ESTRUCTURALISTA

En 1879 en la ciudad de Leizingn, Alemania, Wilhelm Maximilian Wundt fundó la Escuela Estructuralista y creó el primer laboratorio experimental en psicología e inició

sus primeros estudios a nivel de la fisiología, utilizando como método la introspección, con el propósito de estudiar la estructura de la conciencia. Cabe señalar que sus estudios no se limitaron únicamente al aspecto fisiológico, sino por el contrario, se indagó sobre la cultura, las costumbres, el arte, entre otras esferas de la vida cotidiana. De lo anterior Wundt escribió una de sus obras titulada Psicología de los pueblos. Podemos deducir que en los planteamientos de Wundt está presente no sólo la psicología individual, si no también la colectiva.

El objeto de estudio de la psicología, como podemos analizar en sus primeros inicios, es

la conciencia, que posteriormente retomaría la Escuela Funcionalista con William James, quien consideraba de vital importancia seguirla estudiando, pero centrándose no en su contenido sino en su funcionamiento. James reemplazó el método introspeccionista y aplicó el pragmatismo filosófico a partir del cual consideró la importancia de entender lo útil para cada contexto y cultura, siempre y cuando las mismas tuvieran un efecto en la conducta misma. Una de las dilucidaciones que comenzó a realizar James tuvo que ver con la importancia de la definición que hizo de conciencia, entendiéndola como "un continuo fluir de imágenes, sentimientos, emociones y pensamientos". Además consideró que ésta es cambiante, selectiva, adaptativa y personal.

El funcionalismo. Es importante mencionar cómo el funcionalismo, a partir de los trabajos realizados por John Dewey, aportaron de manera significativa dentro de la educación. Su preocupación por los procesos de enseñanza lo llevaron a investigar en diversos establecimientos escolares, la manera como se elaboraba dichos procesos. Dewey propuso una revolución en el campo de la educación, que fuera capaz de trabajar con los estudiantes ciertas capacidades básicas como el diálogo, la educación y los potenciales artísticos. Y acogiendo lo propuesto por Darwin, consideró la importancia que tienen los sistemas sociales y políticos en la formación potencial de las capacidades adaptativas de los individuos al medio.

En este orden de ideas, los trabajos realizados por otro de sus representantes, Thorndike, fortalecen la tesis funcionalista al proponer la ley de causa y efecto a través de la cual explicó cómo las asociaciones de los estímulos

producen una variación en las estructuras de los centros del sistema nervioso central, produciéndose un aprendizaje por ensayo y error.

Su principal representante es William James, quien asume el pragmatismo filosófico, considerando que a través del mismo se podría llegar a estudiar los fenómenos psicológicos de una manera más precisa. James definió la psicología como estudio de la actividad mental, considerando que la mente y la materia no podían ser estudiadas como entidades aisladas. Dentro de sus postulados teóricos valoró el concepto de Adaptación de los individuos, así como la influencia que el contexto ejercía sobre los mismos. Es de fundamental importancia como James definió la conciencia y consideraba que la misma poseía un carácter personal, cambiante, continuo, selectivo y adaptativa.

De la anterior definición podemos entender el por qué no se puede estudiar la conciencia a partir del análisis independiente de cada uno de los elementos que la componen, sino por el contrario, involucrar dentro de su estudio el contexto particular de cada individuo. Psicología de la forma se refiere a una organización de los procesos mentales e intenta ver los fenómenos psicológicos de manera integral.

DE LA CONCIENCIA AL CONDUCTISMO

De la conciencia damos un salto para acercarnos a la Escuela Conductista y tratar de comprender el rechazo que realizó Watson al considerar lo inútil de los estudios hechos por las Escuelas Estructuralista y Funcionalista, al dedicarse a estudiar la conciencia a

través del método introspeccionista, puesto que sostenía que la única manera de aproximarse a la comprensión del comportamiento humano, era a través de la conducta observable. El método que utilizaron los conductistas fue el método experimental. Watson dio gran importancia al ambiente, el cual determina el comportamiento humano. Las bases del conductismo las encontramos en la corriente empirista, en la psicología comparada con el positivismo de Comte, al igual que en los estudios de los reflejos condicionados.

Posteriormente Rubén Ardila en su libro “Síntesis experimental del comportamiento” nos va a dar una aproximación más detallada de lo que él define como comportamiento: “comportamiento es todo lo que un organismo hace o dice”. Esto nos amplía más la comprensión de comportamiento, puesto que el concepto “hace” implica creación, al igual que la realización de proyectos y el concepto “dice” profundiza más sobre el lenguaje. Lo importante dentro de estas ideas de Ardila es que trata de articular en su teoría muchos más elementos para comprender el comportamiento humano, como son el ambiente, la filigénesis, la ontogénesis, al igual que la historia y la conciencia misma.

SIGMUND FREUD.

De la conducta observable al inconciente

La importancia del psicoanálisis, teoría propuesta por Sigmund Freud (1856-1939) nos acerca al estudio de la conducta anormal y de los procesos inconcientes, entendiendo como inconcientes, los procesos mentales que no

son pensados de manera consciente y que pueden reflejarse en el contenido de los sueños, en los chistes, en los actos fallidos.

El aporte del psicoanálisis a la psicología ha sido muy vasto y enriquecedor puesto que ha contribuido de manera significativa a entender la estructura de la psiquis humana. En sus primeros estudios consideró trabajar acerca del concepto de histeria, que en su época era propio de las mujeres; sin embargo en otros estudios comenzó a reflexionar acerca del concepto mismo, descubriéndose que las causas podrían ser de origen psicológico. En sus obras más destacadas encontramos La interpretación de los sueños, estudio sobre la coca, Tres ensayos de sexualidad, entre otros.

Para tratar de explicar la estructura psíquica en su primera tópica, Freud plantea el estudio del consciente, preconciente e inconciente; sin embargo tiempo después, al comprender que esta primera tópica no alcanzaba a explicar la estructura psíquica en su totalidad, formuló la segunda tópica en la que planteó tres instancias psíquicas: el súper-yo el, yo y el ello.

En el súper-yo están las normas impuestas por una cultura: las reglas de comportamiento, los valores y principios éticos. El yo hace relación a la parte de la estructura psíquica que se relaciona con la conciencia real y media. El ello, con el mundo exterior: es la parte de la estructura psíquica donde se encuentra todo lo que está presente al nacer y tiene que ver con las necesidades de la sexualidad, el hambre, la sed y los deseos más primitivos.

Como técnica para tratar en los casos terapéuticos, emplea la Asociación libre, a tra-

vés de la cual sus pacientes realizan catarsis de los deseos que se encuentran reprimidos en su inconciente.

Por lo anterior podemos observar que la gran dificultad dentro de la psicología es la diversidad de escuelas, enfoques y sistemas para abordar la realidad humana y social. El estudio del comportamiento humano no es tarea fácil; ahora bien la necesidad de abordarlo requiere tener en cuenta cuál de los paradigmas nos serviría para dicho proyecto en aras de la comprensión del fenómeno humano.

Lo anterior nos permite aproximarnos a unas reflexiones epistemológicas que nos acercan a comprender la importancia del aporte de las ciencias humanas a la educación, partiendo de que el análisis de las diversas teorías del conocimiento, son apenas aproximaciones del mundo relativizado y complejo, producto de los cambios vertiginosos que se da en una época posmoderna.

Cabe señalar que lo mencionado anteriormente nos posibilita aproximarnos al objeto de estudio de la psicología, el cual se ha ido redefiniendo en el transcurso de la historia, llegando a lo que actualmente es el comportamiento humano como su objeto principal de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- THOMAS H. Leahey. Historia de la psicología. Ed. Pearson Prentice Hall, 2005
- JOSTEIN Gaarder. El Mundo de Sofía. Ed. Mc. Graw Hill. Y Ed. siruela – Norma 1954
- GARCÍA Restrepo Luís E. El Desarrollo de los Conceptos Psicológicos. Ed. Limusa. 1996.
- HOTHERSALL, David. Historia de la Psicología. Ed. Mc. Graw Hill. Tercera edición, 1997.
- BARING, Edwin G. Historia de la Psicología Experimental. Ed. Trillas. 1990
- F. I. Mueller, Historia de la psicología. Fondo de la cultura económica. México 1976.
- James F. Brennan, Psicología, Historia y Sistemas. Ed. Pearson Educación 1998.



Fecha de recepción: 4 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 2010

Conocimiento y práctica del lavado de manos del personal

de salud que labora en una institución hospitalaria de tercer nivel del suroccidente colombiano

RESUMEN

El lavado de manos está considerado mundialmente como una práctica favorable para disminuir los casos de infección nosocomial.

Una causa importante de infecciones nosocomiales se debe a que el personal de salud que labora en las diferentes dependencias está en contacto continuo con gérmenes patógenos, situación que los convierte en portadores potenciales y transmisores de estos a los pacientes, si no realizan un adecuado lavado de manos. Es así como en un contexto hospitalario, la educación en la higiene de manos se convierte en un reto y en un objetivo prioritario de la salud y bienestar del paciente.

Esta situación motivó a realizar una investigación con la finalidad de identificar los conocimientos que posee el Personal de salud en relación con el lavado médico de manos. Para ello se verificó la frecuencia y técnica empleada y, una vez interpretados los resultados, se procedió a rediseñar una estrategia para promover una adecuada técnica de lavado de manos exclusivo para la Unidad de Quemados.

Por **Yurany Patricia Díaz Calderón.**

Egresada del Programa de Enfermería 2010

Astrid Helena Pabón Benavides.

Egresada del Programa de Enfermería 2010

Vilma Tamara Ortiz Nieves.

Enfermera Universidad Mariana
Esp. En enfermería materno perinatal
Universidad del valle,
Esp. Docencia universitaria
Universidad de Nariño,
Candidata a Magister en Enfermería
Universidad del valle,
Asesora del trabajo de investigación

La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo de tipo descriptivo, el cual brindó los lineamientos para el logro de los objetivos planteados, contando con una muestra correspondiente a 10 personas, quienes ocupan los diferentes cargos: cinco Auxiliares, dos Enfermeras Jefes, un Médico general, un Pediatra y un Cirujano Plástico.

PALABRAS CLAVE

Pacientes, Factores, Lavado de Manos, Infecciones Nosocomiales, Unidad de Quemados.



Knowledge and practice of the hand washing process of the staff that works in a third level hospital in the colombian southwest

ABSTRACT:

Throughout the world, to wash hands is considered as a favorable practice to diminish the cases of nosocomial infection.

An important cause of the nosocomial infection is that the staff that works in hospitals and belongs to different groups, constantly come in contact with pathogenic germs. This situation makes the staff potential carriers and transmitters of the pathogens to the patients, if an adequate process of washing hands is not done. In this way, in a hospital environment the education in hygiene of hands becomes a challenge and a priority in the health and wellbeing of the patient.

This situation encouraged a research in order to identify the knowledge about medical washing hands that the staff in a hospital has. For this, the frequency and techniques

used to wash hands were verified. Once the results were analyzed, a new strategy was re-designed to promote an adequate technique to wash hands, exclusively in the burn unit.

The research was based on the quantitative and descriptive paradigm which granted the features to achieve the planned objectives. A group of ten people was the corresponding sample. They have the following jobs: five auxiliaries, two chief nurses, one doctor of general medicine, one pediatrician and one plastic surgeon.

KEY WORDS:

Patients, Features, hand washing process, nosocomial infections, Burnt Unit.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las enfermedades infecciosas son una causa frecuente de demanda de consulta médica en todos los niveles de atención, debido a que el personal de salud está en contacto continuo con gérmenes patógenos, situación que los convierte en portadores potenciales y transmisores de estos, a los pacientes.

Las instituciones hospitalarias son consideradas de mayor riesgo en infecciones noso-

comiales. En la institución objeto de estudio, específicamente en el periodo 2009 se presentó esta situación en 41 casos, de los cuales 19 pertenecen a UCI Pediátrica, 16 a UCI neonatal y 6 a los otros servicios; estas áreas son consideradas las de mayor riesgo para que se produzca este tipo de eventos.

En un hospital, especialmente en la Unidad de Quemados, existe riesgo con relación a la

presencia de infecciones nosocomiales, que actualmente se han incrementado por procedimientos terapéuticos, uso indiscriminado de antibióticos y factores relacionados directamente con el paciente. Esta situación motivó a realizar la investigación, con la finalidad de identificar los conocimientos y prácticas del personal de salud sobre el lavado de manos, procedimiento que previene infecciones. Se determinó los conocimientos con relación a la temática, se verificó la frecuencia y técnica empleada en el lavado de manos, y una vez interpretados los resultados, se procedió a rediseñar una estrategia de lavado de manos exclusiva para esta Unidad, con la finalidad de disminuir el riesgo de infección en pro del mejoramiento de este importante procedimiento en la atención a los usuarios.

La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo de tipo descriptivo, el cual brindó los lineamientos para el logro de los objetivos planteados en el desarrollo del mismo; se contó con una muestra correspondiente a 10 personas.

1. METODOLOGÍA

La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo de tipo descriptivo porque se parte del análisis de corte estadístico con modelos de datos porcentuales, los cuales son medibles y valorables, utilizando técnicas estructuradas para el análisis de la información, donde se tabuló los datos enfocados en los conocimientos y prácticas que realiza el Personal de salud sobre el lavado de manos, sintetizándose los resultados, tomando como referencia los cuadros de distribución porcentual y gráfi-

cas estadísticas, para posteriormente ser interpretadas, analizadas y descritas.

La muestra estuvo conformada por la totalidad de población que labora en la Unidad de Quemados, correspondiente a 10 personas, quienes ocupan los diferentes cargos: cinco Auxiliares, dos Enfermeras Jefes, un Médico general, un Pediatra y un Cirujano Plástico, por considerarse representativa; además porque son las personas que están en contacto directo con los pacientes.

Las técnicas utilizadas fueron: Observación estructurada en donde se estipuló la frecuencia del lavado médico de manos, la cual tuvo como fin la valoración de nueve aspectos. Se valoró 12 aspectos relacionados con los pasos a seguir utilizados por el personal de salud en la realización de las actividades que requieran lavado de manos, como también se observó el uso de los elementos requeridos, que en total son cinco y, de acuerdo con el tiempo, se tuvo en cuenta lo estipulado en el protocolo institucional.

Además se aplicó una encuesta para determinar las características sociodemográficas y los conocimientos y prácticas del personal en referencia al tema objeto de estudio.

El proceso de recolección de información se inició previo consentimiento informado por parte de las directivas. Para la aplicación de la guía de observación al personal de salud de la Unidad de Quemados, no se informó con anterioridad lo que se pretendía realizar, puesto que esto se constituía en un factor que podría generar sesgo, debido a que las actividades y/o procedimientos los realiza-

rían de acuerdo a la normatividad vigente o protocolos y más aún, haciendo uso de la frecuencia y técnica adecuada. La observación se efectuó durante tres días no consecutivos, con un intervalo aproximado de 20 días; se hizo dos observaciones por persona en los diferentes turnos (mañana, tarde y noche), en los momentos en que realizaban actividades; por ejemplo, en el recibo de cada turno, preparación y administración de medicamentos, procedimientos y actividades como el aseo de la Unidad y del paciente, examen físico, curación de heridas, alimentación. Una vez finalizado el proceso de observación, se procedió a aplicar la encuesta al mismo personal, con la finalidad de que se suministre una información confiable que posibilite realizar el cruce de variables.

Al terminar el proceso de recolección de la información se realizó la tabulación de datos. Para ello se hizo uso del programa Epiinfo; se procedió a hacer el análisis univariado y luego un análisis divariado.

2. RESULTADOS

El análisis se realizó tomando como referencia los datos obtenidos en el análisis univariado de los conocimientos, frecuencia, técnica y tiempo en el lavado de manos realizado por el Personal de salud que labora en la Unidad de Quemados de la Institución hospitalaria y que participó en el desarrollo del trabajo investigativo, tomando como referencia los promedios de las respuestas correctas e incorrectas.

Se analizó los conocimientos que posee dicho personal, según el cargo que desem-

peñan, encontrándose un promedio de 11.4 respuestas correctas con relación a un 10.6, representado por las respuestas incorrectas.

En la encuesta se realizó 11 preguntas para determinar los conocimientos que posee el Personal de salud que labora en la Unidad de Quemados, teniendo en cuenta que cada cargo representa un 100%. Para el caso de las Auxiliares – 5 - se sumó el número de respuestas de la encuesta con relación a los conocimientos, para un total de 55 respuestas, separando el número de respuestas correctas que fueron 31, de las incorrectas que fueron 24.

De la misma forma se hizo para sacar el promedio de las dos enfermeras, para un total de 22 respuestas, dando como resultado en respuestas correctas 8 e incorrectas 14.

Para el personal médico, el total de respuestas fue 11, debido a que el resultado para cada uno de ellos fue individual. El médico tuvo 6 respuestas correctas y 5 incorrectas. El pediatra tuvo 8 respuestas correctas y 3 incorrectas, por último el cirujano, 4 respuestas correctas y 7 incorrectas. Finalmente se obtuvo el promedio total de todo el personal.

En referencia a los resultados antes anotados, es importante resaltar que el Personal de salud que labora en la Unidad de Quemados, no conoce a cabalidad el protocolo de lavado de manos establecido en la institución. Lo anterior debido a que los promedios tanto de respuestas correctas como incorrectas, son muy similares.

Se analizó la frecuencia del lavado de manos, teniendo en cuenta que cada cargo representa un 100%: Se evidencia que las Enfermeras y el

Pediatra realizan el procedimiento de lavado de manos médico con mayor frecuencia, representado en un 80% y 78% respectivamente, en comparación con los demás porcentajes, mientras que el médico es quien tiene el porcentaje de cumplimiento más bajo, con un 60%.

Se analizó los porcentajes de cumplimiento con relación al número de pasos que se debe tener en cuenta en la técnica de lavado de manos; para ello se contó aquellos donde hay cumplimiento e incumplimiento de los mismos.

Apreciando que cada cargo representa un 100%, se encontró que las Auxiliares de enfermería cumplen en mayor medida con la técnica de lavado de manos con un porcentaje de cumplimiento del 70%, seguido de las enfermeras con un 64%, médico 60%, pediatra 56% y cirujano con un porcentaje de 55%. Los porcentajes obtenidos evidencian que no existe un cumplimiento satisfactorio en cuanto a la técnica de lavado de manos y se presenta un número significativo de incumplimientos para cada uno de los casos.

Enfocándose específicamente en el lavado de manos, con los hallazgos se evidencia que la técnica utilizada por los profesionales de la salud, no cumple el promedio representativo que se requiere para disminuir las infecciones nosocomiales, ya que el hecho de no aplicar los pasos adecuados, incide directamente en la técnica que se utilice.

Además se analizó el tiempo utilizado en el lavado de manos en referencia al protocolo institucionalizado, donde se considera adecuado un tiempo igual o superior a 60 segundos. Se encontró un promedio de 20 segundos utili-

zado por el personal que labora en la Unidad de Quemados de la institución hospitalaria, siendo las Auxiliares de Enfermería las de mayor tiempo, con 27 segundos, seguidas por 19 segundos por las Enfermeras, el Cirujano y el Médico y, 18 segundos por el Pediatra.

La importancia en el tiempo requerido para el lavado de manos asegura no sólo una buena técnica aséptica sino la protección de los pacientes y de sí mismos.

Se analizó el promedio de conocimientos relacionados con la experiencia laboral, encontrando que estos estuvieron representados en un promedio de 11 de respuestas correctas; es importante destacar que los resultados obtenidos fueron favorables para el personal con experiencia laboral menor de un año, contrario a algunas falencias encontradas en el personal con mayor experiencia laboral.

En este aspecto es importante enfocarse en que los conocimientos son independientes de la experiencia laboral, puesto que los promedios se encuentran distribuidos en los diferentes rangos, evidenciando que no se puede generalizar esta situación y concluir que a mayor experiencia, mayor conocimiento, pues el caso del personal con experiencia laboral inferior a un año, obtuvo mejor resultado en respuestas correctas que el resto del personal.

Se analizó la experiencia laboral que posee el personal de salud que labora en la Unidad de Quemados con relación a la frecuencia en lavado de manos, obteniendo un porcentaje total de cumplimiento correspondiente al 60% mientras que el 40% estuvo representado por el incumplimiento.

El rango de experiencia laboral menor de 1 año, conformado por dos personas con 77 aspectos valorados en cumplimiento, representa un 14%; el rango de experiencia laboral de 1 a 10 años, igualmente conformado por dos personas con 55 aspectos valorados en cumplimiento, representa un 10%; el rango de experiencia laboral de 11 a 20 años, conformado por dos personas con 82 aspectos valorados en cumplimiento, representa un 15%. El rango de experiencia laboral de 21 a 30 años lo conforman tres personas con 80 aspectos valorados en cumplimiento, lo cual representa un 15%. Finalmente el rango de experiencia laboral de 31 y más años conformado por una persona con 30 aspectos valorados en cumplimiento representa un 5%.

Los datos anteriores indican que la experiencia laboral es independiente a la frecuencia del lavado de manos por parte del personal que labora en la Unidad de Quemados de la Institución Hospitalaria.

Se analizó la experiencia laboral con respecto al cumplimiento e incumplimiento de la técnica utilizada en el lavado de manos y se pudo evidenciar que se presentó un porcentaje total de cumplimiento del 64% versus un 36% de incumplimiento.

Los datos anteriores indican que la experiencia laboral es independiente a la técnica utilizada para el lavado de manos por parte del personal que labora en la Unidad de Quemados de la Institución Hospitalaria.

En referencia al tiempo utilizado en el lavado de manos con relación a la experiencia laboral, se encontró un promedio de tiempo

utilizado de 21 segundos, representado así: 24 segundos en 1 a 10 años, 22 segundos de 11 a 20 años, 19 segundos de 21 a 30 años, 19 segundos menores de un año y de 31 y más años.

Los promedios de tiempo utilizados en el lavado de manos son independientes de la experiencia laboral, lo cual evidencia que ésta no está relacionada con la técnica, frecuencia o tiempo utilizado en dicho procedimiento en la atención a los usuarios.

En referencia al conocimiento que tiene el personal de salud, éste es independiente de las actualizaciones recibidas sobre el tema, en vista de que quienes no han recibido ninguna actualización están dentro del promedio que mejor contestó el cuestionario de preguntas, con relación al resto del personal. Los datos indican que las actualizaciones que han recibido no han incidido para incrementar los conocimientos.

Los datos que arrojó la investigación indican que no hay relación del cumplimiento en la frecuencia del lavado de manos con relación al número de actualizaciones, constituyéndose en uno de los aspectos que no tienen relación directa para que se presente la continuidad del número de veces que se laven las manos durante los diferentes procedimientos.

Los datos indican que no existe ninguna relación de la técnica de lavado de manos con las actualizaciones; es decir, que aquellas personas que no han recibido capacitaciones según los resultados que arrojó el instrumento aplicado, son las que tienen mayor grado de cumplimiento en la técnica de lavado de manos establecida.

Finalmente, las actualizaciones estuvieron relacionadas con el tiempo, ya que aquellas personas que no habían recibido capacitaciones utilizaron menor tiempo del establecido; en él se presenta una constante en donde se enfatiza en que a mayor número de actualizaciones, mayor número de segundos utilizados en el lavado de manos.

3. CONCLUSIONES

Se identificó las características sociodemográficas del personal de salud que labora en la Unidad de Quemados; se contó con la participación de un médico, dos especialistas, dos profesionales de enfermería y cinco Auxiliares de enfermería; se encontró predominio del género femenino y se encontró grupos de edades de 21 a 51 y más años; el nivel educativo está relacionado con el cargo que ocupan; la experiencia laboral está representada en 1 a 31 y más años, con vinculación de planta, cooperativa y contrato; han recibido actualizaciones sobre bioseguridad en la cual se encuentra incluido el lavado de manos.

Se determinó los conocimientos que posee el personal de salud con relación al lavado de manos y aspectos relacionados; se encontró un promedio bajo con relación a las respuestas correctas; los resultados obtenidos en el test de conocimientos evidencian aspectos negativos, puesto que un alto porcentaje presenta confusión en cuanto a lavado y antisepsia de manos, lo cual es preocupante porque no se tiene claridad de la temática en mención, constituyéndose en un elemento que contribuye a que no haya un adecuado lavado de manos al momento de brindar la atención al paciente.

Evidentemente la frecuencia y la técnica realizadas por el personal de salud que labora en la Unidad de Quemados no son consideradas totalmente correctas. En cuanto a la frecuencia, se propuso 9 aspectos para ser observados, evidenciando que no fueron cumplidos en su totalidad. En cuanto a la técnica, se valoró 12 aspectos utilizando la guía de observación. De igual forma no existe un completo cumplimiento de las directrices de lavado de manos establecidas por la OMS y el protocolo de la institución. En lo correspondiente al tiempo requerido para el lavado de manos, es el aspecto más preocupante debido a que ninguna persona ocupa el tiempo requerido para este procedimiento; la relevante importancia en el tiempo requerido para el lavado de manos radica en que tanto el cumplimiento de la higiene de las manos como el fracaso del cumplimiento en el tiempo determinado para este procedimiento, tienen consecuencias en la transmisión de los microorganismos patógenos y la aparición de infecciones relacionadas con la atención sanitaria.

Con respecto a los elementos para el adecuado lavado de manos, estos son brindados en su totalidad, contando con jabón líquido desinfectante antibacterial, toallas desechables, agua y lavamanos acondicionado. En el caso en particular, el personal de salud hace uso de la totalidad de los elementos, porque cuenta con ellos y a la vez favorece dicho proceso.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, se procedió a diseñar una estrategia de mejoramiento: "Guía estratégica de lavado médico de manos".

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA, Evaristo. Manual de normas y procedimientos para la prevención y el control de la infección hospitalaria. Comité de Infecciones. Hospital Universitario del Valle. Cali, 1994
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Lavado de manos. Octubre de 2006 Versión 1
- PROTOCOLO DE LAVADO DE MANOS, Laboratorios BAXTER. 2007
REVISTA ENFERMERÍA CLÍNICA Vol. 18
Nº 1. Programa de formación sobre la higiene de las manos, estudio comparativo aleatorizado de lavado higiénico y el uso de soluciones alcohólicas.
Marzo – Abril 2008

Revista

CRITERIOS



Fecha de recepción: 12 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 29 de noviembre de 2010

Desafíos de la educación superior en Colombia

Una mirada desde la sociología

Por **Gladys Andrea Montenegro Vallejos**

Socióloga - Universidad de Nariño
Especialista en Gerencia Social, CEILAT
Universidad de Nariño
Docente tiempo completo
Universidad Mariana
andreamv@hotmail.com

Challenges for higher education in Colombia ***A perspective from sociology***

ABSTRACT:

This article approaches the main issues on higher education in Colombia from a sociological perspective as well as the challenges faced both inside universities and colleges and in the outer field of the state politics and exigencies of globalization.

This paper draws on information about the different state of the art of the professions found by the research group Aletheuein of the Humanities Department at Mariana University between 2000 and 2009 and from reflections by some Latin American thinkers.

KEY WORDS:

higher education, competences, quality, globalization.

RESUMEN

El presente artículo hace una aproximación desde la mirada sociológica a las principales problemáticas de la educación superior en Colombia, así como a los desafíos que tiene que afrontar tanto al interior de las instituciones educativas universitarias, como en el ámbito externo de las políticas estatales y de las exigencias del mundo globalizado.

Para este propósito se toma como referencia algunos datos encontrados en los diferentes estados del arte de las profesiones, realizados por el grupo de investigación Aletheuein del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana entre los años 2000 al 2009¹, y de la reflexión de algunos pensadores latinoamericanos.

PALABRAS CLAVES

Educación superior, competencias, calidad, globalización

1. MONTENEGRO VALLEJOS, Gladys Andrea. JIMÉNEZ GARCÉS, Claudia Mercedes. Estados del arte, Programas Académicos. Universidad Mariana, Pasto, 2010



Una nueva visión de la educación superior constituye quizás el más importante medio con que cuenta un país para promover su desarrollo y fortalecer su identidad nacional y autodeterminación, lo que se fundamenta en la contribución que ésta puede hacer a la modernidad, plasmada en un proyecto de sociedad comprometido con el desarrollo humano sustentable.

José O. Enríquez Clavero²

La realidad que hoy muestra el sistema educativo colombiano acusa serias deficiencias, manifestadas en altas tasas de analfabetismo, crecimiento en los niveles de repitencia y deserción, expulsión prematura, insuficiente preparación para el mercado de trabajo, bajos niveles de cobertura y de calidad, entre otros aspectos. Esta realidad comprueba que en Latinoamérica, específicamente en Colombia y en regiones como Nariño, la suerte de la educación y de la escuela está ligada a las realidades económicas, sociales y políticas.

Así se encuentra que en Colombia, sólo 220 habitantes por cada 10.000, llegan a la educación superior; la cobertura raya apenas en algo menos del 25%, de acuerdo con los datos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Según el informe del SINES del Ministerio de Educación Nacional, hasta diciembre del año 2008 los estudiantes de educación superior eran atendidos por 326 instituciones educativas superiores, lo cual equivale al 35.5% del nivel de cobertura, quedando por fuera más

de la mitad de los estudiantes que desea continuar con sus estudios superiores.

Las cifras también indican que a pesar de los esfuerzos de las universidades del sector oficial y privado por ampliar la cobertura educativa, aún existen serias deficiencias: muchos jóvenes bachilleres quedan por fuera del sistema educativo superior, tanto por los altos costos educativos en la prestación del servicio, como por la oferta del mismo. Esto refleja que es necesario que las universidades crezcan cada vez en procura de alcanzar mayores niveles de cobertura y calidad acordes con las exigencias del medio.

La ampliación de la cobertura no sólo se debe a los esfuerzos del sector público, sino del privado. De hecho se encuentra que desde el año 2000 al 2005, los mayores porcentajes de cobertura están en manos de las instituciones educativas de carácter privado, y tan sólo a partir del segundo período del año 2005, las instituciones oficiales incrementaron el número de cupos estudiantiles.

Estos datos evidencian un paulatino ascenso en la cobertura de la matrícula de la educación superior, la cual está repartida entre el sector público y privado, en los niveles técnico profesional, tecnológico, universitario, especialización, maestría y doctorado. El mayor porcentaje de la matrícula se ubica en el nivel universitario, el cual en el año 2009 alcanzó un número de 1.570.447 estudiantes, distribuidos entre las diversas profesiones.

Todo este panorama de cobertura nacional refleja la urgente necesidad de la creación de nuevos programas profesionales en todo el

2. Educación superior: tendencias y desafíos. Educación médica. [online]. Barcelona, 2006, Vol. 9, No. 1, ISSN 1575-1813. Pág. 11

territorio nacional, especialmente en donde la cobertura es más escasa, que obedezca también a la necesidad académica, es decir de las áreas de formación.

Las estadísticas para el departamento de Nariño son igualmente preocupantes: según el Observatorio Laboral para la Educación, Nariño participa con el 1,17% del total de graduados del país, excluyendo a Bogotá que participa con el 40,6% del total de las titulaciones. Aunque el departamento ha hecho grandes esfuerzos por incrementar la cobertura de educación, se encuentra aún en el puesto 13 dentro del listado de 29 que tienen reporte de graduados 2001-2008.

Sumada a esta difícil situación, la educación superior se ha visto muy afectada con el control legal, académico y de contenidos que le ha sido impuesto, que no le ha permitido contextualizarse a la realidad socioeconómica; ello requiere de un urgente cambio en los modelos educativos en los que la educación se constituya en un agente dinamizador de la transformación social. La nueva institucionalización del aparato educativo no sólo reside en la redefinición de sus funciones sociales, sino que sitúa a la situación del poder y la política en el centro de las preocupaciones.

En la actualidad se observa dentro del sistema educativo, cómo prima la política de atender la mayor cantidad de estudiantes con la misma cantidad de recursos humanos y materiales. Las políticas nacionales convocan a que las instituciones sean autogestoras de sus propios recursos financieros. Desde este punto de vista práctico, es importante comenzar a ver a la educación no úni-

camente en términos de cuántos estudiantes y en qué proporción asisten, sino como un proceso de calidad.

La calidad hace alusión a poder hacer de la educación un proceso integral y pertinente; pero cuando las políticas estatales imponen tratamientos globales a los currículos académicos y no permiten bajar estos a los problemas reales de las regiones que particularicen su atención a los estudiantes, es muy difícil que la educación sea un agente de cambio y se convierte en reproducción de un sistema marginal y excluyente.

Se requiere por tanto que las políticas educativas estén fundamentadas en un conocimiento de las necesidades del país y más precisamente de la región, en las cuales se incluya las del orden social, económico y cultural, en una apreciación realista de los recursos disponibles para satisfacer dichas necesidades. Si bien es cierto, estamos en el camino de elaborar sistemas acordes con nuestra propia realidad; pero aún falta mucho para desarrollar formas auténticas que hagan de la educación un sistema basado en la diversidad, y no en la desigualdad e injusticia social.

Por otra parte, educar debe constituirse, dentro de las instituciones educativas superiores, en un proceso social que conlleve a la integración del hombre a la sociedad, brindándole herramientas para desarrollar capacidades para conocer el mundo. Lograr dicho cometido no es una tarea fácil, ya que el sistema educativo actual enfatiza más en la labor práctica del educar, es decir, en el saber y en el hacer, antes que en el ser, desde la esencia misma del ser humano. Hoy se ve a la educación como una mercan-

cía en la cual lo importante es ser competente; de hecho, las políticas educativas basan sus currículos en las competencias y logros, donde el docente se convierte en el instrumento para este fin. Frente a esta realidad, la tarea de la universidad debe ser enseñar a pensar, ejercitar el sentido común y dar rienda suelta a la imaginación creadora. “Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universales”³.

Aunque la UNESCO⁴ declare que los cuatro pilares de la educación deben ser el aprender a hacer, a conocer, aprender a ser y aprender a convivir con los demás, existe un marcado interés dentro del ámbito universitario por la calidad, eficiencia, productividad y competitividad, lo cual incide en los sistemas de gestión, dirección y organización de las instituciones educativas. En este contexto educar se circunscribe en preparar al individuo para que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral.

Para lograr dicho cometido, la UNESCO propone un cambio en la misión, funciones, forma de organización interna y procesos de formación científica y profesional en la educación superior, de tal modo que el siglo que recién comienza se caracterice por contar con instituciones que respondan de manera eficaz a los múltiples y complejos problemas de las sociedades.

3. Ibid., pág. 12.

4. UNESCO: Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Resumen ejecutivo. En: La educación superior como responsabilidad de todos. Ed. José Wainer. CRESALC/ UNESCO. 1996: Págs. 9 -13.

En medio de esta lógica racional e instrumental, de ausencia de fundamentación y argumentación, la acción de educar debe volver su mirada a promover la resolución de problemas, la comprensión, la crítica, el análisis, la creatividad y la participación de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, con un alto nivel de desarrollo de los valores humanos, por lo cual, el educar debe implicar un proceso de comunicación, que se constituye en el vehículo esencial del proceso enseñanza – aprendizaje.

La universidad debe también estructurar sus propuestas bajo la relación con la cultura, puesto que lo que se pretende no es sólo formar profesionales especializados en ciertas áreas del saber, sino ciudadanos comprometidos; es decir, bajo una educación para la ciudadanía. Educar bajo esta concepción puede llevar al ciudadano a ser libre, igual y solidario; pero este reto requiere potencializar cierto tipo de competencias ciudadanas, fundamentadas en principios y normas, no como una forma de control y verificación sobre el individuo, sino como aquella educación que le permita reencontrarse con el mundo.

Las competencias ciudadanas permiten a cada persona contribuir a la convivencia pacífica, a participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos, valorando la pluralidad y las diferencias en su entorno. El concepto de competencia como el saber-hacer, trata de ofrecer a los individuos las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera más comprensiva y justa y, para que sean capaces de resolver los problemas cotidianos.

Se requiere de una educación para la mayoría de edad, que faculte a los ciudadanos a apropiarse de la herencia cultural de la modernidad y a reencontrarse con su mundo de vida. Las competencias deben integrar la educación moral, la ética y la política con las ciencias exactas y empíricas; en otras palabras, la educación para la competitividad debe integrarse con concepciones que formen para cooperar para el bien común. “Esta concepción de educación como proceso social de formación de una cultura ciudadana es la que permite redefinir la problemática de la relación entre educación y cultura, como procesos recíprocamente implicados, que al mismo tiempo posibilitan que el multiculturalismo sea reconocido como característica esencial de la sociedad”⁵

Frente a todas estas problemáticas educacionales, preocupa también el hecho de que existen factores externos como la globalización, que se ha situado en todos los espacios y organizaciones, incluidas las del sector educativo; en esta medida la redefinición no es cuestión de elección, sino una respuesta necesaria a los cambios. Ante ello los desafíos para este sector se tornan mucho más grandes en la medida en que además de obedecer a una lógica de mercado que les requiere ser eficientes y ágiles, también les exige que los beneficios redunden en favor de la sociedad.

Frente a estos desafíos es preciso mencionar los citados por Enríquez Clavero, entre los que se destaca: 1. Asegurar una educación de

calidad dentro de un sistema masificado. 2. Reforzar el contenido interdisciplinario y pluridisciplinario de los programas. 3. Mejorar los métodos y la técnica (incorporando los resultados de los procesos de la informática y la comunicación). 4. Reforzar la integración entre la investigación y la enseñanza, principalmente en el campo científico.

Ante estos desafíos, lo importante es preguntarse qué sociedad se quiere para que sobre ello se sustente el proyecto de universidad. “El desafío de la Universidad es por tanto, situarse en el contexto de la comunidad en la que está insertada, colaborando con la creación de un pensamiento capaz de ayudar en la construcción de una sociedad más justa. Eso exige una revisión del comportamiento de la unidad universitaria, reforzando más que nunca su compromiso social”⁶.

Por otra parte, el historiador colombiano Guillermo Hoyos establece que el principal desafío de la universidad en la actualidad es el de “vida y muerte”, en tanto se halla en una carrera incesante por replantearse constantemente. La investigación acarrea muchos cambios. La universidad es el espacio del interculturalismo, de la ética, del saber responsable, en donde se comunican distintos tipos de saberes e ideales.

Ante la urgencia de la globalización, la universidad debe plantearse nuevos retos, para lo cual surge como primera necesidad, el profundizar el sentir de este fenómeno, no sólo desde la mirada economicista, sino

5. HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. Nuevas relaciones entre la universidad, el estado y la sociedad. En: Estudios sobre la universidad latinoamericana. RUDECOLOMBIA, Ediciones Doce Calles, S.L. Colombia. s.f. Pág. 299.

6. ENRIQUEZ CLAVERO, José O. Educación superior: tendencias y desafíos Educación médica. [online]. Barcelona, 2006, Vol. 9, N.1. ISSN 1575-1813. Pág. 5

desde su sentido epistemológico, ético y político; tan sólo abordando esta problemática desde su mirada holista, se podrá establecer verdaderas respuestas.

Se debe plantear además que la globalización acaba con las fronteras entre las instituciones educativas superiores; por ello las universidades deben estar preparadas. Un paso fundamental es el establecimiento de convenios, alianzas o uniones que les permita compartir su pensamiento y aunar fuerzas.

El principal reto de la universidad es ser totalmente libre, pues en ella no debe haber obstáculos para la investigación, ya que su fin es la verdad. Las preguntas que habría de considerarse en ella deberían ser frente a los derechos humanos, a la diferencia de género o racismo. “Una universidad libre es también una universidad sin poder; la universidad se comporta con respecto al poder como un extraño. Finalmente, la verdadera universidad debería ser un lugar donde lo impredecible pudiera volverse acontecimiento”⁷.

Ante la globalización se debe generar una serie de desafíos tales como el defender la educación, la autonomía y la libertad de cátedra; se debe también propender hacia la formación de estudiantes con una relación directa no sólo con el mercado, sino especialmente con la sociedad; además la formación de profesores debe girar en torno a la vocación. El cuarto reto debe ser el rescate de las políticas públicas, en el que se recobre la

identidad, la cultura; todo ello debe apuntar fundamentalmente al replanteamiento de la calidad de la educación.

Uno de los grandes desafíos para la calidad integral en la educación superior se encuentra en la creación de una relación estable entre universidad y sociedad. Al respecto, Miguel Ángel Escotet señala que “el sistema universitario no tiene muchas alianzas estratégicas con el sistema productivo que permita la creación de un espíritu de compromiso y colaboración entre ambos sistemas”⁸.

Escotet vislumbra así un sistema de alianzas que debería ante todo orientarse a la participación de los sectores de la economía en los programas de investigación básica y aplicada de la universidad, la participación de los especialistas del sector productivo en los programas y cursos utilitarios de la universidad, la inserción de la universidad en un sistema de educación permanente y de formación continua dentro de la empresa u otras áreas laborales, entre otros.

Frente a estos retos, Escotet propone tres ejes para el cambio universitario. El primero es la universidad para la reflexión en la acción, el segundo la universidad para la diversificación y el tercero la universidad para la flexibilidad. De estos ejes llama la atención el pensar la universidad desde la investigación y asistencia técnica con el sector público y privado del país, la cooperación interuniversitaria como entramado de la multiuniversi-

7. HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. Nuevas relaciones entre la universidad, el estado y la sociedad. En: Estudios sobre la universidad latinoamericana. RUDECOLOMBIA, Ediciones Doce Calles, S.L. Colombia. s.f. Pág. 292.

8. ESCOTET, Miguel Ángel. Desafíos de la educación superior en una era de transición. Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. Estados Unidos, 2002.

dad, la educación centrada en el país dentro de un contexto global y una formación orientada a aprender a emprender, aprender a cuidar y a seguir aprendiendo.

Es una necesidad que el docente sea un productor de conocimiento, capaz de teorizar y construir y por lo tanto de fomentar en el estudiante habilidades de creación y producción intelectual, autonomía, capacidad creativa, reflexiva y analítica. “El mundo contemporáneo exige hoy día una educación con calidad y equidad que tenga en cuenta el desarrollo humano, la relación del hombre con la sociedad y la naturaleza, la relación con el mundo del trabajo. El mundo moderno reclama una educación con calidad, con equidad pertinente e internacionalizada”⁹.

La educación superior debe sustentarse en principios como la calidad con equidad, pertinencia social e internacionalización; estos deben ser los retos de la educación superior en la actualidad. “La universidad colombiana no puede quedarse impasible, neutral y silenciosa ante este acontecer mundial; su reflexión sobre lo universal y lo local debe ser permanente porque tiene que ir al ritmo de los tiempos modernos, la pertinencia referida al pasado y al presente debe atravesar su quehacer en medio de un acelerado ritmo globalizador”¹⁰.

Todos estos desafíos llevan a concluir que las universidades tienen hoy una gran tarea:

la de adecuarse a los cambios, pues en el mundo globalizado, para no ser excluido se necesita ser cada vez más competente; pero cabe aclarar que las competencias conllevan la formación en el campo cognitivo, creativo, como la formación en valores como la solidaridad, el civismo, la tolerancia, entre otros.

También se resalta que las universidades deben estar atentas para participar de las comunidades académicas, que les permitan validar el conocimiento, fomentar la investigación cualificada y vinculada con planes estratégicos y propuestas desde el ejercicio conjunto de pensar la región, el país y la nación.

No se debe dejar de lado que en este contexto, un reto fundamental por el que debe luchar la educación superior es la autonomía universitaria; su defensa es clave para garantizar que la universidad siga siendo la conciencia crítica de la sociedad, el de ser la instancia dialogante con las distintas esferas sociales, incluido el estado.

9. GUERRERO, Gerardo León. La Educación Superior en el contexto de la Globalización. En: V Coloquio Nacional de Historia de la educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Nariño. Bogotá, 2005.

10. Ibíd.

BIBLIOGRAFÍA

- ENRIQUEZ CLAVERO, José O. Educación superior: tendencias y desafíos. Educación médica. [Online]. Barcelona, 2006, vol. 9, No. 1. ISSN 1575-1813.
- ESCOTET, Miguel Ángel. Desafíos de la educación superior en una era de transición. Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. Estados Unidos, 2002.
- GUERRERO, Gerardo León. La Educación Superior en el contexto de la Globalización. En: V Coloquio Nacional de Historia de la educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Nariño. Bogotá, 2005.
- HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. Nuevas relaciones entre la universidad, el estado y la sociedad. En: Estudios sobre la universidad latinoamericana. RU-DECOLOMBIA, Ediciones Doce Calles, S.L. Colombia. s.f.
- UNESCO: Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Resumen ejecutivo. En: La educación superior como responsabilidad de todos. Ed. José Wainer. CRESALC/ UNESCO. 1996.
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, La educación superior en el siglo XXI: visión y acción, 1998.

Revista

CRITERIOS



Fecha de recepción: septiembre 10 de 2010

Fecha de evaluación: 30 de noviembre de 2010

Breve aproximación a la antropología de Benedicto XVI

Desde las dimensiones del ser humano

Brief summary on Benedicto xvi's anthropology ideas

From human dimensions

Por **César Ibarra**

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas,
Universidad Santo Tomás de Aquino.
Magíster en Educación,
Pontificia Universidad Javeriana
Docente del Departamento de Humanidades,
Universidad Mariana
cesaribarra5@gmail.com

ABSTRACT:

This essay offers a summary about Pope Benedicto XVI's ideas about anthropology taking as a starting point human dimensions which have been defined by Luis Jose Gonzales Alvarez in his book "Ética Latinoamericana". According to the author the dimensions are: corporal dimension, inner world, communication, facing situations, freedom, significance and compromise.

It can be stated that the dimensions of a person are really relevant because without them a person cannot be considered human.

KEY WORDS:

Anthropology, human dimensions.

RESUMEN

El presente ensayo busca hacer una aproximación al pensamiento antropológico del Papa Benedicto XVI desde las dimensiones del ser humano, las cuales han sido definidas claramente por Luis José González Álvarez en su obra "Ética Latinoamericana", que, según el autor citado, son: corporeidad, interioridad, comunicación, afrontamiento, libertad, trascendencia y compromiso.

Decimos que son dimensiones de la persona, porque sin ellas, se deja de serlo. Y son elementos constitutivos de lo humano, porque nos hacen personas.

PALABRAS CLAVES

Antropología, dimensiones del ser humano.



*“Sin Dios el hombre no sabe adónde ir
ni tampoco logra entender quién es”
Benedicto XVI (Caritas in Veritate, 78)*

CORPOREIDAD:

La conciencia de que tenemos un cuerpo, es evidente para nosotros desde el vientre materno. Básicamente somos exterioridad y nos manifestamos como somos a través del cuerpo; sin embargo para los cristianos, el cuerpo como exterioridad no es como el cuerpo de los otros seres, sino que es expresión de nuestra interioridad, de lo esencialmente interno que llevamos dentro. El cuerpo guarda en sí mismo realidades muy complejas que nos conforman: el alma, lo psíquico, el espíritu y todo ello junto, hace a la persona.

Por medio del cuerpo nos manifestamos como somos y nos comunicamos con las otras personas. La condición bípeda a la que hemos llegado gracias a millones de años de evolución, nos permite mirarnos los unos a los otros cara a cara y abrirnos al “otro como legítimo otro en la convivencia”¹. El descubrimiento del “sí mismo” (lo que somos) nos permite acceder a la realidad del otro.

El cuerpo y la sexualidad, como manifestaciones biológicas, adquieren para el cristiano unas perspectivas completamente inéditas en el entorno natural. El sexo nos une a la acción creadora de Dios; por eso para el cristiano, el sexo no es sólo disfrute genital, sino sobre todo, camino al misterio del amor y de la vida que Dios

trae al mundo por medio de nuestros cuerpos y del amor entendido como encuentro, como donación, como placer y como fecundidad.

Hoy contemplamos con preocupación la degradación de lo erótico en la misma medida en que se lo ha ido separando del amor, que le es consustancial. Hemos pasado así de un extremo espiritualista que niega al cuerpo y al amor, su dimensión de legítimo goce y placer, y hemos llegado a un extremo hedonista que ha sacrificado el amor y la fecundidad y que se conforma con una genitalidad rayana en la pornografía, porque el sexo sin amor es eso: pornografía... En este sentido, el Papa Benedicto XVI nos dice que...

“Hoy se reprocha a veces al cristianismo del pasado, haber sido adversario de la corporeidad y, de hecho, siempre se ha dado tendencias de este tipo. Pero el modo de exaltar el cuerpo que hoy constatamos, resulta engañoso. El eros, degradado a puro «sexo», se convierte en mercancía, en simple «objeto» que se puede comprar y vender; más aún: el hombre mismo se transforma en mercancía. En realidad, éste no es propiamente el gran sí del hombre a su cuerpo. Por el contrario, de este modo considera el cuerpo y la sexualidad solamente como la parte material de su ser, para emplearla y explotarla de modo calculador”². El Papa nos hace conscientes de la necesidad de volver a una visión integradora y cohesionadora del sexo como dimensión de lo corpóreo, pero también como expresión del amor que, para el cristiano, es encuentro, placer y fecundidad.

1. Maturana, Humberto. El sentido de lo humano. Ediciones Iberoamericanas, San José, 1989, Pág. 49

2. Benedicto XVI. Encíclica Deus Caritas Est, 5 Santa Sede, recuperado el 20 de agosto del 2009 en: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html

El cuerpo entonces, no es sólo la suma de tejidos, músculos, huesos y órganos: es un instrumento de comunicación y de intercambio que nos hace personas.

INTERIORIDAD:

Al hablar de corporeidad decíamos que a través del cuerpo exteriorizamos lo que llevamos dentro: la interioridad. Esta dimensión, inherente e inseparable de la condición humana, nos recuerda que lo humano tiene una base interior: es lo que yo soy en “mí mismo”; aquello que llevo adentro y que ilumina todo lo que soy y todo lo que hago... Decían las abuelas que “los ojos son los espejos del alma” y, trayendo la frase bíblica, también nos decían que de “la abundancia del corazón habla la boca”... y tenían razón: nuestras acciones reflejan nuestra interioridad...

Desafortunadamente, el tiempo presente no la va muy bien con la interioridad. Un exceso de medios de comunicación, una irrupción salvaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la popularización de artefactos que ponen al alcance de todos la música y los videos, impiden que el hombre de hoy tenga tiempo y espacio para desarrollar su vida interior. Hay un exceso de ruido que nos impide ser nosotros mismos y que va formando generaciones de personas “light” que hablan mucho (teléfonos, celulares, chats), y que oyen y ven mucho (videos, música, televisión, radio, cine, internet, etc.), pero que piensan poco, muy poco, y que se van tornando cada vez más vacías y superficiales. En este sentido, el Papa Benedicto XVI nos plantea la preocupación de que estas modernida-

des encierren una finalidad mucho más perjudicial de lo que aparentan: la pretensión de mantener a la persona en un estado de infantilización o inmadurez que le impida ver con criticidad las cosas que pasan a su alrededor:

“Algunas tendencias o corrientes culturales pretenden dejar a los hombres en un estado de minoridad, de infancia o de adolescencia prolongada. Al contrario, la palabra de Dios nos estimula decididamente a la madurez y nos invita a comprometernos con todas nuestras fuerzas en un alto grado de humanidad”³.

Sin embargo, la interioridad no puede ser absoluta, porque fácilmente se volvería una forma de solipsismo en la que uno podría terminar creyendo que lo único que existe o lo único que importa es uno mismo, olvidándose de los demás. El Papa nos advierte sobre ese peligro:

“La cultura actual, profundamente marcada por un subjetivismo que desemboca muchas veces en el individualismo extremo o en el relativismo, impulsa a los hombres a convertirse en única medida de sí mismos, perdiendo de vista otros objetivos que no estén centrados en su propio yo, transformado en único criterio de valoración de la realidad y de sus propias opciones”⁴.

El equilibrio, como en todo, será la clave necesaria para romper esta tentación solipsista, y la apertura, mediante la dimensión de la trascendencia, nos ayuda, conforme a la enseñanza del Pontífice, a romper con el individualismo:

3. Benedicto XVI. Mensaje a los miembros de las academias pontificias. 5 de noviembre del 2005. Recuperado el 20 de agosto del 2009 en: http://www.benedictoxvi.org/index.php?option=com_content&task=view&id=372&Itemid=41

4. Ídem

“De este modo, el hombre tiende a replegar-se cada vez más en sí mismo, a encerrarse en un microcosmos existencial asfixiante, en el que ya no tienen cabida los grandes ideales, abiertos a la trascendencia, a Dios. En cambio, el hombre que se supera a sí mismo y no se deja encerrar en los estrechos límites de su propio egoísmo, es capaz de una mirada auténtica hacia los demás y hacia la creación. Así, toma conciencia de su característica esencial de criatura en continuo devenir, llamada a un crecimiento armonioso en todas sus dimensiones, comenzando precisamente por la interioridad, para llegar a la realización plena del proyecto que el Creador ha grabado en su ser más profundo”⁵.

La interioridad, por tanto, es necesaria porque es una dimensión de lo humano, pero no puede ser absoluta porque terminaríamos encerrándonos en nosotros mismos.

COMUNICACIÓN:

La comunicación como dimensión humana hace referencia a la sociabilidad, según la cual es imposible entender a la persona humana sin relación con el otro y con los otros. La vida humana misma es imposible sin contacto con los otros; de hecho, en nuestra infancia somos exageradamente vulnerables en comparación con otros mamíferos que rápidamente se despegan de sus madres; nosotros vivimos casi dos décadas (y a veces más...) de nuestra vida dependiendo de los cuidados de la madre y de la familia.

5. Ídem

El Papa nos recuerda que las diferentes formas de comunicación pertenecen a esto que nosotros llamamos dimensión de la persona: “Las distintas formas de comunicación -diálogo, oración, enseñanza, testimonio, proclamación- y sus diversos instrumentos -prensa, electrónica, artes visuales, música, voz, gestualidad y contacto- son manifestaciones de la naturaleza fundamental de la persona humana. Es la comunicación la que revela a la persona, crea relaciones auténticas y comunidad, y permite a los seres humanos madurar en conocimiento, prudencia y amor”⁶.

El valor de la comunicación no se queda en la simple transmisión de las ideas a través de las mediaciones que menciona el Papa, sino que, como él mismo lo indica, a través de ella se crea conceptos claves en nuestra existencia como los de la familia, la comunidad y la sociedad. A través de la comunicación nos manifestamos como somos y descubrimos a los otros como son y juntos construimos las estructuras y los lazos sociales que nos permiten, entre otras cosas, ser personas humanas.

“La comunicación, sin embargo, no es un simple producto de una mera y fortuita casualidad o de nuestras capacidades humanas; a la luz del mensaje bíblico, aquella refleja más bien nuestra participación en el Amor trinitario creativo, comunicativo y unificador que es el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. Dios nos ha creado para estar unidos a Él y nos ha dado el don y la tarea de la comu-

6. Benedicto XVI Discurso ante el Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales, 23 de mayo del 2008, recuperado el 20 de agosto del 2009 en: <http://www.fluvium.org/textos/lectura/lectura1609.htm>

nicación, porque Él quiere que obtengamos esta unión, no solos, sino a través de nuestro conocimiento, nuestro amor y nuestro servicio a Él y a nuestros hermanos y hermanas en una relación comunicativa y amorosa⁷”.

Esta aseveración de Benedicto XVI nos recuerda que para los creyentes la sociabilidad no se reduce a la manifestación de nuestro “yo” al “otro” o a los “otros”, sino que también es manifestación de nuestra relación con el “Otro”. La comunicación adquiere así un valor teológico superior y nos recuerda que nuestras relaciones transversales se complementan, enriquecen y adquieren su sentido pleno en las relaciones verticales que tenemos con las realidades divinas.

En efecto, la sociabilidad para el cristiano no es un fenómeno solamente sociológico o antropológico, sino que nace de su relación con el Dios de la Escritura que es un ente dialógico; el Ente Dialógico, que se revela –se comunica– con el hombre al que llama a relacionarse –religarse– con Él:

“De esta realidad de Dios, que él mismo nos ha dado a conocer revelándonos su “nombre”, es decir, su rostro, deriva una imagen determinada de hombre, a saber: el concepto de persona. Si Dios es unidad dialogal, ser en relación, la criatura humana, hecha a su imagen y semejanza, refleja esa constitución. Por tanto, está llamada a realizarse en el diálogo, en el coloquio, en el encuentro. Es un ser en relación”⁸.

Dios, ser en relación, invita al hombre por medio de la dimensión de la comunicación-sociabilidad, a manifestarse también él como un ser en relación. Sin la relación con el otro, los otros, el Otro, el “mí mismo”, no existe. Octavio Paz nos ha aclarado eso en su poema Piedra de Sol:

“Para que pueda ser, he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia...”⁹

La comunicación-sociabilidad como dimensión humana nos enseña, entonces, que la vida humana es imposible sin la relación con los otros y que para el cristiano, esta dimensión pasa también por el encuentro con el Otro, el ser dialógico que es Dios. En un mundo aparente globalizado, pero en verdad más bien marcado por el egoísmo y por el individualismo, esta dimensión adquiere una importancia central si queremos ser más humanos de lo que ahora somos.

AFRONTAMIENTO:

Ya Platón nos planteaba la necesidad de practicar unas cuatro virtudes (fortaleza, templanza, prudencia y justicia) y, entre ellas, se destacaba la primera. Evidentemente como virtud, es necesaria: vivimos en un mundo muy duro, en el que para sobrevivir debemos ser fuertes, pero no para imponernos sobre los demás, sino para resistir los embates de la vida.

7. Ídem

8. Benedicto XVI Homilía del 18 de mayo del 2008. Recuperada el 20 de agosto del 2009 en: http://www.encuentra.com/articulos.php?id_art=4981&id_sec=67

9. Octavio Paz. Piedra de Sol. Recuperado el 20 de agosto del 2009 en: <http://www.geocities.com/poesiasigloxx/paz/paz.html>

Esa dimensión que nosotros llamamos afrontamiento, permite que podamos sobrevivir en la aventura de la vida; por eso es muy importante que preparemos a los hijos para el sufrimiento. Pequeñas privaciones, pequeños sufrimientos harán de ellos personas más fuertes. Desafortunadamente, estamos criando una generación “light” que no se está preparando para el sufrimiento. Hijos únicos, malcriados y chantajistas, a los que sobreprotegemos y que, como no están preparados para el sufrimiento, se echan a morir cuando les toca sufrir por algo y en el peor de los casos terminan suicidándose, porque no se han preparado para las dificultades de la vida y, como el sufrimiento es inevitable y tarde o temprano llega, y no siempre estaremos nosotros para sobreprotegerlos, los pone a pensar en el suicidio como solución final.

El Pontífice nos ayuda a aclarar esto cuando nos advierte que el sufrimiento no se puede suprimir del todo y que éste es necesario para que la persona humana se manifieste a plenitud:

“Volvamos a nuestro tema. Podemos tratar de limitar el sufrimiento, luchar contra él, pero no podemos suprimirlo. Precisamente cuando los hombres, intentando evitar toda dolencia, tratan de alejarse de todo lo que podría significar aflicción, cuando quieren ahorrarse la fatiga y el dolor de la verdad, del amor y del bien, caen en una vida vacía en la que quizás ya no existe el dolor, pero en la que la oscura sensación de la falta de sentido y de la soledad es mucho mayor aún”¹⁰.

10. Benedicto XVI. Encíclica *Spes Salvi*, 2007, Nro. 37 Recuperada el 20 de agosto del 2009 en: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi_sp.html

El sufrimiento adquiere así un valor pedagógico en la vida y el afrontamiento, como dimensión humana, aparece como necesario para enseñarle a la persona a lidiar con las dificultades de la vida y a salir airoso de las mismas, sea porque las ha vencido o porque perdiendo la batalla con las mismas ha aprendido a ser más fuerte y a ser mejor persona.

Sin embargo, el Papa nos advierte sobre un peligro que podríamos correr si aceptamos el sufrimiento como tal, sin sentido crítico, sin descubrir las raíces del mal que casi siempre están a la base del dolor y que, muchas veces, tendremos que combatir en razón de la justicia y de la equidad:

“Al igual que el obrar, también el sufrimiento forma parte de la existencia humana. Éste se deriva, por una parte, de nuestra finitud y, por otra, de la gran cantidad de culpas acumuladas a lo largo de la historia, y que crece de modo incesante también en el presente”¹¹.

La presencia del sufrimiento puede ser producto de la presencia del mal entre nosotros y, por lo mismo, es presencia del Diablo que busca hacer su obra. En ese sentido, el cristiano debe luchar contra el sufrimiento que es fruto de la injusticia y que condena a muchos hombres y mujeres a formas de vida que no se compadecen con su condición de seres humanos y que niegan al hombre lo que le es esencial: la dignidad, la libertad, la justicia...

El afrontamiento, por tanto, es la dimensión humana que nos permite enfrentar las di-

11. Ídem, No. 36

facultades de la vida y luchar contra el mal que a veces las causa.

LIBERTAD:

La libertad es un concepto muy complejo y en su nombre se ha cometido muchos crímenes y arbitrariedades y, sin embargo, no deja de ser una de las dimensiones del ser humano que no podemos quitarle, porque lo afectaríamos en lo que le es más esencial: la facultad que le permite tomar decisiones claras y determinadas a la luz de su propia conciencia y guiadas por la justicia y la caridad. El ejercicio de la libertad propia supone el respeto de la libertad ajena; nuestro derecho termina donde comienza el derecho del otro y, en ese momento, deja de ser derecho y se convierte en deber. De otra manera ya no estaríamos hablando de libertad, sino que hablaríamos de libertinaje.

De estas limitaciones que debe tener la libertad, para que ésta no se convierta en una injusticia más, nos habla el Papa cuando nos dice:

“Por eso, hablando de libertad, se ha de recordar que la libertad humana requiere que concurren varias libertades. Sin embargo, esto no se puede lograr si no está determinado por un común e intrínseco criterio de medida, que es fundamento y meta de nuestra libertad. Digámoslo ahora de manera muy sencilla: el hombre necesita a Dios, de lo contrario queda sin esperanza”¹².

Para el cristiano la libertad va íntimamente unida al plan de Dios y a él debe referirla

continuamente para no quedar esclavizado precisamente de aquello que aparentemente busca liberarse.

Finalmente el Papa nos previene sobre ideologías que prometen al hombre la libertad por caminos sociológicos. La libertad humana es un ejercicio constante y cada época requerirá un esfuerzo nuevo en la lucha contra el mal y en la búsqueda de la libertad verdadera:

“Puesto que el hombre sigue siendo siempre libre y su libertad es también siempre frágil, nunca existirá en este mundo el reino del bien definitivamente consolidado. Quien promete el mundo mejor que duraría irrevocablemente para siempre, hace una falsa promesa, pues ignora la libertad humana. La libertad debe ser conquistada para el bien una y otra vez. La libre adhesión al bien nunca existe simplemente por sí misma. Si hubiera estructuras que establecieran de manera definitiva una determinada –buena– condición del mundo, se negaría la libertad del hombre, y por eso, a fin de cuentas, en modo alguno serían estructuras buenas”¹³.

TRASCENDENCIA:

Cuando hablamos de trascendencia estamos hablando de aquello que va más allá de las realidades naturales y que no tiene ninguna relación con ellas, como, por ejemplo, el concepto de Dios. La trascendencia es una dimensión humana y no puede haber ningún hombre ni ninguna mujer que no tenga trascendencia.

12. Ídem, No. 23

13. Ídem, No. 24b

Generalmente trascendemos por medio de la religión, que es la manera más corriente de trascender. La religión nos pone en contacto con realidades espirituales que están más allá de lo cotidiano y de lo asible. La religión permite a la persona relacionarse con realidades que escapan a lo físico y que le dan sentido a su vida.

El Papa nos habla de esta trascendencia como una búsqueda de la vida eterna, la cual daría al hombre y a la mujer una visión más plena de su existencia y sin la cual, la vida quedaría muy mermada:

“Sin la perspectiva de una vida eterna, el progreso humano en este mundo se queda sin aliento. Encerrado dentro de la historia, queda expuesto al riesgo de reducirse sólo al incremento del tener; así, la humanidad pierde la valentía de estar disponible para los bienes más altos, para las iniciativas grandes y desinteresadas que la caridad universal exige”¹⁴.

Otra forma de trascender, podría ser la espiritualidad, que no necesariamente tiene que ser religiosa (nuevas formas religiosas tienen este énfasis sin ser necesariamente religiones o sin ser manifestaciones religiosas). Otra forma podría ser la estética, en la medida en que la contemplación de lo bello nos hace salir de nosotros mismos y nos pone en contacto con realidades superiores (armonía, perfección, etc.). Una última forma de trascendencia podría ser el compromiso social, en la medida en que una persona sale de sí misma

y busca la superación de injusticia como una forma de darle sentido a su existencia.

Efectivamente, la esperanza humana puede estar en una de esas formas de trascendencia. Cuál es más completa que la otra, supone una respuesta muy compleja, en la medida en que va de por medio la libertad humana. Para nosotros, como creyentes, es evidente que la esperanza religiosa colma el corazón del hombre y su necesidad de trascender, pero no podemos negar a otros el derecho a trascender de otra manera. En este sentido la siguiente frase del Papa puede ser muy esclarecedora:

“A lo largo de su existencia, el hombre tiene muchas esperanzas, más grandes o más pequeñas, diferentes según los períodos de su vida. A veces puede parecer que una de estas esperanzas lo llena totalmente y que no necesita de ninguna otra”¹⁵.

COMPROMISO:

El término compromiso nos habla de obligaciones contraídas. En general podríamos decir que la persona humana se mide por la capacidad de compromiso que tiene: consigo misma, con su proyecto de vida; compromiso con los otros, que se traduce en términos de solidaridad, de equidad y de justicia social; compromiso con Dios, que la empuja a crecer por dentro y a crecer en su relación con los demás.

14. Benedicto XVI. Encíclica *Caritas in Veritate*, 2009, No. 11. Recuperada el 20 de agosto del 2009 en: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html

15. Benedicto XVI. Encíclica *Spes Salvi*, 2007, No. 30. Recuperada el 20 de agosto del 2009 en: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi_sp.html

El tiempo presente, tan complejo y tan convulso, requiere de una dosis muy alta de compromiso con la superación de las injusticias sociales y con la lucha por el derecho a la vida y a los demás derechos humanos que dimanan de ella. Nadie puede desentenderse de graves obligaciones con los derechos humanos y, especialmente, con aquellos derechos llamados de tercera generación (la paz, el desarrollo de los pueblos, el derecho a un ambiente sano...), que suponen, de no respetarse o conseguirse, el peligro latente del fin de nuestra especie y de todas las especies.

Para el Papa, el compromiso con la superación de todas las formas de injusticia, nace de la adhesión a la persona de Jesucristo, en la medida en que este compromiso nos lleva a solidarizarnos con las causas de los demás: “Estar en comunión con Jesucristo nos hace participar en su ser « para todos », hace que éste sea nuestro modo de ser. Nos compromete en favor de los demás, pero sólo estando en comunión con Él podemos realmente llegar a ser para los demás, para todos”¹⁶.

A modo de conclusión:

Hemos hecho un recorrido a las diferentes dimensiones de la persona humana de la mano del Papa Benedicto XVI, tratando de complementar unas ideas de tipo antropológico como son las dimensiones con la reflexión permanente que hace el Pontífice acerca de lo humano y su relación con lo trascendente.

La reflexión que hemos hecho nos muestra la necesidad de construir lo que el Papa ha llamado “una ecología humana que favorez-

ca el crecimiento del “árbol de la paz”.¹⁷ Esa visión del hombre supone una multidimensionalidad muy compleja y muy completa que, sin la pretensión de agotar otras corrientes o visiones, si dé respuesta a las expectativas de los hombres y mujeres de hoy.

Lo que no se puede admitir es, en palabras del Papa, visiones sesgadas de lo humano, que nos lleven a la violencia o a la intolerancia:

“Lo que no es admisible es que se promueva concepciones antropológicas que conlleven el germen de la contraposición y la violencia. Son igualmente inaceptables las concepciones de Dios que impulsen a la intolerancia ante nuestros semejantes y el recurso a la violencia contra ellos. Éste es un punto que se ha de reafirmar con claridad: nunca es aceptable una guerra en nombre de Dios. Cuando una cierta concepción de Dios da origen a hechos criminales, es señal de que dicha concepción se ha convertido ya en ideología”¹⁸.

Estamos, pues, invitados a construir una ecología humana desde las dimensiones de la persona humana, que promueva la construcción de relaciones humanas y sociales más justas y fraternas.

Creemos que este ensayo nos ha permitido una primera aproximación al pensamiento antropológico del Papa Benedicto XVI...

16. Ídem, No. 28

17. Benedicto XVI. Mensaje en la Jornada Mundial de la Paz, 1 de enero del 2007, No. 10. Recuperado el 20 de agosto del 2009 en: <http://resurreccionla.com/PapaBenedictoXVI.html>

18. Ídem

Revista

CRITERIOS



Fecha de recepción: 12 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 29 de noviembre de 2010

Los objetos virtuales de aprendizaje encantan

el aprendizaje de funciones trigonométricas

Por **Betty Maritza Velasco Aux**

Ingeniera de Sistemas

Licenciada en Matemáticas

Estudiante Maestría en Educación

bejulo811@gmail.com

RESUMEN

La investigación “Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA como Mediadores en el Proceso de Aprendizaje de las Funciones Trigonómicas” en la Institución Educativa Marco Fidel Suarez, en el municipio de Pasto, se hace en el contexto del acelerado avance tecnológico y la modernidad que invita a la comunidad educativa a incorporar métodos y herramientas innovadoras, destinadas a potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, con las posibilidades que brindan las actuales Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los OVA.

Se busca reflexionar críticamente sobre las estrategias utilizadas y motivar a los estudiantes al aprendizaje con su utilización. Se recurre a una metodología incluyente de la mediación pedagógica -las TIC- como mediación pedagógica, el aprendizaje significativo y la implementación de una estrategia didáctica para aplicar OVA con estudiantes de 10º grado con resultados benéficos para ellos y el reto de transformar los procesos y ambientes educativos.

PALABRAS CLAVES

Objetos Virtuales de Aprendizaje, mediadores pedagógicos, estrategia didáctica, aprendizaje significativo.



Learning virtual objects (Lvo) facilitate the learning of trigonometric functions

ABSTRACT:

The current research which was done at “Marco Fidel Suarez” School in Pasto under the context of the fast-paced development of technology and modernity encourages the educational community to make use of methods and innovative tools in order to facilitate the teaching-learning process taking advantage of the current information and communications technology (ICT) and Learning Virtual Objects (LVO).

The purpose of this research is to think critically about the current teaching strategies

and motivate students into exploring new ways of learning. The process involves the pedagogical use of ICT along with meaningful learning and didactic strategies to make use of LVO with 10th grade students achieving positive outcomes and providing new challenges in education.

KEY WORDS:

Learning Virtual Objects, pedagogical facilitator, didactic strategies, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

Es tradicional ver la prevención, desgano y apatía de muchos estudiantes hacia las matemáticas, y la misma posición predominante por parte de los docentes, que trasladan la dificultad del proceso de aprendizaje al campo exclusivo de los estudiantes, que así entonces son además reiteradamente victimizados, lo cual contribuye a aumentar sus prevenciones y antipatías al estudio.

Por su parte el Ministerio de Educación ha generado la oportunidad y el reto de vincular las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC a los procesos y contextos educativos y, en el avance de su implementación, ha

logrado elaborar los Objetos de Aprendizaje Virtual –OVA– como mediadores pedagógicos. La investigación se realiza en estos contextos porque existe la necesidad impostergable de transformar los currículos, pedagogías, didácticas y evaluaciones en beneficio de los estudiantes, de cara a que no sólo sean objetos de transmisión de conocimientos, sino ante todo, sujetos constructores autónomos de saberes pertinentes y significativos; así mismo porque existe un interés pedagógico y formativo por las TIC y OVA como reto transformador de las tradicionales costumbres didácticas, para asumir nuevos paradigmas, procesos y procedimientos que hagan posible la realización

de una didáctica investigativa consistente en diseñar, planificar, ejecutar, controlar, asegurar y mejorar la implementación de OVA en el aprendizaje de las funciones trigonométricas.

La percepción y acogida de los estudiantes es la evidencia del mejoramiento y cualificación de los procesos de aprendizaje vinculados y vinculantes con OVA. Sin embargo hace falta la transformación y adecuación de los componentes directivos, administrativos, docentes, operativos y evaluativos en las instituciones educativas para pasar de una experiencia puntual a una implementación institucional de OVA. Podría ser útil la incorporación de OVA al Sistema de Gestión de Calidad de la Institución Educativa o al menos a su Plan Educativo Institucional.

La experiencia investigativa de Isabel Gutiérrez Porland en su artículo “Usando Objetos de Aprendizaje en Enseñanza Secundaria Obligatoria” (1), la lleva a plantear entre sus conclusiones, que la mayoría de los alumnos realiza un uso de la Internet basado en el ocio y entretenimiento, aunque hace falta tener en cuenta que 9 de cada 10 alumnos participantes en la investigación señalan que la utilizan para realizar actividades escolares. La mayoría conocen y manejan habitualmente programas de descarga de música y vídeos en red, se comunican por medio de la mensajería instantánea e incluso acceden a juegos en línea, pero también realizan búsquedas en la red relacionadas con las asignaturas que cursan, principalmente de matemáticas, francés y tecnología.

Por lo tanto esta investigación muestra la coherencia de incluir OVA a los ambientes,

procesos y experiencias pedagógicas, así como en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, y por lo tanto en el mejoramiento y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.

La aplicación de OVA en los procesos de construcción de aprendizaje genera analogías con otros discursos de las ciencias sociales, de tal manera que “hace pensar en un todo, en el estallado mundo de hoy, que ni sobrevuela la quebradiza realidad de lo social, ni la vacía de las tensiones que la desgarran y la movilizan” (2).

El fraccionado y fraccionante mundo y vida de los adolescentes y jóvenes puede encontrar en los OVA una alternativa de aprendizaje pertinente, sin evadir ni esconder sus confusiones, dificultades y complejidades, así como, sin vaciar o desconocer sus ambientes y contextos.

1. MATERIAL Y MÉTODOS O METODOLOGÍA

LA RUTA DE LOS OVA

El trabajo de investigación MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE CON LA UTILIZACIÓN DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (OVA) EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS FUNCIONES TRIGONOMÉTRICAS diseña y aplica una estrategia que incluye el uso de OVA en el proceso de aprendizaje de las funciones trigonométricas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez, sede Anganoy, Pasto, cuyo grado de aceptación ha integrado la motivación, importancia de su uso, grado de dificultad, gusto, interés y nivel de aprendizaje.

Para evidenciar la vigencia y pertinencia de esta investigación, se hace referencia a la investigación: “Un Marco Sociocultural para Comprender la Integración de la Tecnología en las Matemáticas Escolares de Secundaria” (3), destacando que se propone un marco conceptual para analizar las relaciones entre los factores que afectan al uso que el profesor hace de las tecnologías digitales en el aula de matemáticas de secundaria. Este marco adapta la teoría de Valsiner sobre el desarrollo del niño para estudiar el aprendizaje del profesor en términos de la interacción entre el conocimiento y las creencias del profesor, los contextos y las experiencias profesionales de aprendizaje.

1.2 DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE OVA

Para facilitar los procesos formativos en contextos educativos escolares virtuales, la identificación de las fases de aprendizaje adquiere un sentido estratégico para su potenciamiento y desarrollo efectivo.

La relación entre los OVA y las TIC, muestra que los seres humanos no aprenden ni desaprenden todo de un solo golpe, con una sola mirada, un solo movimiento o una sola intención, sino que se trata precisamente de un proceso de carácter cognitivo, psicoafectivo y operativo que no está terminado, sino que se realiza de manera permanente.

Las características generales que desarrolla la investigación en las fases de aprendizaje mediante las cuales se estructura los dispositivos pedagógicos y didácticos en el contexto de la educación virtual, son: reconocimiento, profundización y transferencia.

Reconocimiento:

Se trata del diseño de situaciones y actividades que le permitan al estudiante pasar de lo impensado de sus experiencias a las sistematizaciones de las mismas; es decir, de motivarlo para que se involucre en los procesos iniciales de aprendizaje y active sus estructuras cognitivas.

Profundización:

Se refiere al conjunto de situaciones y actividades previamente diseñadas de manera didáctica, conducentes a la apropiación de conceptos, categorías, teorías, modelos de pensamiento o de procesos, procedimientos y metodologías con diferentes contenidos, según los propósitos, objetivos, competencias y metas de aprendizaje de las funciones trigonométricas. Se trata de activar estructuras mentales y cognitivas que permitan al estudiante el desplazamiento de sus esquemas cognitivos y conjugar sus saberes previos con los campos del conocimiento implicados en este curso académico, haciendo énfasis en la generación de procesos de aprendizaje desde la comprensión, y no desde la mera repetición.

Transferencia:

Todo conocimiento, habilidad, destreza o competencia, puede permitir la transferencia de situaciones conocidas, a situaciones desconocidas. Es decir, las situaciones y actividades de aprendizaje diseñadas deben agregar valores que hagan posible la re-contextualización y productividad al conocimiento que se aprende y a las competencias elaboradas. De lo que se trata, es de probar la utilidad social de los conocimientos y de establecer relaciones productivas con el contexto.

En los ambientes interactivos de aprendizaje, el centro del proceso de aprendizaje está ocupado por el estudiante, en donde convergen los enfoques curriculares, pedagogías, metodologías y evaluaciones, de tal manera que el docente es un facilitador, orientador y guía, mas no quien tradicionalmente ejerce su autoridad para imponer su particular percepción y conocimiento.

De ahí que sea muy importante la motivación, acompañamiento y seguimiento que se hace a los estudiantes, para entender y comprender los diversos grados de dificultad en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la inclusión de los distintos niveles de aprender, así como los diferentes gustos e interés, por lo que en este caso específico tiene que ver con lo que, comúnmente es asumido con prevención en cuanto a su presunta y configurada dificultad, como es el caso de la matemáticas en el aspecto puntual de las funciones trigonométricas.

Se argumenta y propone que en vez del trabajo en grupo se incorpore en las pedagogías multimediales con OVA, el trabajo colaborativo, porque el aprendizaje de todo tema se puede lograr de distintas maneras: leyendo, observando, haciendo y reflexionando. En este sentido, la metodología trabajada pone especial énfasis en la participación activa del alumno y en que tenga la oportunidad de reflexionar sobre todo lo aprendido a través del diálogo e interacción continuos con los docentes y sus compañeros de estudio.

El aprendizaje colaborativo ha sido asumido como un proceso caracterizado por la participación de los estudiantes en grupos pequeños, que realizan en forma conjunta diversas activi-

dades programadas y orientadas a que todos sus miembros logren un aprendizaje significativo. Requiere que los equipos de trabajo se vayan autorregulando, tanto en lo que se refiere al desempeño de la actividad, como en lo que se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales, elemento clave para el éxito del equipo.

En este proceso cada miembro del grupo asume su responsabilidad y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo. Se busca con intensidad realizar una sinergia tal que permita al grupo realizar tareas que difícilmente se lograría en lo individual. El hecho de trabajar colaborativamente, pretende que los estudiantes generen redes de aprendizaje que trasciendan lo meramente académico; redes que se enriquezcan con la experiencia de personas con distintas historias de vida, ritmos de aprendizaje, percepciones e imaginarios.

Pero, también tiene sus riesgos si no se aplica adecuadamente. Uno de ellos se refiere al hecho de que la mera formación de grupos no garantiza que estos trabajen colaborativamente. En otras palabras, no es lo mismo tener un equipo de trabajo, que trabajar en equipo. Cuando se confunde estas ideas, los miembros del grupo pueden llegar a pensar que es mejor o más fácil repartirse el trabajo para después juntar las partes de cada quien en un reporte final.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS

2.1 CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS

Se parte de la necesidad de un planteamiento consistente en que el conocimiento se construye más con preguntas que con respuestas. Si logramos elaborarlas con profundidad, ten-

dremos la oportunidad de buscar y encontrar las respuestas, así mismo más interesantes. Por eso este trabajo de investigación parte de plantearse como pregunta si los objetos virtuales de aprendizaje OVA, podrían llegar a ser una adecuada, atractiva, innovadora e interesante alternativa y estrategia pedagógica para los estudiantes en el campo específico de las funciones trigonométricas.

Una de las primeras búsquedas que posibilita esta interrogación, consiste en el reconocimiento, valoración e inclusión de las diversas maneras de aprender por parte de los estudiantes y nuevos retos y desafíos por parte de los docentes.

Es así como los ambientes virtuales de aprendizaje transforman el concepto de currículo, convirtiéndolo en un punto de partida, una dimensión de futuro, en un proceso permanente de reflexión, investigación y construcción colectiva de diferentes alternativas y formas pedagógicas de apropiación crítica y creación constructiva del conocimiento, para contribuir a dar respuestas pertinentes a los problemas educativos en el contexto de las posibilidades y desafíos de un mundo globalizado.

La implementación de los OVA implica una construcción curricular que necesita de unos procesos de selección, organización, articulación y secuenciación de núcleos temáticos, que respondan a los núcleos problemáticos, con el aporte conceptual, metodológico y técnico de las diferentes disciplinas del saber, en forma flexible, dinámica e integral.

Encuentro que el ejercicio de identificar núcleos problemáticos, constituye un proceso

no sólo de investigación, sino de cimiento y justificación de la acción curricular, pues a partir de las reflexiones que en ellos se genera, se visualiza los perfiles de las posibles soluciones, mediante áreas de formación básica pedagógicamente pertinentes y áreas temáticas socialmente relevantes.

Por eso construyo estos interrogantes básicos del perfil integrado del estudiante que se asume al formar con los OVA: ¿Qué debe saber? y ¿Qué debe saber hacer?

El currículo adquiere así el carácter de una mediación pedagógica, donde el proceso de aprendizaje es más interesante que los meros resultados, pues se trata de “la presencia de nuevas modalidades de aprendizaje a través de las cuales es la percepción misma la que está cambiando y es precisamente esta nueva experiencia pedagógica la que estamos tratando de comprender a través del concepto de tecnicidad” (4). Es una mediación a través de la cual se acciona un proceso secuencial e interrelacionado de selección, clasificación, acceso, distribución y evaluación del conocimiento, las habilidades, competencias y valores propios de una disciplina para que los estudiantes transformen y reconstruyan los saberes que aprenden.

2.2 LAS FRONTERAS DE LA INTERACTIVIDAD

En los ambientes interactivos de aprendizaje, concurren diversas disciplinas del conocimiento y desplazan aquel lugar común consistente tradicionalmente en que una sola área del saber es suficiente para dar cuenta de lo que supuestamente los estudiantes necesitan y les es suficiente conocer. Es la oportunidad de asumir que más relevante son

precisamente las fronteras y bordes en los que se roza e interrelacionan las disciplinas del conocimiento, que la defensa a ultranza de una determinada y pretendida autosuficiencia de una sola y exclusiva materia.

Al respecto Jesús Martín Barbero plantea que la transdisciplinariedad “se trata en verdad de tres procesos: un proceso interior de las ciencias, un proceso que las conecta con el exterior y finalmente un proceso que interpela al estatuto mismo del saber científico desde la cuestión por la supervivencia de nuestras sociedades” (5)

En la interactividad como estrategia pedagógica, concurren distintos conocimientos como las matemáticas, la multimedia, la interactividad, la aplicación de determinados software, programas de computación, la electrónica y sistemas, que convergen hacia un mismo lugar en el que se implementa y sostienen los Objetos Virtuales de Aprendizaje, OVA.

2.3 LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES CON OVA

Es de interés explorar qué sucede en los bordes de la intersección entre los niveles de aprendizaje y niveles de aceptación, por lo cual es importante señalar que la metodología de este curso de funciones trigonométricas parte del reconocimiento e inclusión de situaciones centradas en el estudiante, como una motivación intrínseca para estudiar; esto es, una motivación que lo lleva a iniciar, dirigir y sostener sus propios procesos de aprendizaje; una motivación que no depende tanto de los premios y castigos que un docente pueda darle, sino que con la activación de los

OVA se puede lograr por parte del estudiante, el deseo de aprender por el mero gusto de aprender. Así mismo es necesario tener en cuenta que tiene necesidades muy concretas que satisfacer como parte de su desarrollo de su rol estudiantil y personal. Debe quedar claro que él es el principal interesado en lograr que esas necesidades sean satisfechas.

Las TIC, aplicadas a los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de los procesos educativos transforman los imaginarios, costumbres y tradiciones asumidas en muchos casos cómodamente por actitudes y comportamientos vinculados y vinculantes con el facilismo, lo cual ha generado en los estudiantes a su vez, actitudes y comportamientos identificados por la apatía, el desgano, la desmotivación y el hacer las cosas solamente por cumplir un requisito meramente académico.

Se plantea que con el uso de las TIC en la educación, se crea la oportunidad de construir un metalenguaje pedagógico, es decir la salida y abandono del lugar común para buscar otros espacios desde donde sea posible asumir aquel centramiento. Se trata de generar un lenguaje pedagógico que desde los bordes y el afuera, hable lo pensado y hecho en y con la supuesta seguridad de alguien que se asume como el único y exclusivo depositario del saber.

Por eso nos parece necesario acoger las TIC en la educación, para implementar estrategias de aprendizaje como el Aprender a Aprender, que no es tanto un resultado, cuanto un proceso, por el incorporar e incluir que hay una construcción progresiva de aprendizaje sin terminar, sino en constante flujo y transformación.

Es así como las TIC pueden llegar a ser mediaciones pedagógicas que de manera interactiva contribuyan con el aprendizaje significativo, mediante la aprehensión de los contenidos referenciados en este caso específico a las funciones trigonométricas.

El concepto de la mediación lo comprendemos e interpretamos como lo que permite la interrelación entre las fronteras, en los bordes y límites de las interacciones de las diversas disciplinas sociales, de tal manera que es más interesante el camino, el trayecto y la ruta, que el haber llegado; o sea que el proceso es más importante que un resultado. Las TIC como mediación, son el puente entre el uso de las tecnologías y los procesos innovadores e innovantes de construcción colectiva de conocimientos.

La inclusión de las TIC en los roles educativos permite la oportunidad de trabajar unos procesos y procedimientos pedagógicos comprometidos con el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Las investigaciones sobre el efecto de las TIC en el aprendizaje han comprobado sus ventajas en las habilidades de los alumnos para resolver problemas y en el interés por la materia estudiada con este tipo de materiales. Los estudios realizados por el Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997) son un buen ejemplo de esta apreciación; los alumnos que trabajaron resolviendo problemas de la comunidad, mejoraron sus habilidades en el trabajo en equipo y en la comunicación de sus ideas a audiencias reales. (3)

Las competencias según la posición del ICFES presentada en el documento de referentes

básicos sobre estándares de calidad, están relacionadas con la capacidad del estudiante para la utilización del conocimiento en todas sus dimensiones, relaciones sociales e interacciones en diferentes niveles y contextos.

Las estrategias metodológicas como las relacionadas con los Objetos Virtuales de Aprendizaje, OVA, son las diferentes formas de relación e interacción entre los medios y mediadores pedagógicos, las TIC, los estudiantes y el conocimiento, que se establecen para asegurar y facilitar el desarrollo de las competencias definidas en la planificación y realización de las actividades escolares.

La formación por competencias ha producido nuevas percepciones sobre las prácticas pedagógicas en sus diferentes dimensiones y ha dado origen a nuevos contextos de interacción social y a nuevas lógicas de acceso al conocimiento.

2.4 LA DIDÁCTICA CONTEXTUAL CON OVA

La implementación de OVA conlleva transformaciones en los conceptos y desarrollos didácticos como en el de la evaluación, que pasa a ser parte de las mediaciones formativas utilizadas para verificar la comprensión de la realidad, la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las competencias previstas en los componentes curriculares, así como el mejoramiento continuo de las relaciones e interacciones académicas, pedagógicas y sociales de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, destacado por la oportunidad de ejercer su autonomía.

La evaluación constituye en el contexto de OVA, un proceso permanente, sistemático, riguroso y transparente de recolección de in-

formación pertinente, útil, veraz y oportuna para la formulación de juicios y la toma de decisiones que aseguren el mejoramiento continuo de la calidad de los insumos, procesos y productos académicos del estudiante como sujeto que aprende y de la institución educativa como organización inteligente.

El proceso interrelacionado de diseño, planeación, organización, ejecución, control, aseguramiento y mejoramiento continuo de OVA, implica y trae consigo necesarias, sistemáticas e inaplazables transformaciones en los contextos y ambientes educativos, incluyendo e integrando desde la parte directiva, administrativa, docente y operativa.

No se trata solamente de aplicar unas herramientas tecnológicas de internet, sino de una profunda y compleja estrategia innovadora y transformadora de lo curricular, pedagógico, didáctico, metodológico y evaluativo. Los más beneficiados son los estudiantes, ya que al transformar los modos tradicionales de educar por la construcción de conocimientos significativos, tienen la oportunidad de ser reconocidos como autores de su misma apropiación de saberes académicos, por lo que se evidencia la necesidad de garantizarles la implementación de la alternativa OVA.

3. CONCLUSIONES

La incorporación de los OVA como mediadores del proceso de aprendizaje lleva a valorar y a reflexionar sobre su eficacia. Quizás sea ésta una de las razones de abordar el “cómo” de la enseñanza con TIC, tema que ha sido escasamente abordado por docentes de las diferentes áreas del conocimiento.

En este sentido, al analizar y valorar las transformaciones que estos medios han aportado al mundo educativo, se encuentran nuevos escenarios y entornos de aprendizaje, nuevas modalidades de formación, procesos de mejora o innovación que ha supuesto la necesidad de diseñar nuevos planteamientos educativos, cambios producidos en el rol del profesor y del alumno, el diseño y producción de material, como la evaluación entre otros, teniendo en cuenta su confusión con la calificación que interesa tanto a docentes como a estudiantes.

Para enseñar, desde y con la perspectiva de aprender a aprender y la aprehensión, no es suficiente con transmitir información. El uso de las TIC como medio didáctico sufre una falta de estudio y reflexión sobre su incorporación en los procesos de enseñanza aprendizaje y los cambios que ello conlleva.

Esta falta de análisis ha significado que algunas de las experiencias docentes que a diario se observa en nuestras instituciones, responden al uso de modelos de formación que utilizan medios para aglutinar y presentar una gran cantidad de información, creyendo que el esfuerzo cognitivo del alumno y su capacidad de autorregulación, son las únicas vías para provocar el aprendizaje significativo. En esta línea creemos que las potencialidades educativas de las TIC quedan relegadas, siendo necesario un planteamiento renovador de la educación. (Moore, 1993 y Wedemeyer, 1997)

El correcto desarrollo de estos medios en el ámbito educativo requiere algo más que conocimientos tecnológicos. Con el uso de OVA, las instituciones educativas que incorporan las TIC como recurso educativo deben

dirigir sus esfuerzos a la creación de material didáctico y entornos educativos significativos que faciliten la consecución de un tipo de aprendizaje comprensivo; también, a fomentar la interactividad y la interconexión del alumno, de tal manera que promuevan y motiven el aprendizaje.

El éxito de la estrategia didáctica del uso de OVA en el proceso de aprendizaje de funciones trigonométricas está relacionado, en buena medida, con los medios seleccionados y empleados donde se tuvo en cuenta las condiciones institucionales y del contexto de desarrollo. Su uso mejoró el aprendizaje de un tema específico y no sólo eso, sino que durante este proceso se evidenció el interés y el trabajo de los estudiantes.

Este trabajo abre las puertas del saber, planteando maneras de llegar al aprendizaje a través del uso de OVA, donde nosotros como maestros podamos cumplir nuestros objetivos pedagógicos.

Con esta estrategia el docente participa en la aplicación de OVA con el fin de lograr un aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como sucedió en el aprendizaje de Funciones Trigonométricas a partir del trabajo con los objetos virtuales como: Trigonometría, Ayudas nemotécnicas y presentaciones de PowerPoint, también elaboradas por los investigadores, donde el estudiante a partir de la visualización y manipulación de los elementos, afianzaba sus aprendizajes desarrollando problemas de la vida diaria aplicando funciones trigonométricas.

BIBLIOGRAFÍA

- GUTIERREZ PORLAND, Isabel (2008). USANDO OBJETOS DE APRENDIZAJE EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 27.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. OFICIO DE CARTÓGRAFO, TRAVESÍAS LATINOAMERICANAS DE LA COMUNICACIÓN EN LA CULTURA. Fondo de Cultura Económica. 2003.
- MARCHESI Álvaro, MARTÍN Elena, CASAS Enrique, IBAÑEZ Augusto y otros. Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Impresores, 15, 28660 Boadilla del Monte - Madrid, España. 2.003
- MARTÍN BARBERO, Jesús. PRE-TEXTOS. Centro Editorial Universidad del Valle. Colección Ensayo Iberoamericano. 1995.
- JARAMILLO JIMENEZ, Jaime Eduardo. Cultura, Identidades y Saberes Fronterizos. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. 2005.



Fecha de recepción: 4 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 16 de Noviembre de 2010

Objetos virtuales de aprendizaje (ova)

como mediadores del proceso de aprendizaje.

Por **Gloria Eneyda Jurado Erazo**

Ingeniera de Sistemas,
Universidad Mariana.
Docente Tecnología e Informática
Institución Educativa
Municipal Marco Fidel Suárez.
Gerente de TIC y Medios -
Secretaría de Educación Municipal.
San Juan de Pasto – Colombia.
gloriajur@gmail.com

RESUMEN

El avance científico y tecnológico está presente en todos los campos de la sociedad, particularmente en el campo educativo. Existe diversidad de recursos tecnológicos utilizados para desarrollar las clases, entre ellos, los denominados Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA, creados para todas las áreas del conocimiento. El presente artículo da a conocer la experiencia y los resultados encontrados en la investigación que se hizo para dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es el efecto de la utilización de Objetos Virtuales

de Aprendizaje como mediadores del proceso de aprendizaje de Funciones Trigonómicas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez de la ciudad de Pasto.

PALABRAS CLAVES

Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA, Mediación Pedagógica, Aprendizaje, Funciones Trigonómicas.



Learning virtual objectives as mediators of the learning process of trigonometric functions

ABSTRACT:

The scientific and technological advance appears in all of the fields of society, particularly in the educational environment where a diversity of technological resources are used to carry out classes; these are called Virtual Learning Objectives (OVA), and were created for all of the fields of the knowledge.

This article shows the experience and the results found in the investigation that was undertaken to give an answer to the question:

¿Which is the effect of the Virtual Learning Objectives (OVA) as a means to mediate the process of learning Trigonometric Functions in students of 10th grade at the IEM Marco Fidel Suarez in the city of Pasto?

KEY WORDS:

Virtual Learning Objectives, Trigonometric Functions.

INTRODUCCIÓN

La educación, al igual que otros campos, ha cambiado en sus prácticas, en sus procesos, especialmente por la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. Al respecto existen en la actualidad diferentes materiales digitales que los agentes educativos utilizan para realizar sus procesos de enseñanza aprendizaje, dentro de los cuales se encuentra los denominados objetos virtuales de aprendizaje OVA, que la comunidad académica ha creado y empleado para potenciar el aprendizaje, muchos de ellos disponibles en Internet, al alcance de todos, pero que quizá por desconocimiento no son utilizados, y por tanto, desaprovechadas sus potencialidades.

A pesar de lo anterior, en las acciones educativas aún se prefiere medios y materiales impresos, como libros, fichas, guías, carteleras, entre otros; sin embargo el avance tecnológico y la modernidad invitan a la comunidad educativa a incorporar métodos y herramientas innovadoras, destinadas a potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde esta perspectiva se considera importante que el docente asuma retos con respecto al trabajo en el aula con la implementación de propuestas creativas y motivantes para el desarrollo de procesos pedagógicos dinámicos y acordes, que estimulen el inte-

rés y la creatividad en los estudiantes, aprovechando los dispositivos tecnológicos.

La presente investigación se inscribe en un campo de investigación relativamente reciente para la Educación Básica y Media, por cuanto, es en la Educación Superior donde actualmente se desarrolla y utiliza OVA, a partir de aportes de diferentes universidades nacionales e internacionales.

Este artículo presenta algunas experiencias significativas encontradas en la realización de la investigación “Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como mediadores en el proceso de aprendizaje de las funciones trigonométricas”, entendidos los OVA tal como los define el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como “un conjunto de recursos digitales que pueden ser utilizados en diversos contextos, con un propósito educativo, donde, un recurso digital es cualquier tipo de información que se encuentra almacenada en formato digital”¹ y que además están constituidos como mínimo por tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización, los cuales deben tener una estructura de información externa (metadato) para facilitar su almacenamiento, identificación y recuperación, y cumplir con unos criterios de diseño, tales como: Atemporalidad: para que no pierdan vigencia en el tiempo y en los contextos utilizados; Didáctica: el objeto tácitamente responde a qué, para qué, con qué y quién aprende; Usabilidad: que facilite el uso intuitivo del usuario interesado; Interacción: que motive al usuario a promulgar inquietudes y retornar respuestas o experiencias sustantivas de aprendizaje; Acce-

sibilidad: garantizada para el usuario según los intereses que le asisten.² Y con unos criterios de calidad: cómo el objeto es usado, y la calidad del objeto mismo. (METROS, 2002)

Los objetos son organizados en repositorios (Bancos), un sitio virtual donde pueden acceder quienes están interesados en su consulta y utilización. Está disponible para recibir, analizar y publicar materiales digitales de aprendizaje que se identifiquen como OVA.

Los objetos de aprendizaje se han convertido en mediadores pedagógicos diseñados intencionalmente para un propósito de aprendizaje y que apoyan a docentes y estudiantes en las diversas actividades educativas. Todas las áreas pueden implementar Objetos Virtuales de Aprendizaje como clips de audio y video, mapas, herramientas esquemáticas de aprendizaje (mapas conceptuales, mentefactos, redes semánticas, redes mentales, entre otras)

La investigación mencionada diseña y aplica una estrategia didáctica que incluye el uso de OVA en el proceso de aprendizaje de las funciones trigonométricas del grado décimo en la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez – Anganoy del Municipio de San Juan de Pasto; luego determina el efecto de su utilización a través de la identificación del nivel de aceptación y la motivación que muestran los estudiantes por el aprendizaje del tema con la utilización de OVA y a través de la comparación de los resultados en cuanto al nivel de aprendizaje de funciones trigonométricas en un grupo experimental y en un grupo control, incurriendo en el ambiente de las TIC como herramientas válidas para el aprendizaje.

1. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de tipo cuantitativo por cuanto pretende medir y comparar resultados en cuanto a Nivel de Aceptación y a Nivel de Aprendizaje; además es un diseño cuasi-experimental debido a que el grupo está previamente determinado desde el comienzo del año escolar. Para la experiencia se divide aleatoriamente, el grado décimo de 39 estudiantes en dos grupos: uno experimental de 19 estudiantes que trabaja el tema de funciones trigonométricas con OVA y un grupo control conformado por 20 estudiantes que las trabaja sin la estrategia didáctica propuesta. Los estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, sus edades oscilan entre los 15 y 18 años de edad.

1.1 Nivel de Aceptación:

Para determinar este nivel se ha establecido las siguientes dimensiones:

Motivación: Para Weiner (1985, 1987) “viene determinada por las atribuciones a través de las expectativas y afectos, como variables intermediarias, desencadenadas por las atribuciones causales realizadas por los sujetos”.

Importancia del uso de OVA: se refiere al reconocimiento de la trascendencia y al valor que representan los OVA como apoyo del aprendizaje, considerándose también como la forma propia que tiene cada persona de valorar una cosa, de determinar la calidad de lo que es conveniente o interesante y la influencia, valor, magnitud o interés que algo representa.

Grado de dificultad: considerado como el desenvolvimiento del estudiante en el tema con el uso de OVA, y como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma, o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Gusto: para la investigación se define como el agrado que muestran los estudiantes cuando usan OVA para aprender. También se encuentra que es la satisfacción, placer o sensación agradable que produce una cosa; o la capacidad que tiene una persona para distinguir entre lo que es bello y lo que no lo es; inclinación o interés que muestra una persona hacia algo, que valora personalmente como bueno o satisfactorio.

Interés: la disposición que muestran los estudiantes por el tema con el uso de OVA, así como el provecho o bien buscado; valor o utilidad que en sí tiene una cosa; atracción o inclinación hacia algo.

1.2 Nivel de Aprendizaje:

Hace referencia al grado de aprendizaje en cuanto a conocimientos específicos del tema Funciones Trigonómicas, alcanzado por los estudiantes de los grupos experimental y control.

2. PROCEDIMIENTO

Las actividades seguidas para conseguir los objetivos son las siguientes:

2.1 Revisión bibliográfica:

Acerca de temas relacionados con la investigación, como: Tecnología de la información en la Educación, Atkinson, R., Bransford, J.D., Brown, A.L. y Cocking, R.R Gabriel Alfie, Marchesi Álvaro, Martín Elena, Casas Enrique, Ibañez Augusto; Mediaciones Pedagógicas, Vygotsky; Ambientes de aprendizaje mediados con TIC, Landazabal Cuervo, Fainholc B; Estrategias de Aprendizaje, Objetos virtuales de aprendizaje, David Wiley, Wayne Hodgins, Metros Susan, Salvador Otón Tortosa; Teorías de aprendizaje; Las matemáticas con el uso de tecnologías; Funciones trigonométricas.

2.2 Diseño de la estrategia didáctica:

Específicamente para referirse a Estrategia Didáctica de Aprendizaje, se utiliza el concepto de Monereo, C. (2002) quien la define como “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplir un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción”.

Se tiene en cuenta además el planteamiento de Martí, E. (2002), quien considera que las estrategias implican una secuencia de acciones que se ejercen de forma planificada, deliberada, consciente e intencional por parte de los sujetos, sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada meta.

La estrategia didáctica de esta investigación se sustenta a partir del constructivismo, donde el estudiante es el constructor de su propio aprendizaje y en este sentido el apoyo

de las TIC contribuye de manera significativa, puesto que el estudiante descubre, indaga, establece hipótesis, que luego a través de un trabajo de reflexión, autónomo y muchas veces lúdico, descubre las respuestas, asimilando los conocimientos de una mejor manera.

Las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que integran las TIC como recursos de apoyo que se utiliza en la investigación objeto de este trabajo, son: trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo y enseñanza centrada en el estudiante.

Es sumamente importante aclarar que en el diseño de esta estrategia didáctica, la misión de las TIC no es reducir o eliminar el papel del profesor, sino por el contrario, amplificar y ponderar la presencia del mismo.

Una vez se tiene claros conceptos teóricos, se procede a la escogencia de los OVA a aplicar, para lo cual se tiene en cuenta aspectos como criterios de diseño³, criterios de uso, criterios de calidad⁴, tema a abordar, nivel de dificultad, nivel de interactividad.

Durante la investigación se trabajó con los siguientes Objetos de aprendizaje que responden a las temáticas a tratar y han sido descargados de los Bancos de OVA Nacionales del SENA y de la Universidad Nacional, donde todos los objetos son de libre acceso y descarga, sin embargo recomiendan leer y cumplir con los derechos de uso con los cuales fueron publicados, además del uso educativo propuesto por los autores.

Ayudas Mnemotécnicas para aprender fácilmente relaciones e identidades trigonométricas, que corresponde a una

presentación tutorial elaborada con Power Point 2003. Contiene texto, imágenes, animaciones y sonidos, aplicados a un sistema totalmente nuevo para ilustrar las relaciones de las funciones trigonométricas. Adicionalmente aplica la mnemotécnica a este trabajo, con el fin de facilitar a los estudiantes la recordación de los dibujos y las relaciones que estos contienen y que les servirán como referencia para la solución y desarrollo de ejercicios teóricos o prácticos desde la Trigonometría Básica, hasta el manejo de las derivadas de las funciones trigonométricas.

Repaso Trigonometría, es una aplicación, a modo de repaso, acerca de funciones trigonométricas. El OVA se desarrolla a través de talleres con preguntas y ejercicios, de algunos de los cuales, el estudiante puede conocer la respuesta correcta.

Trigonometría corresponde a una presentación que muestra cómo obtener las ecuaciones para contestar problemas de trigonometría; se puede leer cada problema y activar el sonido, luego cotejar la solución con la solución demostrada en la próxima página.

Una vez estudiados los OVA mencionados se procede a preparar las sesiones de clase de acuerdo con las temáticas y didáctica conveniente, para luego realizar su aplicación.

2.2 Aplicación de la estrategia didáctica.

Las clases de trigonometría con el grupo experimental son desarrolladas en el aula de informática de la institución Marco Fidel

Suárez, incluyendo en ellas el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA, materiales didácticos digitales, que junto con las temáticas y la metodología a implementar, han sido previamente seleccionados, contextualizados, planificados y preparados por las investigadoras.

La estructura de las clases consta principalmente de los momentos, saludo y presentación del tema, indagación de conocimientos previos, desarrollo de la temática con el uso de OVA, realización de actividades prácticas, síntesis de cierre y un proceso permanente de retroalimentación.

Las clases son orientadas a través de ejemplos prácticos como el cálculo de distancias y ángulos de inclinación presentes en diferentes sucesos de la cotidianidad, los cuales son desarrollados paso a paso con apoyo del computador, donde los estudiantes obtienen un panorama en detalle de la actividad que deben realizar con la aplicación de los diferentes OVA.

Se propone actividades de ejercitación, aplicación y organización de información determinada para luego trabajar y sistematizar, presentándola en el computador, ya sea en el OVA indicado, en Excel o en el cuaderno. Es preciso anotar que en todo momento el docente atiende en forma individual a los estudiantes que requieren asesoría, bien sea por solicitud directa o por observación, guiando su proceso de aprendizaje con gran interés.

Durante este monitoreo pedagógico se revisa las tareas desarrolladas y las retroalimenta, lo cual significa indicación de aciertos, errores y sugerencias.

2.4 Aplicación de instrumentos para determinar el nivel de aceptación y el nivel de aprendizaje.

Se aplica un cuestionario basado en la escala likert a los estudiantes del grupo experimental para determinar el nivel de aceptación, y un test de evaluación del tema funciones trigonométricas a los estudiantes de los grupos experimental y control, para determinar los resultados en cuanto a nivel de aprendizaje, encontrando los siguientes resultados.

3. RESULTADOS

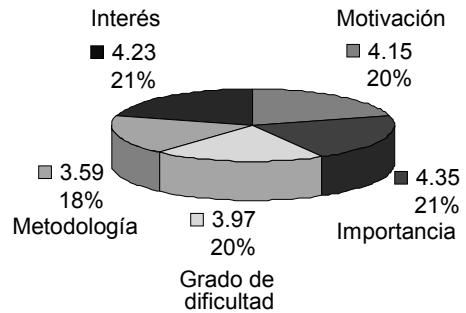
Con el propósito de comparar la caracterización del grupo experimental con respecto al grupo control y establecer si por la aleatoriedad empleada para la conformación de los grupos, estos son homogéneos, se utiliza el análisis bivariado.

Para ello se aplica la prueba T de Student para comparar variables cuantitativas como es el caso de edad, asistencia semanal a clase, repitencia, horas de estudio semanal extraclase, tiempo de dedicación al estudio del área en el computador, con una variable cualitativa denominada uso de ova.

Para variables cualitativas como el caso de género y disponibilidad de computador que se compara con la variable independiente uso de Ova, se aplica una tabla de contingencias y prueba Chi cuadrado para evaluar la relación entre las variables categóricas.

Obteniendo, que ninguna de las variables incide en los resultados, por cuanto no existe diferencia significativa al realizar las pruebas estadísticas.

Nivel de aceptación por el área con el uso de ova.



Tal como se observa en la gráfica, se obtiene como resultados, que hay un alto grado de aceptación de los estudiantes por el aprendizaje del tema con el uso de Objetos Virtuales de aprendizaje, en la medida en que ubican sus respuestas en la escala Totalmente de acuerdo; además también se puede notar que le dan alto valor a la importancia que tienen los Ova en sus clases, representado en un promedio de 4.35. De igual manera, el interés que genera en ellos esta estrategia y la motivación por el área con el uso de OVA se encuentra en la escala Totalmente de Acuerdo, con promedios de 4.23 y 4.15 respectivamente.

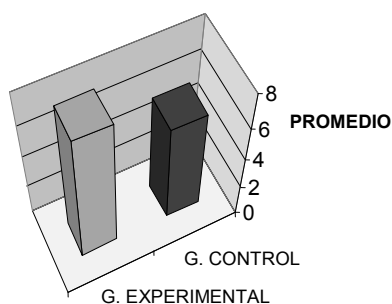
Las dimensiones Grado de dificultad y Metodología han sido valoradas con promedios de 3.97 y 3.59, lo que significa que los estudiantes están de acuerdo con la metodología utilizada y que el uso de OVA mejora el grado de dificultad que representa para ellos el aprendizaje de Funciones Trigonómicas.

En conclusión se observa que la variable nivel de aceptación tiene una valoración promedio de 4.058, que corresponde a Totalmente de acuerdo, siendo éste el nivel más alto de

la escala, con lo cual se deduce que la estrategia didáctica que incluye el uso de OVA en el aprendizaje de Funciones Trigonómicas presenta un alto nivel de aceptación por parte de los estudiantes del grupo experimental.

Sin embargo, la metodología requiere una constante revisión, por cuanto cada sesión presenta particularidades como el horario, el tiempo asignado, el tema. Las investigadoras consideramos que la estrategia, además de ser una metodología nueva para los estudiantes, -que requería nuevos roles en los participantes-, tuvo corto tiempo de aplicación, a los cuales se atribuye la valoración asignada.

Nivel de aprendizaje.



Para determinar el efecto de la utilización de OVA en cuanto al nivel de aprendizaje, se comparó los resultados obtenidos por cada grupo con respecto al otro, por medio de la prueba T de Student, que determina la existencia de diferencias significativas en cuanto a los promedios de los resultados, obteniendo, como se indica en la gráfica, que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un promedio de 8 en la prueba de conocimientos específicos, superando al promedio del grupo control cuyo promedio fue de 6.05, observando que existe diferencia altamente significativa en los resultados

a favor del grupo experimental, con lo cual se puede afirmar que se cumple la hipótesis: “el uso de OVA mejora el nivel de aprendizaje de Funciones Trigonómicas en estudiantes de grado décimo de la I.E.M. Marco Fidel Suárez.”

4. CONCLUSIONES

Al realizar la presente investigación, se llega a muchas conclusiones. A continuación se presenta algunas de ellas:

- La incorporación de OVA como mediadores del proceso de aprendizaje ha sido escasamente estudiada y utilizada por la educación básica y media, a pesar de sus bondades, por lo cual a partir de esta experiencia se invita a docentes de todas las áreas del conocimiento, a abrir estos espacios en sus clases para mantener motivados a sus estudiantes y lograr aprendizajes más significativos.
- Se reafirma la idea de que para enseñar y aprender, no es suficiente con transmitir información, como tampoco las TIC por sí solas son la solución, sino que es necesario un estudio y una reflexión sobre su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los cambios que ello conlleva, como son, la metodología, los roles de docentes y estudiantes, el contexto, entre otros.

El éxito de la estrategia didáctica del uso de OVA en el proceso de aprendizaje de funciones trigonométricas está relacionado, en buena medida, con la metodología, la planificación, los medios seleccionados y empleados, donde se tiene en cuenta las condiciones institucionales y del contexto de desarrollo.

Para poder utilizar de manera conveniente los OVA, además de un adecuado conocimiento de sus bondades, ventajas y limitaciones, es imprescindible tener un profundo dominio de la base metodológica general que sustenta su uso.

La utilización de OVA para desarrollar el proceso de aprendizaje del tema Funciones Trigonométricas, constituye una estrategia a tener en cuenta para la orientación de temáticas, hacia un proceso con mayor calidad, acorde a las nuevas exigencias de la Educación actual. Esta estrategia tiene su punto de partida en la formación pedagógica adquirida en el proceso de la Maestría en Educación donde se desarrolla una actitud investigativa y de reflexión.

La investigación realizada valida la hipótesis formulada: “el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje mejora el nivel de aprendizaje del tema Funciones Trigonométricas en los estudiantes”, lo cual se pudo comprobar a través de la aplicación de instrumentos al finalizar la experiencia, como se detalla a continuación.

Los estudiantes, en su valoración de la experiencia, consideran mejor el aprendizaje con OVA por el interés y la motivación que despierta en ellos y por las relaciones que les posibilita.

La utilización de materiales digitales provoca un cambio importante en la metodología que el profesor utiliza y, por tanto, en el tipo de trabajo que los estudiantes realizan. El tiempo empleado en la exposición del profesor disminuye claramente respecto a la metodología ordinaria e igualmente se reduce a la mitad, el trabajo en grupo. Por el contrario: se duplica la participación activa del estudiante. Posiblemente este hecho sea

expresión de un mayor interés y motivación. Los resultados que obtienen los estudiantes con respecto al aprendizaje de Funciones trigonométricas en cada uno de los dos grupos, manifiestan progreso en el grupo experimental en relación al grupo control al finalizar la experiencia. El análisis estadístico permite afirmar con seguridad que los aprendizajes de los alumnos en el grupo que estudia con OVA, son mayores a los del grupo que sigue la enseñanza tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, R. (1969). Computerized instructions and learning process. American Psychologist.
- COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008) Colombia Aprende. (On Line) <http://www.colombiaprende.edu.co>. Fecha de consulta: Junio 2.008.
- FAINHOLC, B. (1990). La tecnología educativa propia y apropiada. Edit Humanitas, Bs.As. Cap.1.
- IEM MARCO FIDEL SUÁREZ. Actas de reuniones de la comisión de evaluación y promoción. Acta No. 02 Febrero de 2008 y No. 03 de Mayo de 2008.
- IEM MARCO FIDEL SUÁREZ. Registro de calificaciones 2 y 3 período académico del año 2006-2007 y 2007-2008. Archivo de la Institución.

- MARCHESI Álvaro, MARTIN Elena, CASAS Enrique, IBAÑEZ Augusto y otros. Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. *Impresores*, 15, 28660 Boadilla del Monte - Madrid, España. 2.003
- METROS, Susan (2002). Learning Objects in Higher Education. EDUCASE, Center for applied Research. Research Bulletin: Volumen 2002 Issue 19, Octubre 1.
- MONEREO, C. CASTELLO M. y otros (2002) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Grao:
- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4): 548-573.
- WILEY, D. A. (2004). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. En: D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*: version: online. Visitado: 05 20, 2008, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

NOTAS

- (Endnotes)
 - 1 COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia Aprende. (On Line) <http://www.colombiaprende.edu.co>. Junio 2.008
 - 2 2 OPCIT
 - 3 OPCIT
 - 4 METROS Susan. Learning Objects in Higher Education. EDUCASE, Center for applied Research. Research Bulletin Volumen 2002 Issue 19, Octubre 1, 2002



Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2010
 Fecha de aprobación: 30 de noviembre de 2010

Docencia, investigación Y epistemología

Por **Luís Eduardo Pinchao Benavides**

Licenciado en Filosofía y Teología
 Universidad Mariana
 Mag. en Educación - Pontificia
 Universidad Javeriana de Bogotá
 Director del Departamento de
 Humanidades - Universidad Mariana
 Pasto – Colombia
 lpinchao@hotmail.com

RESUMEN

El presente ensayo es fruto de una relectura analítico-crítica a los productos de la investigación denominada “Epistemología e Investigación Docente en las Universidades de Pasto”, realizada por el grupo de investigación Aletheuein de la Universidad Mariana, como también de diversos encuentros académicos con docentes de las universidades locales, en torno a este mismo asunto.

La reflexión gira alrededor de las consecuencias de ejercer la docencia y el quehacer investigativo al margen de la epistemología,

hecho que se convierte en el directo responsable de que la investigación científica avance a pasos extremadamente lentos y con productos poco significativos para la universidad, la región, el país, la sociedad.

PALABRAS CLAVES

Docencia, investigación, epistemología, universidad, parálisis científica.



Teaching, research and epistemology

ABSTRACT:

This paper is the result of an analytical-critical re-reading from the research called “Epistemology and educational research at the universities of Pasto”, carried out by the research group “Aletheuein” in Mariana University, as well as different academic meetings with university teachers from local universities concerning the same matter.

The reflection is about the consequences of exercising the teaching and research work,

on the margins of the epistemological points of view. This fact is directly responsible for the slowness of the scientific research with little significance in results for the university, region, country, as well the society.

KEY WORDS:

Teaching, research, epistemology, university, scientific paralysis.

INTRODUCCIÓN

Docencia e investigación son, ciertamente, funciones ineludibles de toda universidad, no sólo por el hecho de pertenecer a la naturaleza misma de ésta, sino por la responsabilidad social, ligada al desarrollo y progreso de los seres humanos, viabilizados por el avance del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Sin embargo, en Latinoamérica, Colombia y de manera particular en las universidades de San Juan de Pasto, esta meta, en la mayoría de los casos se ha quedado en mera intencionalidad educativa. Por una parte, avanza a pasos extremadamente lentos, y por otra, ha dado lugar a conseguir productos no tan significativos y poco o nada trascendentales para la sociedad, para la ciencia, para las disciplinas.

Pero, ¿cuáles son las causas del lento avance de la investigación científica en éstas y otras universidades?, ¿por qué muchas universidades no han logrado pasar de la doxa a la episteme de las disciplinas y sus saberes? He aquí algunas respuestas posibles, o mejor, algunas ideas para empezar el debate.

Desconocimiento generalizado del papel que juega la epistemología en la consolidación de las prácticas y procesos investigativos y de docencia. Al respecto, hay quienes no sólo la estudian, sino que la ejercen; pero también, quienes ni la ejercen ni la estudian. Muy pocos maestros se detienen a pensar en la relación que tiene la investigación con la docen-

cia y, ésta a su vez, con la epistemología. Así por ejemplo, un buen número de profesionales emplea la expresión “epistemología” indiscriminadamente; la usan como trampolín con el fin de imprimir confianza y credibilidad a sus discursos, aunque ignoren sobre su contenido, aportes y las consecuencias que devienen cuando se prescinde de ella.

Docencia e investigación deben estar íntimamente ligadas a la epistemología para alcanzar su verdadera sustancia, pues ésta tiene la facultad de exigir a la ciencia y a las disciplinas a volver sobre sus propios productos y prácticas, para hacer análisis crítico, confrontaciones, desafíos, incitar y avivar los saberes encontrados; dicho de otra manera, azuza para que el conocimiento no se detenga, no deje de ser un producto social en permanente cambio.

En la experiencia vivida por el grupo de investigación Aletheuein se evidencia un hecho extraordinario y contradictorio a la vez: sólo después de varios conversatorios sobre el objeto de estudio y del papel que la epistemología juega en la consolidación de la práctica docente y la acción investigadora, los docentes participantes comienzan a reconocer que, evidentemente, los procesos de investigación y de docencia están siendo ejercidos al margen de la epistemología.

Se denuncia y se cuestiona, por ejemplo, cómo en la universidad muchos docentes enseñan a investigar, sin haber hecho carrera en ese campo; algunos han declarado abiertamente que su única experiencia con la investigación ha sido la de su trabajo de pregrado. Y ¿qué decir del ejercicio docente?, un buen número de profesores, en un gesto de humil-

dad y compromiso con esta noble misión, ha manifestado tener muy poca reflexión sobre su disciplina y su propia práctica.

Como podemos ver, este suceso descrito es ya un acto propiciado por la epistemología, la cual induce a pensar y discurrir, en este caso, sobre la práctica docente e investigativa del profesional docente. Urge entonces que los profesionales, especialmente los que incurcionan en la educación, acojan a la epistemología como la ciencia que ayuda a deliberar, comprender, interpretar, analizar y consolidar las disciplinas y sus propias prácticas.

En el ámbito universitario la epistemología aparece desconectada de la práctica pedagógica y del interés disciplinar. Al indagar a los docentes universitarios sobre la conexión existente entre su práctica pedagógica y la epistemología, de manera generalizada, coinciden en afirmar que “ninguna”, porque las asignaturas encomendadas por la universidad son otras, como: Lecto-escritura investigativa, Metodología de la investigación, Seminario de investigación, Asesoría de trabajos de grado, entre otros. Hacen entrever en sus respuestas que el aspecto epistemológico no es de su incumbencia; nada tiene que ver con su disciplina o asignatura; no la ven necesaria ni vital en su práctica. El hecho se hace aún más grave cuando la afirmación proviene de quienes enseñan o lideran procesos investigativos.

Una práctica docente ejercida a la periferia de la epistemología está condenada a ser, únicamente, transmisora de conocimientos e información, orientada hacia un almacenamiento de datos inconexos y carentes de significado, la mayoría de las veces. De la mis-

ma manera, la investigación llevada a cabo al margen de la epistemología, no hace ciencia, o idealiza ciegamente el conocimiento alcanzado, produciendo parálisis intelectual o haciendo que las ideas se apoderen de las personas, dando lugar al fanatismo ideológico. Docencia e investigación sin epistemología, son dos prácticas cojas y ciegas y, hasta lesivas para la sociedad.

La epistemología es un componente que debería ser asumido por todas las disciplinas, especialmente por las Ciencias humanas y sociales, pero éstas tampoco lo están haciendo; a ello se refiere Zemelman (2004) cuando dice:

Se constata de manera clara en las políticas de formación de los científicos sociales en América Latina: no hay preocupación por el tópico, o bien, se cree que es exclusivo de los filósofos de la ciencia, de los lógicos, y no de quien quiere construir un conocimiento sin necesidad de incursionar en las problemáticas de la filosofía de la ciencia o de la lógica. Al no tomar en cuenta esta dificultad en la formación de los científicos sociales, corremos el riesgo de que ellos estén pensando ficticiamente; es decir, que – aun cuando existan excepciones- estén pensando sobre realidades inventadas (Pág. 35)

La mayoría de los docentes universitarios desconoce el objeto de estudio de la epistemología. Es paradójico encontrar, como la expresión “epistemología” hace parte del lenguaje cotidiano y del discurso académico del docente, pero poco o nada se conoce acerca del objeto de estudio de esta ciencia.

En cuanto al concepto del término “epistemología”, es normal que existan connotacio-

nes diversas, pues al fin y al cabo, ni los autores que se han ocupado de este asunto han podido tener un acuerdo unánime al respecto. Pero como toda disciplina, tiene un objeto de estudio concreto y claramente definido: estudiar las formas en que se genera, valida y se construye el conocimiento científico e incursionar sobre los alcances que éste tiene para la humanidad y las interrelaciones que establece con la ética, la sociedad, la técnica. En palabras de Mardones (1997), “le conciernen, también, problemas como la verdad, la objetividad, la neutralidad y la historicidad científica del conocimiento” (Pág. 64) La epistemología sostiene que, en tanto el conocimiento es un constructo humano mediado por el lenguaje, paradigmas, creencias e ideologías, ningún conocimiento está exento de “error y de ilusión”. Por consiguiente, es necesario y sano sospechar sobre los alcances de la mente y sus productos. Esta actitud se convierte precisamente en una puerta de acceso a nuevos conocimientos, teorías, prácticas, valores, sistemas, entre otros. Por ello, es deber de la universidad preparar a los individuos para la reflexión permanente, la autocrítica y la necesidad de cuestionar la científicidad tenida como científica. La pregunta es: ¿Está la universidad latinoamericana, colombiana y nariñense, garantizando esta formación en sus estudiantes?

Confusión generalizada respecto de la epistemología con otras disciplinas afines. Existe una tendencia generalizada, por parte de los docentes universitarios a confundir en la práctica el concepto, objeto y contenidos de la epistemología con los de teoría del conocimiento, gnoseología, filosofía de la ciencia, metodología de la investigación, entre otros,

hecho que no es desconcertante, puesto que hasta los expertos en estas disciplinas tienen concepciones e intereses diversos. Pero sí es un deber del maestro, analizar sobre el aspecto limítrofe entre estas disciplinas para evitar incursionar en territorios académicos que no son de su incumbencia disciplinar o, en el peor de los casos, ofrecer temáticas y contenidos descontextualizados de un determinado campo disciplinar.

Baldomero Ucar (2000) sostiene que “no es fácil distinguir la epistemología de otras disciplinas afines o de otros saberes fronterizos con ella”, y declara entonces, que la primera frontera imprecisa es la que mantienen los conceptos de epistemología y teoría del conocimiento: “la relación de la epistemología con la teoría del conocimiento sería la que hay entre la especie y el género, siendo la epistemología la especie, ya que trata de una forma específica de conocimiento: el conocimiento científico” (Pág. 7) Sin embargo, declara el mismo autor, existe un inconveniente: “Los neopositivistas y empiristas lógicos sostienen que el conocimiento científico sólo merece el nombre de conocimiento, y califican a cualquier otro pretendido conocimiento de <juego de palabras sin alcance cognoscitivo>” (R. Carnap). Al respecto, es importante manifestar que no todo conocimiento puede ser catalogado como conocimiento científico; o creer, ficticiamente, que sólo merece ser considerado científico aquel conocimiento adquirido con el método positivista. Todo conocimiento que haya sido sistematizado y responsablemente validado, puede ser catalogado como “conocimiento científico”, lo cual significa que aquellos saberes y conocimientos que no reúnen estas

condiciones, no son científicos y, por ende, no son objeto de la epistemología.

Baldomero manifiesta que otra frontera que se debe aclarar es la que se establece entre epistemología y filosofía de la ciencia. Si se toma en un sentido amplio, afirma este autor, “la epistemología sería una de las formas de practicar la filosofía de la ciencia, consistente en el análisis lógico del lenguaje científico”. Para favorecer las diferencias entre ambas nociones, algunos autores intentan desligar a la epistemología de toda relación con la filosofía y evitan usar esta última palabra. Sin embargo Baldomero concluye que:

“aunque se intente limitar el término a lo que es propiamente reflexión sobre la ciencia, no puede desprenderse por completo de una determinada filosofía. En primer lugar, porque buena parte de las epistemologías actuales como las de Meyerson, Cassirer, Brunschvicg, Eddington, Bachelard y Gonseth, han permanecido estrechamente asociadas a una filosofía; y en segundo lugar, porque sobre las epistemologías regionales subsisten problemas de epistemología general que, seguramente, pueden ser tratados por el filósofo”.

Antes de continuar conviene señalar que la epistemología es una rama de la filosofía, y como tal todo su quehacer está transversalizado por ella. Apoyada en las actitudes y métodos propios de la filosofía, va en busca de respuestas y explicaciones de las realidades. Por ello, mientras las diferentes ciencias conocen y teorizan, la epistemología interroga sobre sus fundamentos y las condiciones en que surgen esos conocimientos, contribuyendo de esta manera a que los productos huma-

nos se examinen, se sacudan, para no ser presa fácil del sentido común, la autosuficiencia, la teorización y el fanatismo ideológico.

De acuerdo con Baldomero, una tercera frontera que se requiere deslindar es entre epistemología y metodología científica, por lo cual se pregunta: “¿Son, la epistemología y metodología, dos disciplinas distintas, simplemente conexas, o por contra, hay que incluir a la metodología dentro de la epistemología como una de sus partes?”. A lo que responde que la epistemología no estudia los métodos científicos, ya que estos son objeto de una parte de la lógica llamada “metodología”; y aduce que la epistemología, más bien, se ocupa del estudio crítico de los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias.

De igual manera, conviene señalar que al preguntar y luego corroborar sobre los contenidos de las materias de epistemología y demás disciplinas afines, se evidencia claramente esta problemática anteriormente descrita. Algo que atrajo la atención fue el hecho de que todos los docentes de las áreas mencionadas, enseñaban Origen del conocimiento, Corrientes cognoscitivas, Paradigmas y Metodología de la investigación. Prueba de que existe poco o nulo conocimiento del objeto de estudio de la disciplina en la que se incursiona. Como se dijo al principio, esta situación puede ser contraproducente para la vida académica de los estudiantes, que no ven con buenos ojos la redundancia de contenidos y tareas afines.

Escasa preparación del docente universitario en el campo de la epistemología. A pesar de la importancia de la formación epistemológica

para el ejercicio investigativo y las prácticas disciplinares, existe, tanto a nivel local, como nacional e internacional, una escasa oferta académica de formación en este campo.

Haciendo un sondeo general en los ámbitos nacional e internacional sobre las ofertas académicas de formación en epistemología, sólo se encuentra la especialización en Epistemología y Gnoseología de la Universidad de León, en España, que tiene como objetivos: el estudio de los problemas generales correspondientes a la teoría del conocimiento, la presentación histórica de los temas y problemas que afectan a la consideración epistemológica y gnoseológica del conocimiento en sus dos vertientes (teoría del conocimiento general y teoría del conocimiento científico) y la elaboración sistemática y crítica de los contenidos epistemológicos y gnoseológicos.

A nivel latinoamericano se encuentra la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UN-TREF) y la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) quienes ofrecen los programas de postgrado en Epistemología e Historia de la ciencia y la maestría en Epistemología y Metodología de la ciencia, respectivamente, los cuales buscan la formación de recursos humanos para la investigación científica, sea como investigadores activos o como expertos que conozcan sus logros, fines e ideales; el fin es el de contribuir al desarrollo de la ciencia, parte inseparable de su avance económico, social y cultural.

En el plano nacional no se registra ofertas a nivel de postgrados, maestrías y doctorados; sólo se encuentra algunos seminarios y cursos en Epistemología para las discipli-

nas por parte de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo más cercano a la formación en epistemología son las especializaciones en Docencia universitaria y pedagogía, que contemplan algún curso de epistemología.

Como podemos ver, no se concede importancia a la reflexión epistemológica en las universidades. Quizá la hegemonía de la educación profesionalizante llegue a suponer, ilusoriamente, que el componente epistemológico de los docentes y estudiantes se soluciona por el hecho de cursar una determinada carrera profesional. La universidad debe volcar la mirada sobre este componente para conceder cohesión y solidez a la investigación y a la docencia, dos funciones primordiales e incidentes en la vida de los individuos y las comunidades.

De la misma manera, educación e investigación universitaria necesitan agarrarse de la epistemología y darle el lugar que corresponde, precisamente, porque es el factor que las hace posibles. La reflexión y fundamentación epistemológica jalona de manera preponderante el sentido del quehacer investigativo y, por ende, contribuye a consolidar la cultura investigativa y a desarrollar en los educandos el espíritu científico y el pensamiento epistémico. A ello se refiere Zermelman (2004) cuando dice que este nuevo milenio exige aprender a pensar, pero, no un pensar teórico, sino un pensar epistémico. El mismo autor se pregunta: ¿cómo aprender a pensar epistémicamente, si sólo tenemos estrategias de pensar de un modo teórico disociado?, ¿qué debemos modificar en nuestro ser epistémico para abordar la complejidad del mundo planetario de hoy?, ¿cómo re-

contextualizar el conocimiento “científico” que la universidad y los docentes necesitan en su hacer epistémico? (Pág. 42)

Las preguntas son desafiantes para la universidad, pero de manera particular para el docente investigador. A mi manera de ver, todo educador debe, necesariamente, ser un investigador, pues el maestro que investiga, está en condiciones de sintonizar al estudiante con el conocimiento, con el espíritu de las ciencias y las disciplinas, especialmente en la que se prepara. El maestro que investiga enseña los posibles caminos que, según su experiencia, le han permitido acercarse, descubrir y sistematizar conocimientos, y de esta manera formar personas abiertas al cambio y capaces de afrontar los desafíos que la sociedad y su profesión le plantean. En cambio, el maestro que no investiga tiende a ser rígido en sus ideas y acciones, está condenado a vivir en su vecindad inmediata, provoca parálisis de conocimiento y priva a sus estudiantes de desarrollar las habilidades requeridas para encontrar y producir nuevo conocimiento.

El quehacer investigativo del profesional de la educación no es un compromiso derivado de un pacto laboral, sino un deber inherente a la vocación de “maestro” a la que ha sido llamado; es una responsabilidad asumida desde el mismo instante en que se opta por esta profesión como modo de vida y servicio a la sociedad. Sólo el docente investigador tiene la posibilidad de encarar al estudiante con el auténtico conocimiento y los procesos para construirlo. En este sentido afirma el filósofo existencialista Jaspers (1961): “Únicamente aquel que investiga, puede enseñar esencialmente. El otro sólo entrega algo fijo, ordenado didácticamente” (Pág. 69)

Por consiguiente, un docente con pensamiento epistémico comprende mejor la ciencia que va a enseñar, cuestiona los problemas emergentes, reconoce las discusiones que se teje alrededor del objeto de estudio, problematiza el conocimiento, genera actitudes de indagación y búsqueda, y aporta soluciones a los debates epistémicos del tiempo actual. En este sentido, la epistemología se convierte en una herramienta para aprender a pensar con autonomía y científicidad.

Primacía del aspecto metodológico sobre los procesos del acto investigativo como tal. El quehacer investigativo es visto por los estudiantes (y profesionales) como un compromiso necesario y fundamental para el desarrollo social, de las ciencias y de las disciplinas; sin embargo, en las universidades esta percepción y motivación inicial es, casi siempre, devastada por los demasiados formalismos que inquietan los estamentos encargados de administrar la investigación. Con ello, de ninguna manera estoy restando valor o importancia a dicho aspecto de control y auto-regulación de la investigación, sino simplemente manifestando que en la mayoría de los casos, el quehacer investigativo como tal, se ve directamente afectado, sea porque no se ha conseguido el aval, por no haber cumplido con ciertas formalidades o porque, muchas veces, la investigación no corresponde al interés de la entidad que financia la investigación. A criterio personal, no me imagino a los grandes investigadores cumpliendo tales menesteres para poder emprender una investigación.

Por el lado de los docentes existe la visión de que la investigación se enseña primero y se práctica después. Se cree que ésta sólo puede

ser explicada en la teoría, aunque su ejercicio esté desligado del acto investigativo, por lo que sucede algo paradójico y contradictorio: se termina concediendo suficiente tiempo al aspecto metodológico, y precario tiempo a la acción investigativa como tal. De aquí que, la mayoría de las veces los “investigadores” se limitan a aplicar una encuesta, hacer unas cuantas entrevistas y tabular esos resultados, con los que elaboran un informe donde se describe datos, percepciones, creencias, muchas veces distanciados de los marcos referenciales y de los contextos reales; no porque no correspondan a la realidad, sino porque el tiempo establecido para la presentación y entrega de resultados llegó a su fin. En consecuencia, se tiene más de lo mismo en investigación: diagnósticos y datos ya conocidos que no representan aporte alguno a la ciencia o a la disciplina.

La experiencia cotidiana muestra, por ejemplo, la existencia de estudiantes y docentes, expertos teóricamente respecto a paradigmas, enfoques, perspectivas, métodos y técnicas de investigación, pero quienes no saben cómo aplicar los conocimientos ante problemas reales, ni cómo actualizarlos cuando éstos se vuelven obsoletos o no son pertinentes a las características de la realidad, objeto de estudio; y lo que aún es más grave: son incapaces de identificar problemas y buscar soluciones por caminos distintos a los adquiridos en clase. No se puede enseñar a investigar, magistralmente, en la cátedra; se aprende en la práctica, cometiendo errores, avanzando y retrocediendo. En estos procesos los métodos son sólo una guía, no una camisa de fuerza. En otros términos, si no existe práctica investigativa, los cursos de

metodología de la investigación son inocuos y hasta nocivos, intelectualmente hablando.

No se puede seguir viendo la investigación como si fuera simplemente un conjunto de instrumentos, técnicas y procedimientos. Es verdad que toda explicación científica se sustenta desde un paradigma, un método, una teoría, pero lo que realmente interesa es el conocimiento que se pueda conseguir, gracias a esas herramientas. El aspecto metodológico tiene su razón de ser en cuanto hace las veces de partera para que surja el conocimiento; por ello es tan vital saber emplear la metodología adecuada, según la realidad, para que no acontezca el efecto contrario del esperado, y termine entorpeciendo o en el peor de los casos convirtiéndose en herramienta abortiva del conocimiento.

Crear ilusoriamente que la investigación está en la meta y no el camino.

La obsesión por la llegada, ya sea por parte del investigador o de quienes administran la investigación, puede llevar a minimizar su encuentro con el conocimiento. La experiencia más significativa no está tanto en los productos alcanzados finalmente, sino en su intimación con el conocimiento mientras van de camino. En muchas instituciones de educación superior, el afán por llegar a la meta en investigación se ha constituido en una exigencia profundamente ciega, por no decir, irresponsable. A manera de ejemplo, les invito a realizar el ejercicio siguiente: Volvamos sobre la experiencia vivida cuando hay que socializar la investigación finalizada, ante los organismos encargados de validar, asesorar y administrar la acción investigativa en la universidad. "Cuenta con 20 minutos para su

sustentación, que comienzan a partir de este momento", se escucha abiertamente decir al presidente del jurado. De manera disimulada, quizá ingenua, lo que le están diciendo al investigador o investigadores es, límitese a presentar los resultados obtenidos, las conclusiones y sugerencias. No interesa el proceso, los diálogos establecidos, como tampoco, los afectos suscitados en ese innarrable encuentro del investigador con el conocimiento, mientras iban de camino.

Este hecho está tan marcado en la cotidianidad de las universidades que, incluso, los docentes, nos hemos preocupado porque los educandos aprendan los productos finales de la investigación, antes que, estos tengan una experiencia cara a cara con el conocimiento. "Si un hombre tiene hambre, no le des pescado, enséñale a pescar", dice un adagio popular; esta expresión nos ayuda a ilustrar lo que está sucediendo en muchas universidades con respecto a la investigación, la cual es asistida, en la mayoría de los casos, por docentes que no sólo no investigan, sino que se limitan a transmitir a sus estudiantes los productos intelectuales de otros, y en el peor de los casos, sin suficiente reflexión o debate académicos.

En definitiva, docente que enseña a investigar y no se involucra en esos procesos, está condenado a permanecer anclado a la educación tradicional (transmisora, informadora de saberes) y por ende, a presentar a la sociedad generaciones con pasividad intelectual, poco creativas, acriticas, que hacen cosas, pero sin mayor reflexión; grandes consumidores, pero poco o nada productores, innovadores y propositivos. Por consiguiente, universidad que enseña y no hace que sus

estudiantes aprendan, no cumple con su función de formadora, de forjar personas y profesionales competentes.

Es nocivo, académicamente hablando, seguir midiendo nuestra capacidad pensante e investigativa según los textos y modelos de análisis y pensar extranjero. Parafraseando a Kant cuando establece que la mayoría de edad se alcanza cuando el individuo logra su propia manera de pensar, es necesario tomar conciencia de aquellos factores que nos impiden pasar a la mayoría de edad en investigación. Para ello, es preciso comenzar por dejar de legitimar la validez de nuestros productos de investigación desde normas, conceptos, teorías y modelos extranjeros, los cuales, posiblemente, puedan ser catalogados como más avanzados o con mayor experiencia, pero no pueden convertirse en el único referente para validar la cientificidad de nuestros productos intelectuales.

En nuestro medio existe evidentemente, conocimiento, producto de la investigación; que haya poco o que su avance sea muy lento, ha sido un punto que no siempre nos hemos detenido a examinar y que ahora nos inquieta, pero existe conocimiento, y muy válido. No sólo es construido por nuestra gente, sino que responde a nuestros contextos y realidades particulares. La ciencia, en su sentido más pleno, no es otra cosa que un producto humano, sabiamente sistematizado, condicionado a una situación histórica concreta y a un tipo determinado de sociedad.

A esto se refiere Varsavsky (1984), cuando dice: "Cada tipo de sociedad requiere su propio estilo de ciencia, en razón a que tiene su

propio estilo de vida, el cual es diferente por su contenido y por sus problemas prioritarios. Así mismo, el aparato científico de cada sociedad tiene métodos de investigación y sus criterios prácticos de verdad, así como los investigadores tienen sus propias características sociológicas" (Pág. 72) Entonces, ¿por qué en nuestras universidades se sigue enseñando y confiando ciegamente en los modelos extranjeros como los únicos criterios de cientificidad y veracidad de los conocimientos? Quizá esta situación constituya la principal causa del lento avance y de la marcada intrascendencia de nuestras investigaciones, que en la mayoría de los casos se quedan en simples diagnósticos o estudios de factibilidad.

El afán por seguir modelos extranjeros que no responden a nuestras problemáticas y realidades, ha terminado por entorpecer la viabilidad de generar nuestros propios caminos de hacer ciencia y, en consecuencia, la posibilidad de producir conocimiento científico y genuinamente latinoamericano. Pero no se trata de romper la relación con la ciencia mundial -indudablemente se debe aprovechar los aportes científicos externos-, sino más bien tomarla como una invitación a diseñar y ensayar caminos propios de hacer ciencia, o que por lo menos, ciertos modelos extranjeros sean adaptados para abordar nuestras realidades, para no sacrificar el conocimiento local. En este sentido se puede aprovechar la metodología y el conocimiento científico, aun cuando hayan sido generados en condiciones diferentes a las nuestras.

La universidad debe garantizar de alguna manera la pertinencia histórica y contextual de los conocimientos. Y aquí reposa precisa-

mente, la pertinencia y el papel de la epistemología en la consolidación de estos procesos, pues ésta, parte del supuesto de que el conocimiento es un producto humano condicionado a una situación histórica concreta, a un tipo determinado de sociedad con esquemas mentales, creencias, ideologías y necesidades particulares. Por lo tanto, ninguna ciencia ni disciplina tiene la potestad de declararse infalible o creer ingenuamente que su método es el prototipo de modelo a seguir y la condición para que otros conocimientos sean validados.

Finalmente, la universidad debe reconocer la desatención hecha a la epistemología. La universidad debe facilitar el escenario para estudiar y propiciar diálogos epistemológicos que ayuden a consolidar los procesos investigativos y de docencia en el ethos universitario. Sólo cuando investigación, docencia y epistemología se integran, conforman un poderoso bucle de acción que ayuda a elevar el nivel académico y de científicidad de la universidad y, por ende, de la sociedad en general.

El profesor que invita a la epistemología, a su práctica, está pronto a profundizar sus saberes y develar sus inquietudes intelectuales en la medida que investiga, debate y enseña sus hallazgos. Sólo así logra conducir al estudiante a su “mayoría de edad”, intelectualmente hablando: hacer que éste se implique con su propia realidad, la de los otros, la de su país, alejándole, entre otras cosas, de la pasividad intelectual, de la indiferencia social, del conformismo y la mediocridad.

tigador en el estudiante. La universidad debe ayudar a suplir aquellas formas de docencia mecánica, transmisora de información, puramente normativa y acrítica y dar lugar a una docencia epistémica, que produzca mentes inquietas, ávidas por conocer y saber, capaces de crear, innovar y proponer. Entre otras cosas, se debe destruir la falsa creencia que coloca al quehacer investigativo como un asunto de seres superdotados y que disponen de tecnología y recursos económicos suficientes; más bien, se trata de una actitud intelectual hacia el conocimiento y la solución de problemas concretos y reales. En esta tarea, la epistemología con esa fuerza incesante de búsqueda de la “verdad”¹, puede ayudar a suscitar conocimientos con mayores niveles de científicidad y de alto significado para la humanidad.

La manera como se ejerce la docencia es determinante de la formación del espíritu inves-

1. La verdad concebida, no como llegada, sino como salida y búsqueda perenne del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción". Octubre 9 de 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Ibarra, C., Montenegro, G. & Pinchao, L. Epistemología e Investigación Docente en las Universidades de Pasto. Informe de investigación inédito. Universidad Mariana, marzo de 2010.
- Habermas, J. (1987). La idea de Universidad-Procesos de Aprendizaje. Méjico.
- Jaspers, K. (1985). Filosofía de la existencia. Planeta De Agostini. España.
- Mardones, J. M. (1997). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Editorial anthrpos. Segunda edición. Bogotá.
- San Baldomero Ucar, J. M. (1998). La filosofía de Xavier Zubiri versus la filosofía griega. Fundación Universitaria Española. Madrid.
- Varsavsky, Oscar. (1980). Hacia una política científica nacional. Ediciones Periferia. Buenos Aires
- Zemelman, H. (2004).^{oo} Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Méjico.
- <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>



Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2010
Fecha de aprobación: 15 de Diciembre de 2010

Investigación sobre relación entre currículo teórico y práctico del programa de Terapia Ocupacional para la construcción de un currículo basado en competencias

Por **Diana Cristina Lourido Jurado**

Docente Terapia Ocupacional
Universidad Mariana.
Especialista en Docencia Universitaria,
Universidad de Nariño.

Wilson Andrés Rondón Delgado

Docente Terapia Ocupacional
Universidad Mariana.
Especialista Gerencia de la Salud Ocupacional,
Universidad Santiago de Cali.

RESUMEN

El mundo está en constante evolución; de ello parte la necesidad de responder a las exigencias que éste exige. La educación superior no puede ser un ente ajeno a este tipo de transformaciones y por lo tanto debe estar atenta y asumir con responsabilidad la formación de profesionales con habilidades y capacidades para saber identificar oportunidades, donde el resto de personas tan sólo miran problemas.

El programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana, siendo consciente de lo anteriormente expuesto, identifica la necesidad de reorientar los procesos pedagógicos hacia la construcción, reconstrucción y evaluación de competencias en los educan-

dos, de tal forma que el ejercicio profesional se ejerza con mayor autoridad tanto a nivel regional como nacional.

La investigación es un proceso que permite contribuir con conocimiento hacia la toma de decisiones; en este caso, la estructura que adoptará el currículo del programa en cuanto a la formación específica del Terapeuta Ocupacional, respondiendo así a la exigencia del actual momento educativo: la formación basada en competencias.

Actualmente el Plan de estudios del programa consta de tres áreas: formación institucional, disciplinar científico metodológica y



formación profesional específica; ésta última se considera la razón de la realización de esta investigación, pues se parte de la hipótesis de que las sub-áreas y módulos contenidos en ella deban ser reestructurados con el objetivo de definir en el educando las competencias necesarias para su vida profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, el equipo de investigadores se propone resolver el siguiente cuestionamiento que guiará este estudio: ¿Cuál es la relación del currículo teórico y práctico en el área de formación específica disciplinar del Terapeuta Ocupacional Mariano para formular una propuesta a partir del enfoque por competencias?

Este estudio se sustenta en referentes teóricos sobre el concepto de currículo, las clasificaciones que realizan diversos autores sobre este mismo concepto, las relaciones que se puede presentar entre un currículo teórico y práctico, información que permite ubicar al lector dentro del ámbito profesional de la Terapia Ocupacional como segundo referente teórico dentro de esta parte de la investigación, además de diferentes conceptos sobre competencia y bases requeridas para un currículo basado en competencias.

PALABRAS CLAVES

Currículo teórico y práctico, competencias.

Research about the relationship of theoretical and practical curriculum

ABSTRACT:

The world is constantly evolving; for this reason, it is very important to respond to the demands it requires. Higher education can not be an outside entity to such changes and it must also be alert and assume some responsibilities of the professional training with different skills and abilities to be able to identify new opportunities for improvement.

Occupational Therapy Program at Mariana University, being aware of all outlined above, identifies the need to re-orient educational processes to the construction, reconstruction and assessment of students skills, so that the professional performance may be exercised with more authority.

The research is a process that allows knowledge to contribute with the knowledge for

making decisions. In this case, the structure that adopts the curriculum of the program in terms of specific training of occupational therapists, responding to the demands of the current educational moment. The training process is based on competences.

Currently the curriculum of the program consists of three areas: institutional training, methodological and scientific discipline and specific training. This last one is considered the reason for carrying out this research, and it is a part of the hypothesis that the sub-areas and modules contained in it should be restructured with the aim of defining the learner skills needed for life.

Taking in to account the previous aspects the research team proposes to address the following question to guide this study: What is the relationship of theoretical and practical

curriculum between the terms of the specific discipline related to occupational therapists training to formulate a proposal from the approach of competences?

This study is based on theoretical background on the concept of curriculum, the classifications made by different authors on this concept, the relationships that may occur between a theoretical and practical curriculum, information allowing the reader to locate within the professional field Therapy Occupational as second theoretical reference in this part of the research, as well as different concepts of competences and bases required for a curriculum.

KEY WORDS:

Curriculum, theory and practical skills.

DEFINICIÓN DE CURRÍCULO

Se encuentran diferentes definiciones de currículo de acuerdo al énfasis y marco epistemológico desde el cual se ubican los autores. Sin embargo, se tendrá en cuenta las concepciones más importantes que orientarán el desarrollo de la investigación.

Según R.S. Zais, en 1976 (citado por López, 2001)¹ el currículo puede ser asumido de dos maneras: a) como plan de estudios y b) para identificar un campo de estudios. Destaca: el currículo como un plan para la educación, es calificado como un curriculum o el currículum. En esta acepción se observa el enfoque tradicional que define al currículo como un plan de estudios que permite dar estructura a un campo especializado, determinando aspectos concretos como las asignaturas, los semestres y la secuencialidad que debe seguir el estudiante para titularse en dicho campo.

En oposición, W. Subert (citado por López, 2001)² concibe el currículo de manera plurifuncional y considera que puede ser entendido como:

- Conjunto de conocimientos.
- Programa de actividades planificadas.
- Resultados pretendidos de aprendizaje.
- Experiencia.
- Destrezas y temas.
- Programa que proporciona contenidos y valores en los alumnos.
- Reconstrucción social.

Este autor ofrece al currículo una definición muy amplia, en la que básicamente se busca una superposición de los aspectos que integran un proceso formativo. Si bien esto se acerca a la realidad, una concepción tan amplia facilita la tergiversación del concepto y por supuesto le resta fundamentación como término independiente de estos componentes³.

Otro autor que plantea una definición de currículo es Stenhouse (citado por López, 2001)⁴ quien plantea que éste es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica. Con esta definición realiza un aporte significativo a las incipientes teorías sociales alrededor de lo curricular, debido a que le confiere al currículo una cualidad dinámica como resultado de un proceso que puede ser alterado por efecto de la práctica educativa e investigativa.

Para Goyes y colaboradores (citados por Goyes y Uscátegui, 2000) el currículo es un “proyecto educativo emancipador que se determina con la activa y democrática participación de todos los agentes en él involucrados, cuyo desarrollo debe entenderse como un proceso en continua construcción, abierto a la crítica y contextualizado en su

1. LÓPEZ, Nelson. (2001). La de-construcción curricular. Colección Seminarium Cooperativa Editorial Magisterio. Pág. 18
2. Ibid.

3. LÓPEZ, Nelson. (2001). La de-construcción curricular. Colección Seminarium Cooperativa Editorial Magisterio. Pág. 182. Ibid.

4. Ibid.

respectivo entorno, que se experimenta en la práctica cotidiana y se valida en su reflexión y confrontación pública.”⁵

En otro sentido, Posner (1998)⁶ define el currículo como un plan de acción en continua construcción, que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, el cual busca ser el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte.

Además, este mismo autor define una categorización de cinco currículos simultáneos para tener en cuenta: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurriculo (Posner, 1998)⁷.

1. El currículo oficial o currículo escrito brinda a los docentes y administrativos una guía acerca de la planeación de contenidos y la evaluación de estudiantes (Posner, 1998)⁸.
2. El currículo operacional comprende el contenido incluido y enseñado por el profesor en el aula de clase y los resultados de aprendizaje logrados en los estudiantes (Posner, 1998)⁹.

3. El currículo oculto hace referencia a las influencias formativas, valores, modas y comportamientos que tienen estrecha relación con la vivencia, sin estar explicitadas ni formalmente reconocidas (Guirtz y Palamidessi y Hernández, citados por Grupo Currículo y Universidad, 2005).¹⁰

4. El currículo nulo “está conformado por temas de estudio no enseñados y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignorados.”¹¹

5. El extracurriculo comprende las experiencias programadas por fuera de las asignaturas escolares.¹²

Definición de Currículo Teórico: conjunto de ideas, conceptos, principios e intenciones que dan sentido al currículo, definen su fundamentación, establecen su estructura y orientan su desarrollo. Estos elementos se hacen explícitos a través de elementos como: visión, misión, definición, perfil profesional, perfil ocupacional, plan de estudios, entre otros criterios establecidos por cada programa.¹³

Definición Currículo Práctico: es la operacionalización real del currículo que establece un

5. GOYES, Isabel y USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. (2000). Teoría curricular y Universidad. Unariño: Pasto - Colombia. Pág. 43

6. POSNER, George. (1998). Análisis de currículo. Mc Graw - Hill: Santafé de Bogotá - Colombia.

7. Ibid.

8. Ibid.

9. POSNER, George. (1998). Análisis de currículo. Mc Graw - Hill: Santafé de Bogotá - Colombia.

10. GRUPO DE INVESTIGACIÓN CURRÍCULO Y UNIVERSIDAD. (2005). Acreditación previa en la práctica curricular de los Programas de Licenciatura de la Universidad de Nariño. Investigación no publicada, Universidad de Nariño, Pasto.

11. POSNER, George. (1998). Análisis de currículo. Mc Graw - Hill: Santafé de Bogotá - Colombia. Pág. 12

12. Ibid.

13. GOYES, Isabel, USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya y DÍAZ DEL CASTILLO, Sonia. (1998). Relaciones entre los currículos teórico y práctico en programas de la Universidad de Nariño. Unariño: Pasto - Colombia.

diálogo permanente entre agentes sociales, profesores que lo modelan y estudiantes que reaccionan ante él; está determinado por una realidad previa en la que se encuentra comportamientos políticos, administrativos, económicos y didácticos.¹⁴

Tipos de relaciones curriculares

Según Goyes y colaboradores (1998) existen diferentes categorías a partir de las cuales se puede describir la relación existente entre el currículo teórico y práctico; estas son:

- a). Las relaciones armónicas o de coincidencia se presentan cuando existe correspondencia entre lo planteado en el currículo teórico y la práctica, o entre dos o más elementos del currículo teórico.
- b). Las relaciones antagónicas o contradictorias se manifiestan cuando la práctica o alguno de los componentes curriculares desvirtúan el currículo teórico.
- c). Las relaciones fluctuantes surgen cuando en los currículos teórico y práctico o entre los componentes curriculares existe armonía en unos aspectos y contradicción de relación en otros.
- d). Las relaciones distantes se presentan cuando el currículo práctico o alguno de los componentes curriculares desarrollan de manera débil el currículo teórico.

e). Las relaciones dinámicas indican que el currículo práctico cuestiona al teórico y busca su transformación.

f). Las relaciones inexistentes muestran la falta de relación entre el currículo teórico y el currículo práctico.

Ahora bien, siendo coherentes con la breve introducción de esta parte del proyecto, a continuación los investigadores exponen la definición de la profesión que consideraron más pertinente y completa para este estudio.

Definición de Terapia Ocupacional: en Colombia la Ley 31 de 1982 es la encargada de reconocer a la Terapia Ocupacional como profesión, regulando también su existencia en el Sistema de Educación Superior, así como en el ejercicio profesional. Desde esta perspectiva la profesión es brevemente definida como “Artículo 1: (...) modalidad sistematizada de prevención, tratamiento y rehabilitación de algunas enfermedades físicas, mentales o sociales.”¹⁵

Sin embargo, existen definiciones más completas en cuanto a la especificidad que confieren al quehacer del Terapeuta Ocupacional y sus bases disciplinares. Una de éstas es: “La terapia ocupacional es una profesión que estudia el desempeño ocupacional humano a través de las características físicas, mentales, sociales y espirituales de las personas, vinculadas a ocupacionales de auto cuidado, juego y trabajo, y realizadas en un contexto

14. *Ibíd.*

15. PROGRAMA DE TERAPIA OCUPACIONAL (2002). Informe para registro calificado. Universidad Mariana: Pasto. Manuscrito no publicado.

físico, temporal y sociocultural. Promueve el bienestar ocupacional, previene los riesgos y atiende las disfunciones asociadas a deficiencias psicobiológicas, discapacidades personales y barreras ambientales.”¹⁶

Campos de Desempeño: antes de describir los campos en los que el profesional de Terapia Ocupacional se desempeña, resulta indispensable considerar el objeto de estudio de esta profesión, debido a que éste fundamenta la identidad y quehacer del profesional de esta disciplina.

Es así como los profesionales de Terapia Ocupacional conciben el **Desempeño Ocupacional**, como su objeto de estudio, definido como el actuar ocupacional de las personas en ambientes específicos por la Terapeuta Ocupacional Alicia Trujillo Rojas, catedrática de la Universidad Nacional, quien considera que este objeto de estudio comprende el proceso durante el cual la persona se motiva, inicia y completa distintas ocupaciones; también es una trayectoria individual en la cual intervienen las capacidades personales, las exigencias ocupacionales y las demandas del medio ambiente. Además, el desempeño ocupacional está compuesto de cualidades físicas, mentales, sociales y espirituales, las cuales experimenta la persona cuando se involucra en el auto cuidado, el juego/ esparcimiento y el trabajo/estudio. Estas ocupaciones son llevadas a cabo en un ambiente temporal, físico y sociocultural.¹⁷

Algunas definiciones del concepto competencia¹⁸

- Una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. En este sentido, una competencia está bien lejos de un objetivo y no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter más global.
- Es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.
- El equipamiento profesional o los recursos necesarios para tal actividad. Con ello llegamos a que las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente.
- Las competencias sólo son definibles en la acción (Tejada, 1999a, 2002, 2004). En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer;

16. TRUJILLO, Alicia. (2002). Terapia ocupacional: conocimiento y práctica en Colombia. Universidad Nacional: Bogotá - Colombia. Pág. 35

17. Ibid. Pág. 38.

18. TARDIF, Jacques. Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Facultad de Educación. Universidad de Sherbrooke de Québec (Canadá). Vol. 12, N° 3. 2008. Pág. 16

por tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, sino utilizar.

- El concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición, también se incrementa el campo de las capacidades, entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades e inicia de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (espiral centrífuga y ascendente).
- Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hace referencia al desarrollo ético, socio-político-comunitario del conocimiento científico tecnológico y de la expresión y la comunicación.¹⁹
- Las competencias no sólo hacen referencia a los conocimientos adquiridos en su formación, si no a aquellas habilidades que una persona adquiere a tra-

vés de la experiencia y que las puede integrar a un saber-hacer, a una puesta en acto que permite desempeños satisfactorios en situaciones reales.

- Las competencias se refieren a las capacidades que poseen profesionales o educandos, y que al integrarlas como comportamientos efectivos con las habilidades necesarias, contribuyen al desempeño de diferentes tareas de forma eficiente y coherente con su formación.

Así pues, la formación y consolidación de currículos por competencias nos invitan a dimensionar Retos, tal como se plantea en Tejada (2005) “las consecuencias del desarrollo actual se han convertido en desafíos y retos a los que nos vemos abocados y que implican un papel de las formas de conocimiento existentes.

Situaciones y condiciones como un entorno cada vez más cambiante y competitivo, unas estructuras y procesos sociales y organizacionales más flexibles, horizontales, planas y complejas; la condición de incertidumbre cada vez más palpable y dominante en el campo laboral, puestos de trabajo cada vez menos estructurados y movibles, aparición de diferentes modalidades de trabajo, la conformación y acción de equipos autodirigidos en culturas que no han desarrollado procesos de autonomía, formas de contratación más variadas y flexibilidad en horarios de trabajo; límites más difusos entre las organizaciones y el entorno social y físico. Los procesos de globalización, el desarrollo desmesurado y geométrico de la tecnología, los procesos de virtualización, la movilidad social, las dificultades en las interacciones interpersonales y sociales, etc.”

19. BELALCAZAR Nancy y MORA Adriana. Competencias profesionales de los Trabajadores Sociales en Nariño. Pasto, 2007, Pág. 140. Trabajo de Investigación Profesorado (Programa de Trabajo Social). Universidad Mariana. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Estos nuevos retos nos llevan a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo formar un profesional competente para enfrentar los retos de la modernidad?

- Desarrollando procesos de construcción del conocimiento acordes con las nuevas circunstancias y con los retos y desafíos que nos plantea el nuevo orden de cosas.
- Prospectando nuevos escenarios que posibiliten un ser humano transformador de dichas realidades para el ahora y para el después.
- La construcción de un individuo que pueda adaptar y adaptarse, modificar, transformar, auto transformarse y prospectar en esas condiciones de incertidumbre y cambio.²⁰

Como se logra dimensionar, el campo de las competencias es amplio y nos invita a identificar *las bases requeridas por un currículo basado en las competencias*.

Bases requeridas por un currículo basado en competencias: Tejada Zabaleta, intenta proponer una estrategia estructural y funcional que posibilite un currículo basado en competencias, como una posible solución a la formación de ese profesional competente para enfrentar las nuevas realidades personales, sociales, laborales, etc.

20. TEJADA ZABALETA, Alonso. DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS PARA FORMAR PROFESIONALES INTEGRALES. En Revista de la Universidad Javeriana – Cali: Pensamiento Psicológico. Vol. 1, N° 5. Julio 2006. Pág.10

Dicho currículo se sustenta en las siguientes bases o pilares:

- Las Bases Ontológicas y Epistemológicas
- Las Bases Conceptuales y Teóricas
- Las Bases Metodológicas
- Las Bases Tecnológicas y Aplicadas o de Acción²¹

Las Bases Ontológicas y Epistemológicas: la propuesta se basa en las bases epistemológicas y ontológicas que sostienen que el concepto de competencias debe ser definido como un complejo total e integral, en contraposición a las miradas dualistas, reduccionistas y fragmentarias que aun son dominantes en los estudios sobre competencias.

En este sentido, desde el punto de vista ontológico y epistemológico, se propone:

- Confrontar el paradigma dominante dualista, mecanicista, reduccionista y fragmentario que se debate entre dos polos: o desde las competencias reducidas a lo cognitivo, o la reducción al concepto de competencias laborales.
- Proponer, legitimar y validar una concepción sobre las competencias como una dimensión total, integral, compleja, procesal e interaccional, significadas en las competencias para la vida.

Las Bases Conceptuales y Teóricas: Desde el punto teórico, se defiende una interacción conceptual entre tres conceptos fundamentales: el conocimiento, el aprendizaje y las compe-

21. Ibíd. Pág. 8

tencias, como procesos complejos, interactivos, procesales y significativos de la vida humana.

Por lo tanto se deduce la formación profesional como parte de una construcción hacia la autonomía a partir de un proceso de formación de competencias para la vida. De allí que, conceptos como el Aprender, Aprender significativamente y de manera metacognitiva, Desarrollar competencias de auto-eficacia para la transformación, Reconocerse a sí mismo, Reconocer al Otro, Reconocer el contexto y Transformarse en la acción, son algunos de los conceptos teóricos que sustentan el currículo propuesto.

Las Bases Metodológicas: Desde el punto de vista metodológico se propone un diseño que posibilite la interacción sistemática, contextual y significativa de las Dimensiones del Conocimiento con los procesos del aprendizaje y con la progresión de las competencias claves en la formación de un profesional. Esta integración y sistematización da valor a una interacción permanente entre la teoría y la práctica a través de la investigación y a una relación coherente y consistente entre la Educación o Formación y el medio productivo y del trabajo.

Las Bases Tecnológicas y Aplicadas o de Acción: Desde el punto de vista tecnológico y técnico-aplicado, la propuesta las integra al marco total del diseño curricular por competencias, así:

- Se explicita la relacionabilidad entre la utilización de instrumentos y el desarrollo de estrategias de intervención profesional a través de un proceso explícito e intencionado de relacionar la teoría y la práctica en una interacción sustentada

en la investigación y en una condición de proceso de complejidad creciente. Esto se fortalece en el inter-juego de la acción y la reflexión como proceso continuo.

- Se valida la evaluación de las competencias como productos totales que impliquen la construcción individual y colectiva y no como fragmentos. Metodologías como la de Problema>Proyecto>Producto a través de Portafolios, o las de Estudios de casos, o las de las Prácticas Supervisadas y Acompañadas o los Trabajos de Grado, son ejemplos de productos terminales que pueden especificar el logro de competencias.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Establecer el tipo de relación del currículo teórico y práctico en el área de formación específica del Terapeuta Ocupacional Mariano para formular una propuesta a partir del enfoque por competencias

Objetivos Específicos:

- Indagar referentes o estándares nacionales e internacionales acerca de la formación del profesional en Terapia Ocupacional.
- Analizar el currículo teórico de las áreas de formación específica.
- Definir las transformaciones a nivel de

currículo teórico dentro de la propuesta de estructuración por competencias.

- Caracterizar el currículo práctico dentro del área de formación específica disciplinar del Programa de Terapia Ocupacional. Identificar el tipo de relación existente entre el currículo teórico y el currículo práctico del área de formación específica disciplinar del programa de Terapia Ocupacional, teniendo en cuenta referentes nacionales e internacionales.
- Proponer la estructura curricular desde el enfoque por competencias del área de formación específica disciplinar del Terapeuta Ocupacional Mariano.

La presente investigación se realizará desde el paradigma cualitativo que busca “la comprensión del sentido de los fenómenos sociales y humanos desde la perspectiva de los mismos actores.”²² Al referirse a actores, los investigadores están teniendo en cuenta a los estudiantes, docentes y directivos del programa. Es así como en esta investigación, el enfoque cualitativo se utilizará mediante una metodología que permite la recolección sistemática de la información junto a la descripción rigurosa y detallada de los hechos (práctica curricular), asegurando la máxima inter-subjetividad en el análisis y la interpretación de los mismos.²³

Sin embargo, será necesario apoyarse en técnicas de recolección e interpretación de información de carácter cuantitativo, en donde se toma como referente un instrumento (encuesta dirigida a estudiantes) que ofrece resultados a nivel numérico, expresados en porcentajes, sin que esto disminuya o altere el carácter interpretativo del análisis aplicado a la información recolectada.

El estudio se desarrollará desde un diseño de investigación descriptivo, en la medida en que se busca establecer la relación entre las variables principales (currículo teórico y práctico); además la investigación adoptará las características de un estudio de intervención o de estudio operacional evaluativo, puesto que se busca evaluar la eficacia, la eficiencia y la efectividad de la tecnología educativa representada en el currículo del programa dentro formación específica.

Se sigue un enfoque hermenéutico, porque a través de la interpretación y reflexión que permite el análisis de sentido, se ofrece una propuesta curricular y se describe las características del currículo teórico y la relación que éste tiene con el currículo práctico.²⁴

Se obtendrá la participación de 160 estudiantes de la población total que corresponde a 301 estudiantes y a 11 docentes (6 de Tiempo completo y 5 de Medio tiempo) del Programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana, periodo académico Febrero – Junio de 2010.

22. USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. (2002). Objetividad/ Subjetividad/ Intersubjetividad. En Grupo Currículo – Universidad de Nariño, Seminario interno de investigación cualitativa: elementos epistemológicos de la investigación social. [A:]. [2005, Julio 23]

23. Ibid.

24. PASTORINI, Germán. (1997). Hermenéutica vs. Positivismo. [Internet]. Disponible: <http://www.monografias.com>. [2005, Abril 9].

Los estudiantes serán seleccionados a partir de un muestreo por conglomerados; es decir, se aprovechará que ya existe una división natural en la población total por semestres y se tomará un grupo de igual número de integrantes (20 estudiantes) por cada semestre, quienes serán seleccionados aleatoriamente.²⁵

Las técnicas de recolección de información que se utilizará dentro del estudio según las categorías de análisis, serán:

- **Grupo focal:** Está técnica será aplicada a todos los docentes de los espacios académicos o asignaturas vinculados al área de formación específica dentro del programa de Terapia Ocupacional, con el fin de obtener la información necesaria para la transformación del currículo teórico y profundizar en la información obtenida a través de la encuesta.

Currículo Teórico

- **Consulta de fuentes documentales:** Las normas y directrices estatales, el marco conceptual de las pruebas ECAES en Terapia Ocupacional, Plan de estudios, programas analíticos, informes de autoevaluación, proyectos de reforma, entre otros documentos.

Currículo Práctico

- **Encuesta:** Se aplicará una encuesta descriptiva, instrumento que será estructurado a partir de los componentes detectados (competencias, niveles de competencias, etc.) en el currículo teórico dentro del área de formación específica, facilitando la caracterización de la práctica curricular desde la perspectiva estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

BALDERRAMA De Crespo, Maritza. Investigación en educación: la entrevista. Quito, Ecuador.

BELALCAZAR, Nancy. DAZA, Carlos. (2010) Bases conceptuales y metodológicas para la construcción de un currículo por competencias, Universidad Mariana, Documento institucional no publicado.

CERDA, Hugo (2005) Los elementos de la investigación. Editorial El Búho, Bogotá.

GOYES, Isabel, USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya y DÍAZ DEL CASTILLO, Sonia. (1998). Relaciones entre los currículos teórico y práctico en programas de la Universidad de Nariño. Unariño: Pasto - Colombia.

GOYES, Isabel y USCÁTEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. (2000). Teoría curricular y Universidad. Unariño: Pasto - Colombia.

25. CERDA, Hugo, (2005) Los elementos de la investigación. Editorial El Búho, Bogotá. Pág. 306

- GRUPO DE INVESTIGACIÓN, CURRÍCULO Y UNIVERSIDAD. (2005). Acreditación previa en la práctica curricular de los Programas de Licenciatura de la Universidad de Nariño. Investigación no publicada, Universidad de Nariño, Pasto.
- LEY 31 DE 1982. REGULA LA PROFESIÓN DE TERAPIA OCUPACIONAL
- LEY 30 DE 1992. SERVICIO PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
- DECRETO 2566 DE SEPTIEMBRE 10 DE 2003. CONDICIONES MÍNIMAS DE CALIDAD Y DEMÁS REQUISITOS PARA EL OFRECIMIENTO Y DESARROLLO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- LEY 949 DE 2005. NORMAS PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE TERAPIA OCUPACIONAL EN COLOMBIA.
- LÓPEZ, Nelson. (2001). La de-construcción curricular. Colección Seminarium Cooperativa Editorial Magisterio.
- PASTORINI, Germán. (1997). Hermenéutica vs. Positivismo. [Internet]. Disponible: <http://www.monografias.com>. [2005, Abril 9].
- POSNER, George. (1998). Análisis de currículo. Mc Graw - Hill: Santafé de Bogotá - Colombia.
- TRUJILLO, Alicia. (2002). Terapia ocupacional: conocimiento y práctica en Colombia. Universidad Nacional: Bogotá - Colombia.

Revista

CRITERIOS



Fecha de recepción: 4 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 2010

El debido proceso como mecanismo de interdicción

de la arbitrariedad del acto administrativo

Due process as an interdiction mechanism

Of the arbitrariness in the administrative law.

Por **Jose Gabriel Santacruz Miranda**

Abogado Universidad de Nariño
Especialista en Derecho Administrativo
Universidad del Rosario
Magíster en Derecho Constitucional
Universidad de Barcelona
Candidato a Doctor en Derecho Constitucional
Universidad de Barcelona
Profesor Programa de Derecho
Universidad Mariana – Pasto
gabrielsanta_cruz@hotmail.com

ABSTRACT:

This essay states the thesis that in the concept of administrative law, the principle of the due process is a norm of constitutional control of administrative law which allows judges in charge of constitutional or administrative cases to disqualify, not apply or annul an administrative decision that is not recognized in the essential content and rules of the fundamental established of case laws.

KEY WORDS:

Due Process, Normative Constitution, Judicial Control, Constitutional.

RESUMEN

Este ensayo sostiene la tesis que, dentro del concepto de Constitución Normativa, el principio superior del debido proceso (Art. 29 C.P.) es un parámetro de control de constitucionalidad de los actos administrativos, lo cual permite que el juez constitucional o administrativo suspenda, inaplique o anule una decisión administrativa que desconozca el contenido esencial y las reglas jurisprudenciales de esa cláusula fundamental.

PALABRAS CLAVES

Debido proceso, Constitución normativa, control judicial, acto administrativo.



INTRODUCCIÓN

El concepto de Constitución como norma jurídica superior (Art. 4 C.P.) implica que la constitucionalidad no es una cualidad exclusiva de la ley, sino también de los actos administrativos¹, pues la Constitución condiciona la validez formal y material de toda la producción jurídica estatal, de suerte que si ésta no se adecúa a los mandatos de aquella, queda excluida del ordenamiento jurídico mediante la interacción de las diferentes técnicas de control concreto y abstracto de constitucionalidad.

Dentro de ese contexto, el trabajo sostiene la tesis que la cláusula del debido proceso prevista en el Artículo 29 C.P., es un mecanismo que permite controlar la regularidad jurídica de los actos administrativos².

Dicho de otro modo, el debido proceso en su versión bifronte -sustancial y adjetiva- es parámetro objetivo de control de constitu-

cionalidad de los actos de la administración³, lo cual permite que el juez administrativo o constitucional suspenda, anule, inaplique o deje sin efectos por inconstitucional, un acto administrativo que vulnere el contenido esencial de esa cláusula superior.

El contencioso de constitucionalidad de los actos de la administración se encuentra regulado en los artículos 4, 237-2 C.P., 37-9 LEAJ y 69 y 84 C.C.A., pero su aplicación aún resulta problemática y corre el riesgo de convertirse en un mero desiderátum en la jurisdicción contencioso administrativa, toda vez que en un sistema de derecho administrativo dominado por el principio de legalidad, se cuestiona básicamente, si es posible realizar un control constitucional directo de esos actos por su rango infralegal, cómo lidiar con sus privilegios clásicos⁴ para no relativizar esa fiscalización y, finalmente, qué cláusulas constitucionales pueden fungir como parámetros de control de los mismos.

En términos generales, el problema de los parámetros de constitucionalidad de los actos administrativos estriba en que estos -salvo

1. Por ello se ha dicho que "El juez contencioso administrativo no puede constreñirse al control de la mera legalidad de los actos administrativos. No puede ignorar la Constitución. Es y probablemente siempre ha sido, un juez constitucional" MODERME Franck: "El Juez Administrativo como juez constitucional". Caracas. Primeras Jornadas Internacionales de Derecho Administrativo. 1995, citado por PEDRAZA DE ARENAS, Dolly. Las Relaciones del Juez Administrativo y el Juez Constitucional, ponencia presentada en el coloquio "Historia y Perspectivas de la Jurisdicción Administrativa en Francia y América Latina, Cartagena de Indias, noviembre de 1997.

2. Como se sabe, en nuestro sistema jurídico la categoría 'acto administrativo' denota las siguientes clases: (i) los 'actos administrativos normativos' que regulan una determinada situación jurídica, por lo que innovan el ordenamiento y se integran a éste con vocación de permanencia, pudiendo, en consecuencia, ser derogados por la administración; y, (ii) los 'actos administrativos generales y particulares, los cuales crean, modifican o extinguen una situación jurídica, pero que, a diferencia de los actos administrativos normativos, constituyen actos de ejecución material u operaciones administrativas por medio de las cuales la administración ejecuta un determinado precepto normativo y no tos en la ley (Art. 69 C.C.A).

3. La Corte Constitucional manifiesta que la fuerza obligatoria de los actos administrativos está supeditada a que estos sean compatibles con la Constitución. Bajo ese entendido, condicionó la exequibilidad del Art. 66 del Decreto 01 de 1984, en el sentido de que si un acto administrativo es contrario a la Carta, la autoridad judicial que debe aplicarlo puede abstenerse de hacerlo y aplicar de manera preferente la Constitución (C-069 de 1995).

4. El derecho administrativo considera que los actos administrativos gozan de ciertas inmunidades o privilegios, tales como presunción de legalidad, decisión previa y ejecutividad, vía gubernativa, legitimación procesal restringida, proceso al "acto administrativo" con pretensiones procesales acotadas, desigualdad en el procedimiento -plazos, notificaciones, medidas cautelares, sentencias meramente declarativas-, etc.

el caso de los reglamentos autónomos- no desarrollan o ejecutan normas constitucionales, sino legislativas; de ahí que tradicionalmente la ley ha operado como baremo de validez de los mismos, cuando se impugna judicialmente su presunción de legalidad.

Por esta razón, en opinión de la Sala Plena del Consejo de Estado⁵, la fiscalización constitucional de los actos administrativos es de carácter mediato porque está supeditada a la verificación previa de la compatibilidad constitucional de las normas legales que les sirven de fundamento, de modo que si la ley contraviene el ordenamiento superior, sus actos de ejecución correrán la misma suerte en sede contencioso administrativa, con las consecuencias depurativas que para el efecto establece el ordenamiento jurídico.

Sin embargo, ese criterio jurisprudencial soslaya dos hechos inocultables: por un lado, que los actos administrativos pueden vulnerar la Constitución en forma directa y, segundo, que el ordenamiento jurídico establece su control de constitucionalidad, por lo que si se establece un parámetro superior de fiscalización de los mismos, no siempre será necesario derroter la presunción de constitucionalidad de la ley para luego predicar la inconstitucionalidad de los actos administrativos que la ejecutan.

Con la especificación de los estándares de validez constitucional de los actos administrativos se puede resolver el problema de su control superior directo, pero también es indispensable definir el contenido de esos pa-

rámetros y establecer el alcance de la aplicación e interpretación de la Constitución⁶ por los jueces administrativos, en su condición de fiscales de la legalidad de esos productos de la administración.

Bajo este panorama, se reitera que la cláusula superior del debido proceso (Art. 29 C.P.), satisface las condiciones necesarias para servir como patrón de enjuiciamiento de los actos administrativos.

Así mismo, las cuestiones relativas al contenido esencial del debido proceso y la aplicación de la Constitución por la jurisdicción contencioso administrativa quedan solventadas, en el primer caso, con la especificación que realizan los tratados internacionales y la jurisprudencia de la Corte Constitucional y, en el segundo, con la observancia por parte de los jueces administrativos de los precedentes judiciales que sobre la materia fije dicha Corporación como órgano de cierre.

I. El concepto de Constitución normativa e implicaciones en el control de los productos jurídicos del estado.

El carácter normativo de la Constitución Política de 1991, significó un cambio de paradigma jurídico frente a la Carta de 1886, dado que a ésta no se le reconocía eficacia directa y fuerza vinculante, razón por la cual su aplicación estaba deferida a la legislación.

5. Sentencia S-612 del 23 de julio de 1996.

6. Sobre el particular, véase, NIETO ALEJANDRO. "Peculiaridades Jurídicas de la Norma Constitucional", RAP No. 100-102, Vol. I. 1983.

Es decir, que la Constitución de 1991 desplazó a las normas con rango de ley como eje central del ordenamiento jurídico, reconfigurando el sistema interno de fuentes del derecho (regulado en el Código Civil), pues como se recordará, bajo la anterior Constitución el decreto-ley desempeñaba ese rol⁷ de conformación e integración del ordenamiento jurídico.

El carácter normativo de la actual Carta Política (Art. 4) condicionó en una doble vertiente formal y material, toda la producción jurídica nacional, con lo cual la Constitución se consolidó como estándar de validez de los actos jurídicos, de suerte que las normas, reglas, actos o decisiones de los distintos órganos del Estado que no se adecuen a los mandatos del Texto Superior, deben ser inaplicados o excluidos del entramado jurídico, con lo cual se asegura la superioridad de la Constitución sobre otras producciones jurídicas.

El principio de supremacía constitucional y su correlato de norma jurídica de aplicación inmediata imponen una nueva disciplina judicial basada en el doble sometimiento de los jueces a la Constitución, la ley y los precedentes judiciales, con lo cual desaparece la noción de jurisdicciones separadas -la de constitucionalidad y la de legalidad- que impedía a los jueces aplicar directamente los preceptos constitucionales⁸, puesto que anteriormente esa atribución era una prerrogativa excluyente de la jurisdicción constitucional.

7. En ese período institucional la legislación dependió, básicamente, de los decretos-leyes expedidos por el gobierno nacional, quien en la práctica era único centro de producción normativa, en tanto el congreso era despojado de esa facultad a través de los distintos mecanismos de delegación legislativa.

Por tanto, el control de la actividad administrativa no puede quedar reducido a un simple escrutinio de su compatibilidad legal, sino que necesariamente debe comprender también el examen de su constitucionalidad, toda vez que la Constitución⁹ se convierte en premisa de decisión obligatoria para los operadores jurídicos.

En este sentido, las potestades administrativas pierden su estatus absoluto e irreductible frente a la Constitución¹⁰. La presunción de legalidad, el carácter previo y ejecutivo de los actos no es una condición suficiente para su aplicación inmediata; es necesario verificar también que estos resulten compatibles con la Carta Política, so pena de su inaplicación o anulación.

Igualmente, el interés general o las razones del servicio que invoca con frecuencia la administración pública como fundamento de

8 “...Como se sabe, la consideración de la Constitución como norma suprema del ordenamiento y, en consecuencia, el entendimiento del Estado de Derecho como el sometimiento de todos los poderes públicos en la Constitución y, bajo ella, a las demás normas jurídicas, será una novedad que en Europa sólo se produce de manera plena a mediados de este siglo. El Estado de Derecho ya no se identificará exclusivamente con el principio de legalidad como había ocurrido en el siglo XIX”. “...El sistema europeo de ‘juridificación...’ de la Constitución en el primer tercio del siglo XX fue, pues, con leves variaciones, el kelseniano: la Constitución era aplicable sólo por el Tribunal Constitucional; los jueces ordinarios no aplicaban la Constitución, sino la ley. El sistema se basaba en dos jurisdicciones separadas: la de constitucionalidad y la de legalidad”. ARAGÓN REYES, Manuel: “El Juez Ordinario entre Legalidad y Constitucionalidad”, Temas de Derecho Público No. 44, Universidad Externado de Colombia, Bogotá marzo de 1997.

9. “El juez contencioso administrativo no puede constreñirse al control de la mera legalidad de los actos administrativos. No puede ignorar la Constitución. Es y probablemente siempre ha sido, un juez constitucional” MODERME Franck: “El Juez Administrativo como juez constitucional”. Caracas. Primeras Jornadas Internacionales de Derecho Administrativo. 1995, citado por PEDRAZA DE ARENAS, Dolly. Las Relaciones del Juez Administrativo y el Juez Constitucional, ponencia presentada en el coloquio “Historia y Perspectivas de la Jurisdicción Administrativa en Francia y América Latina, Cartagena de Indias, noviembre de 1997.

10. GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo. “La lucha contra las inmunidades del poder”. Cuadernos Civitas. Madrid.

sus decisiones, encuentran una limitante en la posición jurídica de los administrados como titulares de derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales.

II. La cláusula superior del debido proceso

Como es conocido, el Artículo 29 C.P., establece que el debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas; asimismo el Artículo 83 Superior, reconoce que éste es un derecho fundamental de aplicación inmediata.

Esta figura también se encuentra prevista en los sistemas universal e interamericano de protección de los derechos humanos, los cuales, como se sabe, hacen parte del bloque de constitucionalidad¹¹. Dichos instrumentos consagran varios preceptos sobre el debido proceso que han sido desarrollados por la jurisprudencia de los órganos internacionales, en el sentido de que las garantías inherentes a dicha institución, son aplicables a todos los juicios penales, civiles, administrativos, etc.¹².

Si bien nuestra Carta Política no define el concepto de debido proceso, la Corte Constitucional se ha ocupado de concretar el contenido esencial de ese instituto, siguiendo la

doctrina relevante de los sistemas internacionales de derechos humanos y sus órganos jurisdiccionales. En abundante jurisprudencia esa Corporación afirma, básicamente, que el debido proceso es una regulación jurídica que limita los poderes del Estado y establece garantías para la protección de los derechos de los administrados, con el fin de que el ejercicio de los poderes públicos se encuentre sometido al ordenamiento jurídico¹³.

Así en la sentencia T-917-08, ese Alto Tribunal, precisó que:

“...el debido proceso (...), representa un límite jurídico al desarrollo de las potestades administrativas, en la medida en que las autoridades únicamente podrán actuar dentro de los ámbitos establecidos por el sistema normativo, favoreciendo de esta manera a las personas que acuden ante quienes han sido investidos de atribuciones públicas en virtud de la Constitución o la ley. Ello ocurre, por una parte, porque conocerán de antemano cuáles son los medios para controvertir e impugnar lo resuelto en su contra, y por la otra, porque sabrán los términos dentro de los cuales deberán presentar las alegaciones y recursos procedentes a su favor”. Así mismo, la Corte se ha preocupado por refinar el contenido elemental del debido proceso, lo cual la ha llevado a distinguir entre el debido proceso penal, administrativo, disciplinario,

11. La Corte Constitucional ha señalado que los tratados internacionales ratificados por Colombia pueden hacer parte del bloque de constitucionalidad (T-568 de 1999, T-1319 de 2001, C-551 de 2003, T-523 y C-590 de 2005). Por tanto, es necesario tener en cuenta lo consagrado por instrumentos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos sobre el debido proceso.

12. Igualmente, esa Corporación señala que la jurisprudencia de las instancias internacionales de derechos humanos sirve como pauta para interpretar el alcance de los tratados sobre derechos humanos y, por ende, de los propios derechos constitucionales (C-406 de 1996, C-251 de 1997, T-568 de 1999, C-010 de 2000).

13. Esa Corporación ha señalado en varios fallos los elementos que integran el debido proceso, tales como: el Acceso libre y en igualdad de condiciones a la justicia, con el fin de obtener pronta resolución judicial; “juez natural” como funcionario que ejerce la jurisdicción en determinado proceso, de conformidad con la ley; ejercicio del derecho de defensa; resolución de los procesos dentro de plazos razonables y sin dilaciones injustificadas; juez imparcial, autónomo e independiente sometido al imperio del ordenamiento jurídico (T-001 de 1993, T-345 de 1996, C-731 de 2005).

tributario, señalando para cada una de esas clases, sub-reglas constitucionales específicas.

Por su parte, la doctrina¹⁴ afirma que el concepto del debido proceso se ha desarrollado en tres grandes sentidos:

(i) El debido proceso legal, adjetivo o formal, que se caracteriza por establecer una reserva de ley en materia procesal; esto es, que la ley establece o regula los procedimientos judiciales o administrativos.

(ii) El debido proceso constitucional que, básicamente, hace referencia a un procedimiento judicial o administrativo justo o, establece las garantías mínimas de todo proceso (juez natural, derecho de defensa, igualdad de armas, resolución de la causa en tiempo razonable, medidas compensatorias etc.).

(iii) El debido proceso sustantivo, también denominado principio de razonabilidad, según el cual las normas de cualquier categoría o rango y los actos de autoridades públicas deben resultar compatibles con los principios, valores y reglas de la Constitución.

Esta concepción del debido proceso presupone que los productos jurídicos de los poderes públicos requieran para su validez, no sólo haber sido promulgados por órganos com-

petentes y procedimientos debidos previstos en la ley, sino, fundamentalmente, resultar compatibles con el Texto Superior.

Ello significa que esas producciones jurídicas deben ser razonables; esto es, que se adecuen a las reglas, valores y principios constitucionales y que los medios utilizados para el efecto resulten proporcionales con las finalidades perseguidas.

II.1 El debido proceso administrativo

Como se mencionó anteriormente, la Corte Constitucional desglosó el concepto de debido proceso en distintas clases. Por consiguiente, respecto del debido proceso administrativo esa Corporación¹⁵ expresó que:

“...este derecho es definido como (i) el conjunto complejo de condiciones que le impone la ley a la administración, materializado en el cumplimiento de una secuencia de actos por parte de la autoridad administrativa, (ii) que guarda relación directa o indirecta entre sí, y (iii) cuyo fin está previamente determinado de manera constitucional y legal.

“El objeto de esta garantía superior es entonces (i) asegurar el ordenado funcionamiento de la administración, (ii) la validez de sus propias actuaciones y, (iii) resguardar el derecho a la seguridad jurídica y a la defensa de los administrados”.

Igualmente, la Corte ha reiterado que el debido proceso administrativo garantiza la correc-

14. GARCÍA LEAL LAURA, “El debido proceso y la tutela judicial efectiva” Instituto de Filosofía del Derecho, Sección de Metodología del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, La Universidad del Zulia, Maracaibo – Venezuela.

15. T-796-06

ta producción de los actos administrativos. Por tanto, esa cláusula despliega sus efectos hacia todas las actuaciones administrativas que desencadenen la producción y ejecución de decisiones que regulan, crean, modifican o extinguen una situación jurídica.

De este modo, según la Corte¹⁶, el contenido esencial del derecho administrativo consiste en:

“(i) el derecho al debido proceso administrativo es de rango constitucional, ya que se encuentra consagrado en el Artículo 29 superior; (ii) que involucra todas las garantías propias del derecho al debido proceso en general, como son, entre otras, los derechos de defensa, contradicción y controversia probatoria, el derecho de impugnación, y la garantía de publicidad de los actos de la Administración; (iii) por lo tanto, el derecho al debido proceso administrativo no existe solamente para impugnar una decisión de la Administración, sino que se extiende durante toda la actuación administrativa que se surte para expedirla, y posteriormente en el momento de su comunicación e impugnación; (iv) el debido proceso administrativo debe responder no sólo a las garantías estrictamente procesales, sino también a la efectividad de los principios que informan el ejercicio de la función pública, como lo son los de igualdad, moralidad, eficacia, economía, celeridad, imparcialidad y publicidad; (v) la adecuada notificación de los actos administrativos de carácter particular tiene especial importancia para

garantizar el derecho al debido proceso administrativo, y los principios de publicidad y de celeridad de la función administrativa; (vi) como regla general, las actuaciones administrativas de carácter general o particular están reguladas por el Código Contencioso Administrativo, pero existen “procedimientos administrativos especiales” que, según lo indica el Artículo 1° del mismo Código, son regulados por leyes especiales.

II.2 El debido proceso sustancial y el ejercicio de las potestades administrativas

De acuerdo con lo expresado anteriormente, el debido proceso sustancial se erige como un límite jurídico de los poderes Estatales, sometiendo sus actuaciones al acatamiento de los derechos fundamentales de las personas y estableciendo garantías para su defensa adecuada.

En el mismo sentido, el debido proceso administrativo condiciona el ejercicio de las potestades de la administración, de modo que éstas deben ejercer sus competencias sin desbordar los marcos constitucionales y legales, pues de lo contrario sus producciones jurídicas se colocarán al margen del ordenamiento jurídico.

Lo anterior supone que la administración no puede actuar en forma arbitraria, pues sus actuaciones para gozar de legitimidad constitucional deben necesariamente respetar los contenidos esenciales del debido proceso administrativo de acuerdo con las sub-reglas establecidas por la Corte, los instrumentos internacionales de los derechos humanos ratificados por Colombia, el respecto de los dere-

16. T-048-08, C-602-02

chos fundamentales y los principios que rigen la actividad administrativa y la función pública.

Por consiguiente, en palabras de BUSTAMEN-TE ALARCÓN¹⁷:

“La dimensión material del debido proceso exige que todos los actos de poder, sean normas jurídicas, actos administrativos o resoluciones judiciales inclusive, sean justos; es decir, que sean razonables y respetuosos de los valores superiores, de los derechos fundamentales y de los demás bienes jurídicos constitucionalmente protegidos, a tal punto que su inobservancia debe ser sancionada con la inaplicación de aquel acto o con su invalidez. De ese modo, un acto será considerado arbitrario y por tanto lesivo del derecho fundamental a un debido proceso sustantivo, si no se sujeta a parámetros de razonabilidad; es decir, si su fin no es lícito –en tanto vulnera un derecho o un bien jurídico de mayor jerarquía que el que pretende protegerse, y los medios para alcanzarlo no son proporcionales –en tanto no respetan los principios de adecuación, necesidad y proporcionalidad en estricto–”.

En consecuencia, el debido proceso material encauza las actuaciones de la administración, cuya validez depende no sólo de su razonabilidad legal, sino ante todo constitucional, pues en la medida que los actos de la administración no estén ajustados a los contenidos esenciales del debido proceso, nece-

sariamente deben ser inaplicados o anulados por los respectivos operadores jurídicos.

III. El control de los actos de la administración a través del debido proceso administrativo

Según ARAGÓN REYES¹⁸ el control es un elemento inseparable del concepto de Constitución, razón por la cual en el Estado constitucional los términos Control y Constitución, no pueden concebirse el uno sin el otro.

La idea de la Constitución como dispositivo de control presupone que ésta, puede desplegar su fuerza normativa sobre la producción jurídica con el fin de hacer prevalecer el principio de jerarquía internormativa de la Constitución sobre los productos jurídicos estatales.

La experiencia histórica y la teoría constitucional han enseñado que la Constitución no sólo debe contraerse a enunciar la limitación del poder, sino que debe instrumentar garantías para impedir que esos límites sean traspasados, pues de lo contrario se generarían espacios de poder inmunes, que resultan contrarios al concepto de Constitución como mecanismo de control del poder.

En la actualidad, las constituciones establecen un conjunto de límites, garantías y controles. Los límites tienen como fin la contención del poder; las garantías son los instrumentos a través de los cuales se asegura el cumplimiento de los primeros, y los controles hacen efectivas las segundas o, en

17. Estado de Derecho, Constitución y debido proceso. Algunos comentarios a propósito de la reforma constitucional, Justicia Viva, N° 14, Perú. 2002.

18. El Control como elemento inseparable del concepto de Constitución, REDC No. 19, enero-abril de 1987, Págs. 15 a 52

ocasiones, son una especie o la única garantía disponible; de este modo, el poder estatal se encuentra limitado por las garantías y éstas actúan automáticamente o son activadas por medio de los controles¹⁹. Dentro de este contexto, el debido proceso es un límite, una garantía y un mecanismo de control de la interdicción de la actividad administrativa, en tanto dicha institución condiciona la validez de los actos administrativos.

El debido proceso como límite del ejercicio de las potestades administrativas implica que éstas no pueden desconocer la posición jurídica de los administrados como titulares de derechos amparados por la Constitución, los cuales se edifican como barreras que no pueden ser traspasadas sin una justificación objetiva y razonable por la administración.

En su condición de garantía, el debido proceso establece que la producción de actos administrativos debe respetar los procedimientos legales instituidos para el efecto, los cuales constituyen reglas mínimas sustantivas y procedimentales que buscan proteger los derechos e intereses de las personas vinculadas.

Como mecanismo de control, la cláusula del debido proceso presupone la existencia de ac-

ciones y de órganos para enjuiciar la regularidad jurídica de los actos de la administración, lo cual permite que estos pueden ser inaplicados, suspendidos, anulados, etc., según el caso.

De acuerdo con lo anterior, se concluye que el debido proceso en su doble dimensión sustancial y procesal, bien como límite, garantía o mecanismo de control, puede fungir como parámetro directo de constitucionalidad de los actos administrativos, sin que sea necesario verificar la compatibilidad constitucional de las normas con rango de ley que operan como fundamento de los mismos.

En este sentido, el concepto de debido proceso implica la sujeción de los actos administrativos a la Constitución como requisito indispensable para proscribir su arbitrariedad, permitir su tutela judicial efectiva y velar por su calidad y legitimidad procedimental dentro del contexto de la democracia participativa y la noción superior de buena administración.

Es decir, la cláusula superior del debido proceso puede operar como criterio de identificación, unidad y permanencia de los actos administrativos dentro del ordenamiento jurídico. Por tanto, pese a su presunción de legalidad, si estos no satisfacen esos criterios constitucionales, deben ser expulsados del ordenamiento jurídico a través de las técnicas de enjuiciamiento y exclusión de los mismos.

IV. La aplicación de la Constitución por los jueces administrativos

El hecho de que la Constitución a través de la cláusula del debido proceso opere como pará-

19. En esa misma línea, la Constitución colombiana establece límites, garantías y controles. Sin pretensiones de exhaustividad se puede enunciar, entre los primeros, la tridivisión funcional del poder, la garantía de los derechos fundamentales, el debido proceso y la supremacía normativa de la Constitución. Por el lado de las garantías se tiene el contenido esencial de los derechos fundamentales, las cláusulas de rigidez constitucional, la reserva de ley, la exclusión de ámbitos inmunes o exentos de control, la responsabilidad patrimonial del Estado, etc. En cuanto a los controles, se observa los políticos, ejercidos por los órganos de representación popular sobre el ejecutivo, los jurídicos de constitucionalidad y legalidad que recaen sobre los productos jurídicos estatales; los sociales, adelantados por los medios de comunicación, los gremios.

metro de control de los actos administrativos, pone en tela de juicio su aplicabilidad por parte de la jurisdicción Contencioso Administrativa, en tanto fiscal de la legalidad de los mismos.

Sin embargo, la eficacia directa y vinculante de la Constitución admite sin ambages, que ella actúa como premisa de decisión jurídica, por lo que, sin discusión alguna, debe ser tenida en cuenta por los distintos operadores judiciales, especialmente, por los jueces administrativos en su tarea de control de los actos administrativos.

El problema radica en que nuestra Constitución atribuye su guarda de manera especial a la Corte Constitucional (Art. 241) y al Consejo de Estado (Art. 237-2), con lo cual resulta necesario definir cómo los jueces administrativos pueden aplicar la Constitución en desarrollo del control de los actos administrativos, sin invadir los terrenos acotados a esas máximas corporaciones judiciales sobre la materia.

La solución que se plantea está dada en la Constitución misma en razón de su poder de conformación e integración del ordenamiento jurídico y de las decisiones judiciales y administrativas, pero siempre y cuando las autoridades judiciales y administrativas respeten la disciplina de precedentes constitucionales que definan dentro de su ámbito de competencias la Corte Constitucional y el Consejo de Estado.

De este modo, es factible que los jueces administrativos examinen la regularidad constitucional de los actos de la administración, observando los precedentes jurisprudenciales que definen el contenido esencial del debido proceso como parámetro de control de los

mismos, con lo cual no se desquicia el sistema de fuentes del derecho y se conserva la unidad y coherencia del ordenamiento jurídico.

Con ello también se salva el escollo hermenéutico que representa el problema estructural de las normas constitucionales, pues éstas contienen una serie de indeterminaciones y ambigüedades lingüísticas, aunado ello al dilema de su interpretación originaria o progresista de sus dictados.

V. Conclusiones

- El contencioso de constitucionalidad de los actos administrativos está previsto dentro del ordenamiento constitucional; por consiguiente, pese a las resistencias que todavía enfrenta, es un juicio de fiscalización viable y obligatorio, en la medida que la Constitución es una norma jurídica superior de aplicación inmediata.
- El control de legalidad de los actos administrativos no satisface las condiciones de control integral de los actos administrativos, en la medida que no se verifique su compatibilidad constitucional.
- La cláusula superior del debido proceso en su dimensión sustancial y procesal es parámetro de control directo de los actos administrativos, en tanto establece límites formales y materiales para su producción.
- El contenido esencial del debido proceso está definido por las sub-reglas

establecidas por la Corte, los instrumentos internacionales de los derechos humanos ratificados por Colombia, el respecto de los derechos fundamentales y los principios que rigen la actividad administrativa y la función pública.

-. Los jueces administrativos, al fiscalizar la regularidad constitucional de los actos administrativos, deben aplicar la cláusula superior del debido proceso, observando los precedentes jurisprudenciales de la Corte Constitucional, con el fin de no desquiciar el sistema de fuentes y mantener la coherencia y unidad del ordenamiento jurídico.

BIBLIOGRAFÍA

- 1. ARAGÓN REYES, Manuel. El Juez Ordinario entre Legalidad y Constitucionalidad, Temas de Derecho Público No. 44, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, marzo de 1997
- 2. BETANCUR JARAMILLO, Carlos. Derecho Procesal Administrativo. Señal Editora. Medellín 2009
- 3. CIFUENTES MUÑOZ, Eduardo. Acceso a la justicia y debido proceso en Colombia. Anuario Iberoamericano de Justicia constitucional. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1999
- 4. Constitución Nacional de Colombia de 1991
- 5. Decreto 01 de 1984 por el cual se reformó el Código Contencioso Administrativo
- 6. DIEZ PICAZO, Simón. Sistema de derechos fundamentales. Thompson civitas. Madrid 2003
- 7. El Control como elemento inseparable del concepto de Constitución, REDC No. 19, enero-abril de 1987
- 8. Estado de Derecho, Constitución y debido proceso. Algunos comentarios a propósito de la reforma constitucional, Justicia Viva, N° 14, Perú. 2002

- 9. GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo. Hacia una nueva Justicia Administrativa. Editorial Civitas. Madrid 1989
- 10. GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo. La lucha contra las inmunidades del poder. Cuadernos Civitas. Madrid.
- 11. GARCÍA LEAL LAURA. El debido proceso y la tutela judicial efectiva. Instituto de Filosofía del Derecho, Sección de Metodología del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, La Universidad del Zulia, Maracaibo – Venezuela.
- 12. Ley 270 de 1996 o Estatutaria de Administración de Justicia.
- 13. MERKL, Adolfo. Teoría General del derecho Administrativo. Editorial Nacional S.A. México. 1980
- 14. NIETO ALEJANDRO. Peculiaridades Jurídicas de la Norma Constitucional, RAP No. 100-102, Vol. I. 1983
- 15. NINO, Carlos Santiago. Fundamentos del derecho Constitucional. Editorial Astrea. Buenos Aires 1992
- 16. PAREJO ALFONSO, Luciano. Perspectivas del Derecho Administrativo para el próximo Milenio. Ediciones Jurídicas. Gustavo Ibáñez. Bogotá. 1998
- 17. PARRA QUIJANO, Jairo. Debido proceso, orden justo y acceso a la Administración de Justicia, en Jurisdicción Constitucional de Colombia, La Corte Constitucional 1992-2000, Realidad y Perspectivas, Konrad Adenauer, Colombia, 2001
- 18. PEDRAZA DE ARENAS, Dolly. Ponencia presentada en el coloquio “Historia y Perspectivas de la Jurisdicción Administrativa en Francia y América Latina, Cartagena de Indias, noviembre de 1997
- 19. Sentencias de la Corte Constitucional: T-001 de 1993, C-069 de 1995, C-406 de 1996, T-345 de 1996, C-251 de 1997, T-568 de 1999, C-010 de 2000, T-1319 de 2001, C-602 de 2002, C-551 de 2003, T-523 de 2005, C-590 de 2005, C-731 de 2005, T-796 de 2006, T-917 de 2008 y T-048 de 2008. www.corteconstitucional.gov.co
- 20. Sentencia del Consejo de Estado de Sala Plena S-612 del 23 de julio de 1996. www.consejodeestado.gov.co

Guía para la publicación de materiales

En la revista criterios

La Revista CRITERIOS responde a las necesidades de difundir y divulgar el quehacer investigativo y la producción intelectual tanto a nivel estudiantil como de docentes de la Universidad Mariana y, en general, al intercambio intelectual, académico e investigativo a nivel institucional, regional y nacional. Esta revista pretende posibilitar el análisis y la discusión de puntos de vista, enfoques, propuestas y realizaciones de carácter investigativo, en un marco de pluralismo ideológico y de respeto a la opinión contraria, pero donde lo fundamental sea la fuerza del mejor argumento. CRITERIOS tiene una periodicidad semestral.

Por su condición de revista especializada exige a los autores rigor en la estructuración de sus colaboraciones, las cuales deben corresponder fundamentalmente a resultados de procesos investigativos.

Cobertura.- Está dirigida a profesionales, investigadores, docentes, estudiantes, líderes, empresas y a todas aquellas personas interesadas en profundizar en las diferentes temáticas que aborda las revistas. Circula a nivel nacional e internacional mediante canje interbibliotecario y venta directa, con un tiraje de 200 ejemplares.

Tipo de artículos o colaboraciones.- Las colaboraciones deben responder a la “Tipología de documentos para revistas indexadas”, definidos por la Base Bibliográfica Nacional – BBN Publindex y por el Índice Bibliográfico Nacional Publindex – IBN Publindex, aunque el Comité Editorial dará prioridad a los artículos o colaboraciones tipo a, b, c y d.

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

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

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

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

e) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

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

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

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

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

j) Documento de reflexión no derivado de investigación.

k) Reseña bibliográfica.

1. PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO O COLABORACIÓN

- Extensión máxima de 15 páginas, tamaño carta, a espacio y medio y letra arial 12 puntos.
- Los márgenes deben ser de 2.5 cm., con excepción de la izquierda de 3 cm.
- Utilizar un lenguaje que sea de fácil comprensión para todos los lectores.
- Si utiliza símbolos o abreviaturas debe definirlos la primera vez que aparezcan en el artículo.

- Enviar una propuesta de título que resulte atractivo y que tenga estrecha relación con el contenido del artículo. Debe ir centrado, en negrilla y mayúsculas sostenidas.
- Los títulos principales van centrados, en negrilla y con mayúscula sostenida. Los subtítulos hasta de segundo nivel deben estar en la margen izquierda, en negrilla, mayúscula sostenida y precedidos con números arábigos. Si se trata de un subtítulo de tercer nivel va con mayúscula inicial, pero en lugar de números arábigos se utilizará viñetas.
- Todas las figuras y tablas deben ir referenciadas en el texto. Si se trata de figuras, su numeración y descripción, así como la fuente, deben colocarse en la parte inferior de la figura, en letra arial diez (10) puntos, margen izquierdo. Si se trata de tablas, la numeración y la descripción se debe colocar en la parte superior, centrada, mientras que la fuente irá debajo de la tabla, letra arial 10 puntos, margen izquierdo.
- Los párrafos no deben ser inferiores a tres (3) renglones ni superiores a diez (10).
- No se debe diagramar ni presentar propuesta de diagramación del artículo.
- Anexar las fotos en papel o digitalizadas, acompañando cada una con una breve leyenda, en la cual no debe incluirse frases que ya estén en el artículo. Este material debe ser original, contar con la debida autorización del autor o dar el crédito correspondiente.
- Incluir sólo las citas bibliográficas que se referencia en el artículo (en lo posible que no pasen de 10). Éstas deben ir numeradas y relacionadas al final del artículo, en orden de aparición. Además deben ser citas completas: autor, libro, editorial, fecha y página.
- Entregar la colaboración en medio magnético o enviarla por correo electrónico; entregar además dos copias impresas, adjuntando una hoja en la cual se sugiera dos árbitros expertos en el tema, uno interno y otro externo a la Universidad Mariana, para su evaluación y aprobación. Sobre el árbitro externo informar sobre: nombre completo, entidad donde labora, teléfono y/o celular, e-mail. El editor se reserva el derecho de seleccionar pares distintos a los sugeridos por los autores.

2. ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO O COLABORACIÓN

La estructura del artículo o colaboración debe cumplir con el siguiente contenido: a) partes preliminares: título, datos del autor(es), resumen y palabras claves, abstract y key words; b) cuerpo del artículo: introducción, materiales y métodos, resultados, análisis y conclusiones; c) parte final: agradecimientos (opcional), referencias bibliográficas, anexos (opcional).



2.1 PARTES PRELIMINARES

- **Título: Breve, informativo y atractivo.** Centrado, en mayúscula sostenida, en Español e Inglés.
- **Datos del autor: Centrados. Primero los nombres y luego los apellidos.** Si son varios autores, se coloca uno debajo del otro y centrados. Debajo del nombre de cada autor debe aparecer el título profesional, título de postgrado (si lo tiene), cargo que desempeña actualmente, entidad donde labora, ciudad, país y correo electrónico. Todo esto con letra arial 10 puntos.
- **Resumen:** Refleja los elementos del contenido del artículo. Debe ser redactado en tercera persona y no debe superar los 20 renglones. Debe estar escrito en español e Inglés (no se acepta la traducción mediante computador) y los títulos RESUMEN y ABSTRACT deben estar centrados, con mayúscula sostenida y en negrilla, seguidos de dos puntos.
- **Palabras claves:** En Español e Inglés. Los títulos PALABRAS CLAVE y KEY WORDS van con mayúscula sostenida, en negrilla y en el margen izquierdo, seguidas de dos puntos.

2.2 CUERPO DEL DOCUMENTO

- **Introducción:** Centrado y con mayúscula sostenida y en negrilla. No se numera. Breve panorámica del tema tratado, justificación del trabajo, objetivos claros, referencias muy bien seleccionadas.
- **Material y métodos o Metodología:** Se identifica con números arábigos, centrado, con mayúscula sostenida y en negrilla. Exposición rigurosa de las características de los sujetos de la investigación, ética, lugar, periodo del estudio, descripción del enfoque y el método de investigación; en las investigaciones cuantitativas incluir la información de las variables estudiadas y de los métodos de medición y metodología estadística.
- **Resultados y análisis:** Se identifica con números arábigos, centrado, con mayúscula sostenida y en negrilla. Exponer los resultados relevantes, descripción ordenada, formato estadístico, apoyarse en tablas y figuras, sin repeticiones. Destacar los resultados más importantes, comparar con otros estudios similares, exponer las limitaciones del estudio, resaltar las aportaciones teóricas o prácticas, conclusiones derivadas de los datos.
- **Conclusiones:** Se identifica con números arábigos, centrado, con mayúscula sostenida y en negrilla. Las conclusiones deben ser coherentes con los objetivos o hipótesis planteadas y no exceder la extensión del artículo.

2.3 PARTES FINALES

- **Agradecimientos:** Centrado, con mayúscula sostenida, negrilla y sin numeración. Reconocimientos a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron el desarrollo de la investigación.

- **Referencias del artículo:** Centrado, con mayúscula sostenida, negrilla y sin numeración. Las citas bibliográficas deben numerarse de acuerdo al orden en que aparecen en el texto. Para citas tomadas de una página Web debe tenerse en cuenta: apellido(s) del autor(es), nombre, (fecha de la última actualización), título, nombre de la página Web de donde se tomó. (URL). Ejemplo: BURBANO APRÁEZ, Pedro Alberto, 2007. Aprendizaje significativo e investigación. Página consultada el 7 de noviembre de 2007. En <http://www.icc.ucv.cl/aprendizaje/investigación.doc>

Revista

CRITERIOS



Universidad Mariana



Centro de Investigaciones y Publicaciones
Universidad Mariana