

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962

Vol. 4 (1), Enero - Diciembre 2017




FORMA
Grupo de Investigación



Fedumar

Pedagogía y Educación

Revista Fedumar Pedagogía y Educación

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 4, No. 1, enero - diciembre 2017

ISSN Electrónico: 2390-0962

Periodicidad: **Anual**

Número de páginas: **200**

Formato: **16 cm x 23 cm**

Director/Editor

Luis Alberto Montenegro Mora

Director Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Comité Editorial

Magíster **Luis Alberto Montenegro Mora**

Universidad Mariana, Colombia

Doctor **Nelson Torres Vega**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctora **Cruz Elda Macías Terán**

Universidad Autónoma de Baja California, México

Comité Científico

Doctora **Carolina González Hernando**

Universidad de Valladolid, España

Doctor **Carlos José Peña Parra**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Doctora **Luciana Regina Ferreira da Mata**

Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil

Doctor **Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

Doctor **Emre Ünal**

Universidad de Nigde, Turquía

Doctor **Miguel Ángel Carbonero Martín**

Universidad de Valladolid, España

Doctora **Patricia Bañuelos-Barrera**

Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora **María Lourdes Álvarez Fernández**

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Corrección de Estilo

Luz Elida Vera Hernández

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final

Luz Elida Vera Hernández

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación

David Armando Santacruz Perafán

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Depósito legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo de Procesos Técnicos, Calle 24 No. 5 – 60 Bogotá D. C.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Plaza Central Santander, Carrera 45 No. 26 – 85 Bogotá D. C.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8 – 94 Bogotá D. C.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, calle 10 No. 4-69 Bogotá D. C. y Sede Yerbabuena, kilómetro 24 Autopista Norte Bogotá D.C.

Centro Cultural y Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, calle 170 No. 67-51 Bogotá D. C.

Parque Biblioteca España, Cra 33B # 107A-100, Medellín.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República en Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 -104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Ciudad Universitaria Torobajo, Calle 18 Carrera 50, San Juan de Pasto.

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí consignados, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos se encuentran en texto completo en la dirección electrónica: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar>

Ensayos

ENSAYOS

- La óptica del maestro acompañante en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana**
Francisco David Delgado Montero 9
- El yo cartesiano**
Alberto Vianney Trujillo Rodríguez 17
- Dictadura en el cuento “El matadero” de esteban Echeverría**
Francia Shirley Madroñero y Maribel Timaran Bucheli 25
- Apuntaciones sobre la novelística autobiográfica de Julio Quiñones**
Francisco Delgado Montero, Alexis Uscátegui Narváez 31

Investigación e Innovación

- La representación discursiva, histórica y mítica de los *indios bravos* en la tradición oral de los indígenas Pastos de Ecuador**
Edison Duván Ávalos Flórez y Luis Felipe Vásquez Narváez 41
- Conceptualización de Creatividad y habilidades de pensamiento**
María Victoria Villacrez Oliva 55
- Estado actual de la inclusión educativa en la I.E.M. Luis Delfin Insuasty Rodríguez Sede 4**
Dayra Cristina Velasco Benavides, Diana Cristina Lourido Jurado y Dayan Lorena Torres Ortega 69
- Estrategias pedagógico – sensoriales para fomentar lectura comprensiva y escritura con voz propia**
Briyit Aleyda Rivas Herrera 89
- Uso de la bitácora como estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas**
Efraín Sarasty Apráez 107
- Necesidades educativas especiales de escolares en Pasto (Colombia)**
Diana Cristina Lourido Jurado 127
- Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas**
Adriana Lorena Maury, Jairo Paolo Cassetta Córdoba, Jhoana Lili Mora Caicedo y Luis Alberto Montenegro Mora 145

Reseñas

Ávalos, Duván y Vásquez, Luis. 2017. La moledora. El último mito de los Pastos. Quito: Abya-Yala. 170 págs.

Gloria Jimena Chamorro Erazo

160

Guía para los autores *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*

186

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962 Vol. 4 (1), Enero - Diciembre 2017





Ensayos

La óptica del maestro acompañante en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana

Francisco David Delgado Montero¹

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Delgado, F. (2017). La óptica del maestro acompañante en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 9-15.

Resumen

El proceso de práctica pedagógica es vital para el adecuado desarrollo de las múltiples habilidades éticas y profesionales del futuro licenciado; por lo tanto, realizar acompañamiento oportuno a cada educando, permite brindar sugerencias a nivel didáctico, teórico y comportamental, que servirán de herramientas para edificar un profesional con sentido crítico y humano.

1. Contexto del acompañamiento

En el primer semestre del año 2017, el acompañamiento de práctica pedagógica fue realizado con los estudiantes de los semestres séptimo y octavo de la Licenciatura en Educación Básica Primaria en diferentes instituciones educativas del departamento de Nariño. A continuación se presenta una tabla con los nombres de los educandos, la ciudad y la institución educativa:

¹ Magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Nariño. Licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la misma universidad. Docente investigador Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: fddelgado@umariana.edu.co

Tabla 1. Nombre de educadores e institución

Cadena Burbano Greissy Tatiana	I.E. Artemio Mendoza Carvajal	Pasto
Narváez Nates Shereilyn Melina	I.E. Artemio Mendoza Carvajal	Pasto
Obando Amaguaña Darwin Heriberto	Centro Pedagógico María de Paz	Pasto
Botina Paz Angie Xiomara	I.E.M Ciudad de Pasto. Sede San Lorenzo	Pasto
Chamorro Vera Yeimy Alexandra	San Juan Bosco. Sede Escuela Maridíaz	Pasto
Dulce Gómez Dayana Yisell	San Juan Bosco. Sede Escuela Maridíaz	Pasto
Gómez Ortiz Karen Lizeth	Santo Domingo de Guzmán	Pasto
Luna Martínez Milena Stefany	I.E.M. Marco Fidel Suarez	Pasto
Martínez Burbano Lilianna Elizabeth	I.E.M. Francisco José de Caldas	Pasto
Rosas Mazuera Aura Cristina	I.E.M. Ciudad de Pasto	Pasto
Valenzuela Bravo Marinella	San Juan Bosco. Sede Escuela Maridíaz	Pasto
Cuarán Chamorro Jenny Viviana	I.E. María Goretti	Pasto
Madroñero Francia Shirley	I.E. María Goretti	Pasto
Ordoñez Jiménez Jessica Andrea	Centro Pedagógico María de Paz	Pasto
Timarán Buchely Maribel	I.E. María Goretti	Pasto
Villota Mercedes Liliana	I.E.M. Francisco José de Caldas	Pasto
Goyes Paredes Jenifer Katherin	I.E.M. San Juan Bosco. Sede Madre Caridad	Pasto
Ramírez Cabrera Adriana del Rocío	I.E.M. Mercedario. Sede El Tejar	Pasto
Botina Díaz Flor Ángela	San Juan Bosco. Sede Escuela Maridíaz	Pasto
Arciniegas Roque Viky Niyere	I.E.M. Libertad	Pasto

Cabrera Benavides Ivonne Azeneth	Liceo Maridíaz	Pasto
Díaz Rosero Ashley Alejandra	I.E.M. Libertad	Pasto
Fernández Licera Adrián Alberto	I.E.M. San Juan Bosco. Sede Madre Caridad	Pasto
Canchala Burbano Camilo Ernesto	I.E.M. Mercedario. Sede El Tejar	Pasto
Galindres Navarro Jully Marcela	San Juan Bosco. Sede Escuela Maridíaz	Pasto
García Paz Jenniffer Lizeth	I.E.M. Mercedario. Sede El Tejar	Pasto
Moncayo Villota Claudia Alejandra	San Juan Bosco. Sede Escuela Maridíaz	Pasto
Rodríguez Caicedo Jenith Katherine	I.E. San Juan Bosco. Sede Principal	Pasto
Rodríguez Rosero Juan Camilo	I.E.M. Mercedario. Sede El Tejar	Pasto
Romo Pantoja Yenny Gabriela	I.E. San Juan Bosco. Sede Principal	Pasto
Viasus Zambrano Oscar David	INEM. Jornada de la tarde	Pasto
Calvache Cortes Mario Fernando	Institución Educativa Municipal Inem	Pasto
López Yampuezan Marly Estefania	I.E.M. Libertad	Pasto
Muñoz Mutiz Yobany Eduardo	I.E.M. Libertad	Pasto
Moreno Torres Mayra Alejandra	Colegio San Francisco Javier	Pasto
Chicaiza Bravo Blanca Flor	Gimnasio San Juan de Pasto	Pasto
John Danilo Celis	Ciudadela Educativa de Pasto	Pasto
Bravo Mora María Andrea	Institución Mercedario	Pasto
Pachajoa Apraez Anyela Natalia	Comfamiliar de Nariño	Pasto
Bedoya Ortega Marisol	Centro Educativo Llano Grande	La Cruz
Bolaños Delgado Yully	Centro Educativo Llano Grande	La Cruz
Morán Tobar Ángela María	I.E. Nuestra Señora de Las Lajas	Ipiales

Ceballos Zambrano Yudi Liliana	Centro Educativo Rural Juan XXIII	Sibundoy
Chindoy Juagibioy Dixon Ferney	Centro Educativo Bilingüe Kamentsa	Mocóa
Yela Rodríguez Alexander	Politécnico Marcelo Miranda	Ipiales
Quelal Tarapues Alexandra Maribel	Pérez Pallares	Ipiales
Salazar Nasamues Verónica Deyanira	Pérez Pallares	Ipiales
Quemá Rosero Melissa Fernanda	Pérez Pallares	Ipiales
Muñoz Cano José Heriberto	I.E. Misael Pastrana Borrero.	Tangua
Rengifo Rengifo Mairon Luis	I.E. Misael Pastrana Borrero.	Tangua
Ortega Beltrán Claudia Elizabeth	Sagrados Corazones de Jesús y María	Chachagüí
Ceballos Ortiz Erika María	Escuela Normal de Pupiales	Pupiales
Quiroz Chamorro Edar Michael	Escuela Normal Pio XII Pupiales	Pupiales
Gómez Burbano Luz Stella	I.E. Nuestra Señora del Carmen	San Lorenzo
Moriano Rodríguez Leny Andrea	I.E. Ricaurte	Ricaurte
Rosero Figueroa Diana Catherine	I.E. Juan XXIII	Puerres

Es importante señalar que los contextos donde están ubicadas la mayoría de estas instituciones educativas, padecen del abandono estatal, de problemáticas económicas y sociales, lo cual, en casos específicos, presenta índices preocupantes. Sin embargo, los docentes practicantes asumen estas situaciones como un reto, que de alguna manera les permite ampliar su campo de acción, y del cual surgen cuestionamientos que interpelan el quehacer en el aula universitaria.

Ahora bien, en estos establecimientos el número de estudiantes por curso es de aproximadamente 35 a 45, una cifra preocupante, teniendo en cuenta que los salones no tienen las dimensiones espaciales para acogerlos de manera apropiada. No obstante, en cuanto a los espacios de trabajo alternativo como aulas de informática, bibliotecas, canchas,

etc., las instituciones, en su mayoría, cuentan con una dotación que, si bien no cumple con todos los requisitos dignos de un centro educativo, es aceptable y proporciona la posibilidad de realizar las clases de otras maneras.

2. Observaciones y recomendaciones (recíprocas)

De manera general, en cada uno de los acompañamientos realizados fue evidente el dominio de las temáticas desarrolladas en el aula. Además, la puntualidad y presentación personal fue idónea y acorde a lo exigido por la Universidad Mariana. Asimismo, tanto la utilización de recursos didácticos como la innovación en la forma de abordar el conocimiento se realizó de manera sobresaliente.

Con respecto a la planeación, se recomendó en la mayoría de los casos tener en cuenta que la formulación de las competencias debe ir acorde con el saber, el ser y el hacer y de la misma manera debe ser formulada la evaluación. Ahora bien, con respecto a ésta última, los estudiantes se destacan por utilizar estrategias de impacto al momento de evaluar, pero deben tener en cuenta que dichos criterios tienen que ser consignados en la planeación, para así poder corroborar que se trata de un proceso resultado de análisis y estudio, y no realizado de forma improvisada.

En cuanto al dominio de grupo, se recomienda a los practicantes aplicar estrategias que posibiliten mantener la atención y la disciplina de todos los niños del salón, pues teniendo en cuenta que el sistema educativo colombiano está estructurado de tal manera que no permite proceder de formas alternativas en la realización de las clases, es necesario que el docente custodie el orden y el comportamiento que hace posible avanzar en las dinámicas conceptuales propuestas.

Es muy importante que los estudiantes elaboren textos (cuentos, poemas, fábulas, etc.) para motivar el aprendizaje interdisciplinar, pues en los acompañamientos se observó que solamente se hace uso de documentos tomados de otras fuentes. No obstante, la mayoría de los maestros practicantes utilizan distintos recursos, elaborados por ellos, entre los que se destaca carteles, fichas, ruletas, títeres, entre otros, contruidos con sus propios recursos económicos. Además, hacen uso permanente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como una herramienta de apoyo y motivación de las clases.

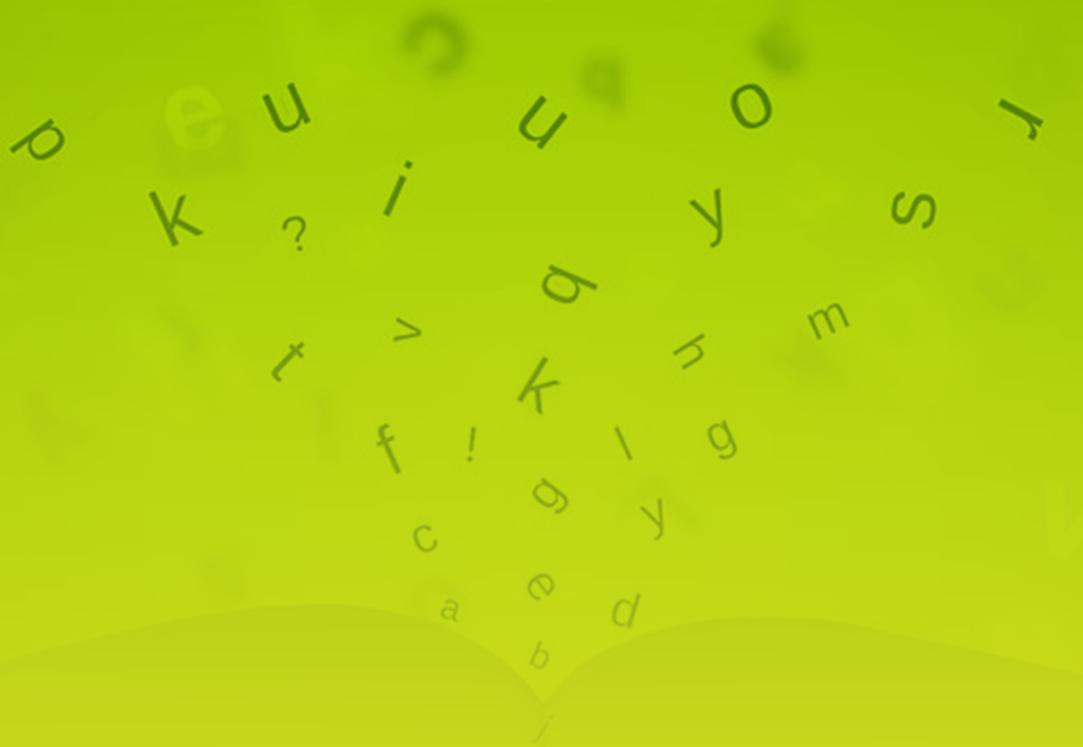
En los espacios en los que se realizó el acompañamiento, tanto los docentes titulares como coordinadores y estudiantes practicantes, manifestaron que es de vital importancia que se lleve a cabo las visitas por parte de la Universidad Mariana de manera periódica, pues consideran que la práctica pedagógica es la columna vertebral de la profesión docente y como tal, debe ser reconocida y enaltecida, comenzando por los espacios y tiempos que se concede para tal fin. Otro punto a mejorar que se destacó, corresponde a la asignación de un formato de planeación que contenga todos los ítems que serán evaluados, pues se concluyó que trabajar de acuerdo con los formatos entregados por las instituciones educativas, no permite llevar el proceso de manera uniforme.

En otro aspecto, la mayoría de los docentes en formación se destacan por la entrega y vocación, pues trabajan en contextos con problemáticas de distintos órdenes. Muchos de ellos tienen estudiantes con desórdenes de atención e hiperactividad; en otros casos, menos recurrentes, niños con autismo, sordera y mutismo selectivo, sin desconocer que problemas de tipo emocional, económico y de violencia están presentes en casi todas las instituciones, llegando a casos extremos donde las condiciones de los niños no permiten que se alcance a cabalidad las competencias propuestas. Sin embargo, los docentes practicantes tienen la capacidad de acoplarse de manera sorprendente, pues si bien reconocen que no tienen los fundamentos suficientes para lidiar con algunas de esas precariedades, con la praxis articulan comportamientos y estrategias que de alguna manera les permiten sobrellevar las clases, promoviendo a su vez la posibilidad de generar ambientes inclusivos significativos.

Con relación a los contenidos teórico-conceptuales, surgen distintas preocupaciones. Se sabe que los docentes practicantes deben ‘cumplir’ con ciertos objetivos enmarcados en el ser, saber y hacer, ligados primordialmente a los Estándares Básicos de Educación propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para lo cual deben utilizar la bibliografía pertinente. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se limitan al uso del ‘libro de texto’ de manera constante, situación que deja en evidencia el desconocimiento de otros elementos que aportan, desde perspectivas contemporáneas y transdisciplinarias, a la generación de nuevo conocimiento. Otra de las preocupaciones surge a raíz de la poca apropiación de nociones para realizar la transposición didáctica, pues si bien existen rangos de dificultad en el ámbito teórico, el docente debe hacer que ese saber sea enseñable. Lo anterior permite

que el estudiante encuentre en el conocimiento, algo que realmente puede utilizar. En definitiva, el docente practicante tiene el deber de estar actualizado, situación que no solo se logra a través de la asistencia a cursos de capacitación, sino con la lectura diaria.

Finalmente, es dable recordar que desde la Universidad Mariana se debe propiciar todos los medios posibles para que se reconozca la importancia de la Práctica Pedagógica como un espacio medular en la formación de los docentes, porque es ahí donde no solo son cristalizadas todas las enseñanzas impartidas en las aulas universitarias, sino, donde el docente practicante pone a prueba su rigor investigativo, creativo, social, afectivo y político. Todo lo anterior, en aras de ser partícipes de la transformación social y el avance científico.



Fedumar

El yo cartesiano

Alberto Vianney Trujillo Rodríguez¹

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Vianney, A. (2017). El yo cartesiano. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 17-22.

Este ensayo tiene por objetivo, examinar la consistencia del sujeto cartesiano, partiendo de las continuas afirmaciones que destacan a Descartes como el primero en plantar al *yo* pensante como el centro de gravitación y comprensión del mundo, al establecer a la conciencia individual como el criterio último para la aceptación de la verdad de un juicio. No obstante, resulta interesante examinar ¿Qué tan fuerte es el yo cartesiano?, ¿Qué tan autónomo e independiente es dicho sujeto? Ésta es la cuestión que se propone abordar el texto.

Inicialmente, llama la atención el uso frecuente del ‘yo’ y el ‘mí’ en la obra del pensador francés, cuestión que resulta novedosa si desde el retrovisor contemplamos el pensamiento escolástico teocéntrico y al frente leemos la sentencia moderna, afirmando que solamente lo que yo en mi conciencia vea como verdadero, debo aceptarlo como tal; nadie deberá ni podrá obligarme a cambiar mis convicciones por medios externos a mi conciencia; ésta parece ser la síntesis o principio fundamental en la construcción del edificio del pensamiento cartesiano, que se aleja de aquella época cuando solo sería una osadía el tratar de sobreponer el juicio individual a la autoridad de la tradición. Su tarea se centra en la búsqueda de un conocimiento que tenga un punto de partida bien cimentado, que no dé espacio a vagas conjeturas o discusiones estériles.

1. El método

Descartes (1998) inicia su *Discurso del método* aseverando que “el buen sentido es la mejor cosa repartida en el mundo: [...] ello testimonia que el poder de juzgar bien y distinguir lo verdadero de lo falso [...]

¹ Doctorando en Educación de la Universidad de Baja California – México. Magíster en Filosofía, Universidad Incca de Colombia. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomas. Docente Departamento de Humanidades, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: avianney18@umariana.edu.co

es naturalmente igual a todos los hombres” (p. 13). No obstante, dicha realidad no es suficiente; es necesario aplicarlo bien, mediante la conducción de la razón, por unas reglas fundamentales, con tal de que tomara como firme y constante resolución de no dejarlas de observar ni una sola vez. Cualquier excepción es causa de error.

El método cartesiano es inspirado en la lógica, la geometría y la matemática; de ahí su carácter de universalidad, independiente del campo de aplicación o del saber que se aborde. Si se trata de definir qué entiende por método, es necesario ir a la regla IV de su obra *Reglas para la dirección del espíritu*, donde asevera:

Entiendo por método, reglas ciertas y fáciles, mediante las cuales el que las observe exactamente, no tomará nunca nada falso por verdadero, y, no empleando inútilmente ningún esfuerzo de la mente, sino aumentando siempre gradualmente su ciencia, llegar al conocimiento verdadero de todo aquello de que es capaz. (Descartes, 1989, p. 79).

Estas reglas a las que hace mención, inicialmente, son explicitadas en veintiuna, con su respectiva explicación y ejemplificación; sin embargo, en el *Discurso del método* son simplificadas en cuatro reglas, que siendo observadas muy estrictamente, sin ninguna excepción, garantizan la conducción del espíritu hacia la verdad.

La primera consiste en “no recibir nunca cosa alguna como verdadera que yo no conociese evidentemente como tal” (Descartes, 1998, p. 32); por ello recomienda evitar la precipitación en el juicio, de tal forma que solo se acepte como verdadero, aquello que no sea susceptible de duda, aquello que se presente de una manera clara y distinta.

La segunda regla, “dividir cada una de las dificultades que examinara en tantas porciones como fuera posible y como se requiera para resolverla mejor” (p. 32); analizar es descomponer lo complejo en cada uno de sus elementos simples, tarea que permite partir de lo evidente, de lo claro y distinto.

La tercera regla,

Conducir con orden mis pensamientos, comenzando con los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos; y suponiendo orden aun entre aquellos que no se proceden naturalmente unos de otros. (Descartes, 1998, pp. 32-33).

Es decir, habiendo llegado a lo simple, ahora es necesario reconstruir en toda su complejidad; de la síntesis, procesualmente se asciende a la deducción, en la que encadena o concatena unas ideas con otras, de una manera ordenada y rigurosa, ampliando el conocimiento con verdades nuevas. Y, finalmente, cuarta regla, “hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales, que estuviera seguro de no omitir nada” (p. 33).

2. La duda

En Descartes parece evidente la influencia del escepticismo, corriente de pensamiento antiguo que pone en duda la capacidad del conocimiento humano para acceder a la verdad. Esta postura se atribuye a Enesidemo (100-40 a.C.), que rechazó tanto el dogmatismo puro como el escepticismo dogmático, que postulaban que algo puede conocerse o que nada puede conocerse, respectivamente, y propuso la suspensión de todo juicio en aquellas cuestiones cuyas fuentes resulten conflictivas. Quizá esta postura contribuye a comprender cómo el pensador francés pone todo su empeño a la tarea de aplicar una rigurosa y despiadada crítica escéptica a todo el conocimiento recibido, a todo conocimiento fundado en la tradición o en algún maestro; llega, incluso a dudar de la información suministrada por sus propios sentidos, puesto que estos son susceptibles de engaño.

Para deshacerse de todo lo que había aceptado como verdadero hasta entonces, Descartes (1998), decide someterlo todo bajo una duda que se justifica básicamente en cuatro argumentos:

- 1) Los sentidos no engañan,
- 2) Los hombres cometen paralogismos y se equivocan al razonar, de ahí la necesidad de desconfiar de los maestros, de la tradición,
- 3) Los mismos pensamientos que tenemos cuando estamos despiertos, se nos pueden presentar también cuando estamos dormidos, lo cual no nos da certeza de la diferencia entre el sueño y la vigilia, y
- 4) Puede existir un genio maligno, no menos astuto y burlador que poderoso, que ha puesto toda su industria en engañarme y hacer que me engañen a mí mismo. (pp. 47-48).

Después de hacer este ejercicio metódico de someter toda realidad, incluida su propia existencia, bajo la duda, Descartes (1998) toma un

camino hacia un punto firme, verdadero, claro y distinto que le permite construir el edificio de un conocimiento verdadero, que parte de un punto ausente de toda duda. Con este propósito, nuestro pensador hace el siguiente razonamiento:

Inmediatamente me di cuenta de que, mientras quería pensar que todo era falso, era preciso necesariamente que yo, que pensaba, fuese alguna cosa. Y al advertir que esta verdad: pienso, luego soy, era tan firme y tan segura, juzgué que podía recibirla sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía estaba buscando. (p. 48).

3. El yo pensante

Descartes (1993) pone al 'yo' como centro mismo del universo, porque lo primero y único que conocemos como claro y distinto es que *yo soy*, exigiendo a la vez el reconocimiento de la conciencia como primera y última apelación. Esta primera certeza permite al sujeto cartesiano salir de aquel presupuesto inicial, condición necesaria para llegar a una verdad, a saber, que debía rechazar como absolutamente falso aquello en lo que pudiera imaginar la menor duda, a fin de ver si después de esto no quedaría algo en su creencia que fuese enteramente indudable. Efectivamente, la proposición "pienso, luego soy", además de ser la primera verdad clara y distinta, revela que el yo es una sustancia cuya esencia es pensar, independientemente de toda cosa material o extensa. Así lo expresa de una manera concluyente: "Ya no soy, pues, hablando con precisión, sino una cosa que piensa; es decir, un espíritu, un entendimiento o una razón [...], soy una cosa verdaderamente existente" (p. 37).

Hasta este punto considero que no hay ninguna objeción a la consistencia del yo cartesiano, pero la cuestión que parece problemática es la manera cómo Descartes logra deshacerse de aquella duda expuesta anteriormente. Es claro que esta artimaña de lenguaje resulta una innovación en el pensador francés, quien asume inicialmente la actitud epistémica de una duda universal al ingresar al aposento donde se piensa, aunque la realidad cierta exista y esté a la espera en la salida. En uno de sus argumentos expresaba que se trataba de extender a la totalidad del conocimiento la sospecha de que sea tan vano y engañoso como las fantasmagorías del sueño.

Esta duda artificial que lleva a Descartes (1993) a fingir, incluso que no un verdadero *Dios*, sino un cierto genio maligno se empeña en

engañarlo, hace necesaria la abstención de pronunciar con certeza algún juicio a excepción de la seguridad de su pensamiento.

Para poder suprimirla del todo (la idea del genio maligno), debo examinar si hay Dios, tan pronto como encuentre ocasión para ello; y hallo que lo hay; debo examinar si puede ser engañador, pues sin conocer estas dos verdades, cómo voy a poder estar nunca cierto de cosa alguna. (p. 49).

4. La idea de Dios

Y si no es posible llegar a otras verdades, si no es partir de la única certeza obtenida, lo más lógico es profundizar y examinar el propio espíritu. En el yo, Descartes encuentra tres tipos de ideas: las ideas innatas, las ideas de advertencias y las ideas imaginarias, de las cuales las más importantes son las primeras, ya que están impresas en el alma y representan sustancias, que según la herencia es escolástica, y contienen una realidad objetiva. La idea innata más importante es la idea de Dios², idea que ocupa a nuestro pensador para hacer su demostración de existencia. Ese Dios es soberano, eterno, infinito, todo poderoso, conocedor y creador universal de todas las cosas que están fuera de él. Pero ese Dios no se reduce a ser origen que pone en marcha y ordena el cosmos, sino que deberá ser el garante del conocimiento humano, otorgándole la confianza para usar su propia razón, tal como lo expresa el mismo Descartes (1993):

Concluyo que Dios existe y que mi existencia propia depende de Él, enteramente, en todos los momentos de mi vida, derivando estas conclusiones de que la idea de Dios está en mí o también de que soy o existo, que no pienso que el espíritu humano puede conocer cosa alguna con mayor evidencia y certeza. Y ya me parece que descubro un camino que me llevará de la contemplación del Dios verdadero [...], al conocimiento de las otras cosas del universo. (pp. 70-71).

Ahora tenemos una segunda certeza: Dios, que salva del peligro del error o engaño, porque siendo perfecto, Él no engaña nunca; él es dador del buen sentido, facultad que no conduce al error si se hace buen uso de la razón. “Los errores nacen de la voluntad que siendo mucho más amplia y extensa que el entendimiento, no se contiene dentro de los límites, sino que se extiende también a las cosas que no comprendo”, expresará el mismo pensador en la meditación cuarta, cuando aborda lo verdadero y lo falso (Descartes, 1993, p. 76). En efecto, el error ya

² En Meditaciones Metafísicas, en la tercera meditación, aparecen unas pruebas, por lo menos tres pruebas, de la demostración de la existencia de Dios.

no está en el supuesto genio maligno, sino en el mal uso del libre albedrío, pero mientras se contenga la voluntad dentro de los límites del conocimiento, no puede suceder que ese sujeto se equivoque.

Llegando a tal punto, tenemos que no resulta tan fuerte y autónomo el yo cartesiano, sino que se necesita una fuerza extra que lo legitime; de ahí se explica que la demostración de la existencia de Dios revista una gran importancia en las dos certezas abordadas en este ensayo. Además de demostrar que ese ser existe, es necesario explicar que no es engañoso, sino garante de verdad; “es manifiesto que no puede engañar, pues la luz de la naturaleza nos enseña que el fraude y el engaño proceden necesariamente de un defecto” (Descartes, 1993, p. 111). En consecuencia, todas aquellas proposiciones que el espíritu ve claras, distintamente son verdaderas.

De esta manera queda expuesto claramente que en Descartes es la certeza en la existencia de Dios la que faculta al yo a aplicar universalmente y con confianza el criterio de verdad que ya ha sido sugerido por la reflexión sobre preposición privilegiada *-pienso, luego soy-*. El demostrar la existencia de Dios da seguridad y legítima de hacer uso del criterio de la claridad y la distinción más allá de la intuición del cogito. Es decir, que la certeza cartesiana no se funda únicamente en la razón, sino en la existencia de un ser perfecto que no puede ser engañoso, porque ¿cómo puede el hombre, que sabe que su única certeza es la de su propio yo, estar seguro de que el mundo de afuera es igualmente racional? Y Descartes responde que sabemos que Dios garantiza la verdad de nuestros pensamientos, porque nuestro mismo pensamiento lo demuestra. El dilema queda claro, pues si logramos demostrar si el conocimiento posee una garantía absoluta de su verdad, podremos alcanzar verdades universales, absolutas; en cambio si se prescinde de Dios como garante, el yo tendría que resignarse a un conocimiento hipotético donde todo será completamente relativo.

Referencias

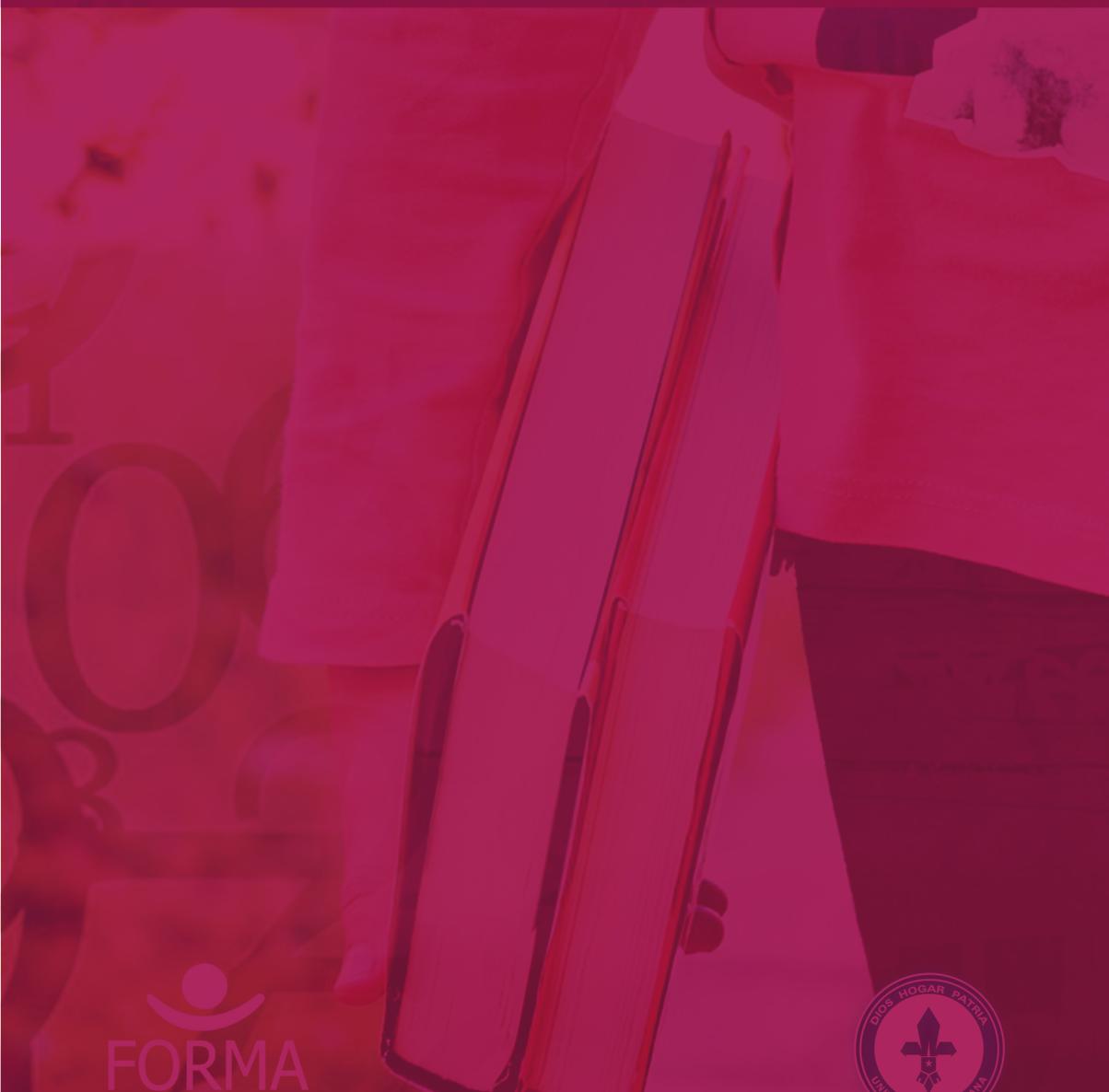
- Descartes, R. (1989). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- (1993). *Meditaciones metafísicas*. Medellín, Colombia: Edilux Ediciones.
- (1998). *Discurso del método*. (Trad. Díaz, J.A.). Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

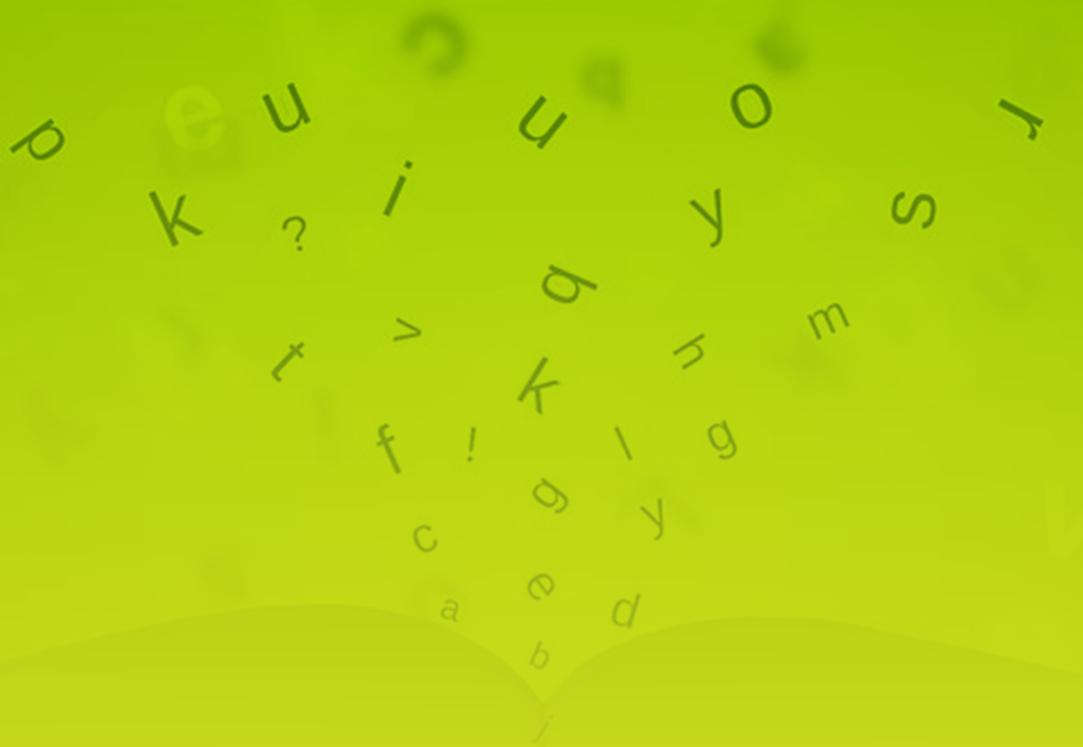
Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962 Vol. 4 (1), Enero - Diciembre 2017





Fedumar

Dictadura en el cuento 'El matadero' de Esteban Echeverría

Francia Shirley Madroño¹
Maribel Timarán Bucheli²

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Madroño, F. y Timarán, M. (2017). Dictadura en el cuento 'El matadero' de Esteban Echeverría. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 25-29.

Esteban Echeverría, escritor argentino, nació el 2 de septiembre de 1805 en Buenos Aires; fue una figura fundamental del romanticismo; sus principales obras son: *La cautiva*, *Carta a un amigo*, *Avellaneda*, entre otras. Falleció el 19 de enero de 1851 en Montevideo.

En el cuento 'El matadero' el escritor critica las leyes de la federación racista; el cuento está basado en el campo y en la carne, por lo tanto ataca al sector ganadero.

'El matadero' fue escrito en 1840 y publicado en 1871, siendo uno de los primeros cuentos hispanoamericanos, en una época donde se luchaba en contra de la dictadura sangrienta. El escritor comenta sobre el tema de la carne y la cuaresma, dando a conocer la influencia que la iglesia tuvo en el hambre del pueblo argentino. "Estamos, a más, en cuaresma, época en que escasea la carne en Buenos Aires" (Echeverría, 1871, p. 23). La situación de la dictadura llega directamente a la matanza de las reses; los federales son llamados como la chusma, siendo aquéllos los que sacrifican a quien se imponga ante la ley. "El espectáculo que ofrecía entonces era animado y pintoresco, aunque reunía todo lo horrible, feo e inmundoso" (p. 16).

Del mismo modo, sobresale un hombre llamado Matasiete, que es el

¹ Estudiante de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Facultad de Educación, Universidad Mariana, Pasto, Colombia.

² Estudiante de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Facultad de Educación, Universidad Mariana, Pasto, Colombia.

degollador de toros y unitarios; al mirar que llegaba un hombre montado en una silla como los gringos, la chusma lo retó para atacar al unitario sangrientamente. “¡Mueran los salvajes unitarios! ¡Viva el restaurador de las leyes!” (Echeverría, 1871, p. 30). El unitario, al ver tanta crueldad y humillación, dijo: “Primero degollarme que desnudarme, infame canalla”. Ya no tenía fuerza para seguir con su batalla, hasta que reventó de coraje y murió; esta muerte hace relevancia a la pasión de cristo y a la barbarie que se presentaba en la “federación rosina” (p. 34) inventada por el restaurador.

Ahora bien, Echeverría en ‘El matadero’ tiene la intención de mostrar al lector la violencia que se vivía en Argentina, encarnando el ambiente político durante la dictadura de Juan Manuel de Rosas. Utiliza así mismo los escenarios para simbolizar la política; además exalta una preeminencia política económica y social sobre la gente de Buenos Aires; su régimen aterrorizó a la población del país durante dos décadas, por tanto, en dicha época los unitarios se habían basado en la política del romanticismo, mientras los federalistas luchaban contra ellos.

La dictadura es un poder, ejercido por quien tiene más poder, lo cual no tiene en cuenta los derechos políticos, las garantías y libertades individuales, haciendo atrás la opinión, expresión de la población civil. Según Tejada (2003), la dictadura “es el gobierno que, invocando el interés público, se ejerce fuera de las leyes constitutivas de un país” (p. 251). Ante lo cual agrega Ossorio (citado por Boragina, s.f.) que:

Los Estados modernos sometidos a un régimen de dictadura son llamados totalitarios, pues el dictador (ya sea unipersonal o pluripersonal) asume todos los poderes, quebrantando la armazón constitucional de la nación y eliminando todos los derechos políticos, así como todas las garantías y libertades individuales, especialmente las de opinión, expresión, reunión, sindicación (como no sea dirigida), de conciencia, etc. Asimismo suprime el *habeas corpus* y la acción de amparo o, por lo menos, los coarta. Suprime todos los partidos o sólo admite uno, que es, naturalmente, el del propio dictador. Crea figuras delictivas, por lo general de orden político, muchas veces dándoles efecto retroactivo. (párr. 2).

De igual manera, la dictadura es un imperio que va contra las leyes establecidas, guiada por un partido político poderoso, dando la entrega revolucionaria de dicha clase. Por su parte, Lenin (1924, citado por Yakovsverdlov, 2014) afirma:

La dictadura es el poder absoluto, por encima de toda ley, de la burguesía

o bien del proletariado, el Nuevo Poder, el poder revolucionario de las masas proletarias guiadas por su Partido; es un poder absoluto de nuevo tipo que pretende la confrontación con el poder de la burguesía hasta la liquidación revolucionaria de esta clase, hecho que en realidad se prolonga hasta la fase superior del comunismo. (párr. 5).

Juan Manuel de Rosas impuso un gobierno con una dictadura inflexible, dividiendo a una nación argentina; aunque afirmaba ser federalista, era también centralista, suprimiendo así mismo la libertad. “¡Mueran los salvajes unitarios! ¡Viva el restaurador de las leyes!” (Echeverría, 1871, p. 30). De esta manera, la dictadura es el poder fuerte, donde hay violencia por parte del proletariado, lo cual ocasiona la destrucción de la democracia de los habitantes.

Y volviendo a Lenin (citado por Yen-Shih, 1965), diría:

La dictadura revolucionaria del proletariado es un poder político conquistado y mantenido mediante el uso de la violencia por parte del proletariado contra la burguesía. La dictadura del proletariado significa la destrucción de la democracia burguesa y el establecimiento de la democracia proletaria. La revolución proletaria es imposible sin la destrucción violenta de la máquina del Estado burgués y su sustitución por una nueva. Esta nueva máquina es, por tanto, el Estado bajo la dictadura del proletariado. (párr. 5).

El episodio rosista comenzó como consecuencia de una violenta lucha entre partidos políticos unitarios y federalistas, representando cada uno, diferentes posiciones políticas e intereses económicos. En esta época, al mandato de Rosas llegó la anarquía, gobernando con mano dura un país que necesitaba de un poder político fuerte. Con Rosas al frente la sociedad se dividió más, ya que era un monstruo sin precedentes, digno representante de un medio salvaje o de clases enfermas que debían transformar o suprimir.

La dictadura es una lucha incansable, ocasionando violencia implacable de una clase a otra, donde gana la que tiene más poder. Según Neira (s.f.), la dictadura es como “el gobierno creativo de un individuo o de unos pocos, que ejecuta lo necesario sin legitimidad” (p. 3). De igual manera, se caracteriza por tres cosas:

- a) En ellas el ejército desempeña un papel independiente del partido o los partidos, pero papel decisivo para la totalidad del Estado, y que está en el centro de la burocracia.
- b) Suele tener carácter temporal o transitorio, sin ánimo de perpetuarse (como sí lo son todos los gobiernos totalitarios), y c)
- La transformación que intentan de la sociedad no la apoyan en una estricta

base utópica-ideológica (como sí lo hacen los totalitarismos). (pp. 3-4).

Con respecto al cuento 'El matadero', los carniceros, el jinete, Mata-siete y el juez, son la figuras federales que mostraban el poder, quienes popularizaban la federación rosina; los que pronunciaban frases cortas y recurrían a la violencia para dominar al resto, actuando con vocabulario grotesco y vulgar. Llamaban 'unitarios', jerga inventada por el restaurador, "patrón de la cofradía, a todo aquel que no eran degollador, carnicero, ni salvaje ni ladrón; a todo hombre decente y de corazón bien puesto, a todo patriota ilustrado amigo de las luces y de la libertad" (Echeverría, 1871, p. 53).

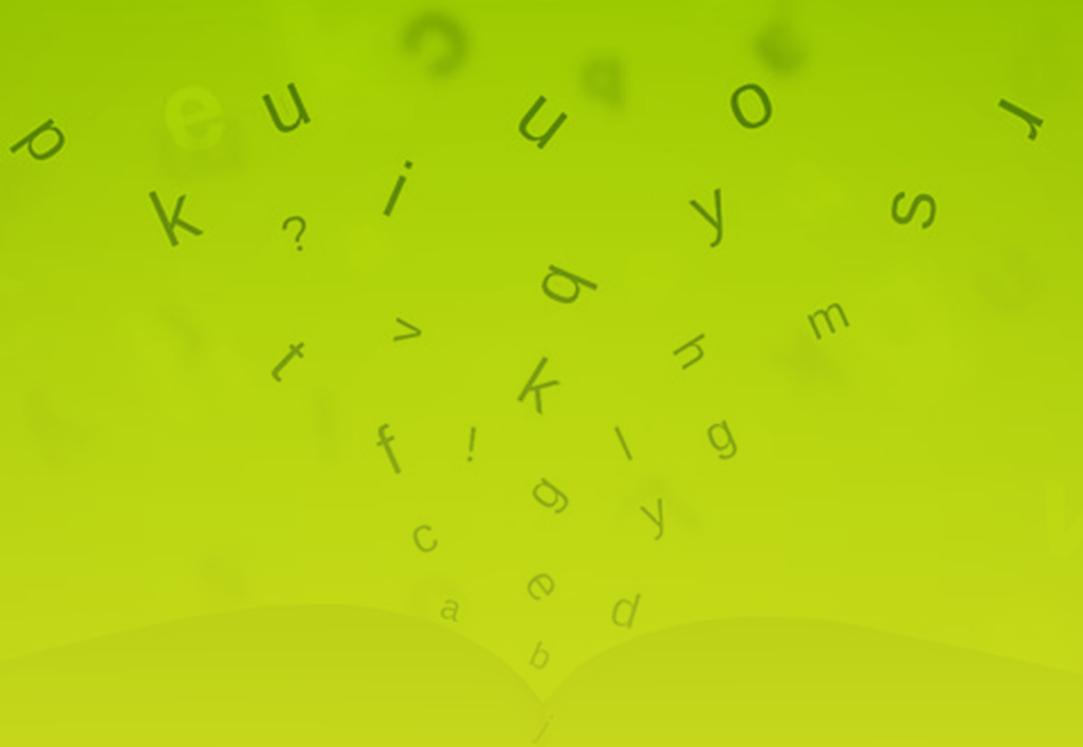
Finalmente, el cuento 'El matadero' tiene una visión grotesca; muestra la barbarie que vivía el pueblo argentino en el mandato de Rosas, siendo éste un personaje malvado, sanguinario y de corazón duro, lo cual no favoreció al país; la población debía acatar las leyes que impartía la anarquía; todo era matanza y crueldad, ocasionando asesinatos, persecución y baja autoestima, que en nada contribuía al progreso económico y social. Hoy en día nos preguntamos en qué manos estaba Argentina, por tanto asimilamos esta época a la situación que está viviendo Venezuela actualmente con el mandato de Maduro. El poder político ha llegado a invalidar los derechos humanos como la libre expresión, la educación, la alimentación, la salud, entre otros. Igual que como se observa en el cuento 'El matadero', todo aquél que no estaba de acuerdo con el mandato del restaurador, era castigado, considerándolo un enemigo del gobierno, un aspecto más que se vive en la dictadura de Maduro.

Referencias

- Echeverría, E. (1871). *El matadero*. Buenos Aires, Argentina: Imprenta y Librería de Mayo.
- Neira, E. (s.f.). Mundo global Dictadura y dictaduras. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/35263/mundoglobal_21052012.pdf;jsessionid=4A93249E1015B271A20F-0D33E9C7917E?sequence=1
- Ossorio, M. (2017). *Diccionario de ciencias jurídicas, políticas y sociales* (27^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Heliasta 2000.
- Tejada, L. (2003). *Hablar bien no cuesta nada, y escribir bien, tampoco*. México, D.F.: Editorial Lectorum S.A. de C.V.

Yakovsverdlov. (2014). El marxismo-leninismo y la dictadura del proletariado. Recuperado de <https://revolucionobarbarie.wordpress.com/category/dictadura-del-proletariado-2/>

Yen-shih, C. (1965). Defender la dictadura del proletariado y la lucha de clases durante el periodo de transición. Recuperado de <http://criticamarxista-leninista.blogspot.com.co/2013/07/dictadura-del-proletariado-y-lucha-de-clases-periodo-de-transicion.html>



Fedumar

Apuntaciones sobre la novelística autobiográfica de Julio Quiñones

Francisco Delgado Montero¹
Alexis Uscátegui Narváez²

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Delgado, F. y Uscátegui, A. (2017). Apuntaciones sobre la novelística autobiográfica de Julio Quiñones. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 31-39.

Resumen

En el centro literario, Julio Quiñones quizá es un fénix de la novelística colombiana, ha renacido desde lo más profundo a través de su obra *En el corazón de la América virgen* (1948), texto que lo ubica en uno de los parajes más significativos de la novela amazónica. De igual manera, con su opúsculo *Ensayo sobre la vida sentimental de Federico Chopin y su época* (1949); así como también su trasunto titulado *Las noches de San Patricio* (1950) que develan las aventuras y abolengo adquirido por parte del autor en Europa, África y Asia. Y, con *Lejanas añoranzas* (1952) que funge como una suerte de diario novelado que ayuda a escudriñar gran parte de su vida en el viejo continente. Estas novelas no han tenido mayor recensión por la crítica literaria especializada, y aquí ofreceremos una prueba fehaciente de su importancia narrativa.

Palabras clave: cultura, Julio Quiñones, novela, París, selva amazónica.

¹ Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas; Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño, Colombia. Docente de Literatura, Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: fddelgado@umariana.edu.co

² PhD (c) en Literatura Latinoamérica, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador; Magíster en Etnoliteratura; Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño, Colombia. Docente de Literatura, Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: auscategui@umariana.edu.co

“No hay libros malos, si en ellos encontramos algún vestigio de verdad, y si están escritos con sinceridad”.

Julio Quiñones (1950, p. 6)

En el corazón de la América virgen, es la novela que abre el desarrollo de lo que Uscátegui (2017) propone como novela amazónica de corte etnográfica y testimonial, a la forma de *La vorágine*, *Toá* y *El paraíso del Diablo*, obras con las que confluye heterogéneamente en algunos de sus signos narrativos y que aporta al interés de la representación del ciclo cauchero en las literaturas amazónicas latinoamericanas.

En la segunda parte de *Putumayo: la vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio* publicado en 2014 por el Centro Nacional de Memoria Histórica, figura una declaración clave sobre los atropellos de peruanos cometidos en la región amazónica, en la cual, Gabriel Martínez el 2 de noviembre de 1093 expresó que Julio Quiñones³ fue una de las personas que presencié las atrocidades (muertes y correrías de nativos uitotos) de la Casa Arana tanto en La Chorrera como en El Encanto. Asimismo, Rogelio Becerra en 1908 declara: “los soldados dicen que oyeron a Sumaeta, que dijo al Inspector que Antonio Ordóñez les había mandado a avisar con Julio Quiñones, que el Inspector Don Gabriel Martínez, se iba llevando como cuarenta salvajes de los huidos y que Don Gabriel dijo que quería poner su honor en limpio” (2014, 200). Durante el mismo año, a este testimonio se suma la versión de Antonio Ordoñez, en la que da fe de que el autor de *En el corazón de la América virgen* fue prisionero de los colonos peruanos, esto valida la hipótesis de que nuestro novelista devela de manera autobiográfica aquel siniestro producto del capital cauchero de César Arana en la selva amazónica colombiana:

Muy estimado señor y amigo. Esta con el fin de saludarte y manifestarte lo siguiente pues los acontecimientos por acá son peor que antes cuando regresé yo de Yaricoya ya habían apresado a todos los de mi casa, así es que mi situación es muy triste pues estoy aislado en el monte

³ Cuando se intenta develar los orígenes y la vida de un escritor, casi siempre nos remitimos a los anaqueles de las bibliotecas buscando indicios biográficos representativos. De Quiñones, por ahora, no se tiene certeza del año y lugar de su nacimiento y muerte. Sin embargo, a través de lo que hemos rastreado y estudiado, podemos decir que nació en Nariño en 1890. Como novelista publicó las siguientes obras: *C'est au Destin que je pardonne*; *Au Coeur de l'Amérique Vierge* (1924); *En el corazón de la América virgen* (1948); *Ensayo sobre la vida sentimental de Federico Chopin y su época* (1949); *Las noches de San Patricio o las cuatro aventuras* (1950); *Lejanas añoranzas* (1952); *El Putumayo* (novela histórica inédita). Cabe agregar, que dichas obras no generaron mayor revuelo en la literatura colombiana.

manteniéndome con frutas porque no puedo bajar a mis sementeras de temor que me cojan y me asesinen, porque creo que esa ha sido la suerte de los demás compañeros desde Juan Escobar y diez compañeros más también te avisare que a Julio Quiñones lo trataron muy mal en Iquitos pero la peor desgracia fue que de regreso de Iquitos lo tomaron preso en el Campuyá a él y sus compañeros por esa razón no han podido subir los San Diegos, así es pues que esperamos de nuestros amigos que se empeñan con el gobierno porque nos preste protección para poder favorecer nuestros intereses, y confiamos que velará por los hijos de Colombia pues es la única esperanza que nosotros abrigamos en nuestro gobierno que nos atenderá a nuestras suplicas también te aviso que yo me voy a retirar al Caquetá (2014, p. 233).

En el corazón de la América virgen encaja muy bien en la categoría de novela autobiográfica o testimonial, porque como hemos dicho anteriormente, en gran parte de la novela existe una voz del autor que funge como una denuncia temprana, sobre el etnocidio cauchero. Porque además, en sus páginas se destaca la relación con el espacio natural y las costumbres aborígenes. Conocimiento de primera mano confirmado por Echeverri (2010):

Más o menos por la misma época y no lejos de la maloca que Robuchon visitó, el colombiano Julio Quiñones pasó cuatro años entre los indígenas Huitoto Nonuya de 1907 a 1911. Quiñones prestó servicio en un contingente colombiano que fue enviado al río Putumayo en 1905 y, luego de un ataque militar peruano a un puesto cauchero colombiano del río Caraparaná, vagó perdido por el monte siendo acogido por los Nonuyas con quienes vivió varios años y aprendió la lengua. Años después, en un relato novelado escrito en francés narra sus experiencias en un modo polarmente opuesto al de Robuchon. (p. 54).

Cabe traer a colación la anterior referencia, porque esto nos permitió validar la idea de que Quiñones comparte en su novela diversos parajes autobiográficos, es por eso que describe con maestría cada suceso que acontece en la selva, incluso, la forma tan maravillosa de las reuniones en el mambeadero, donde se practica el ejercicio del pensar a través del chupe de ambil y donde se puede ver cómo Fusicayna, que existió realmente (Jusicaina), logró mantener viva la esperanza de su clan, la sobrevivencia ante los jaguares a través del chupe de la *yera*.

No es para pronunciar ‘terribles votos de venganza’ que se reúnen alrededor del tabaco, es para buscar el mantenimiento de la vida, mirando por los

niños, por las mujeres, por los ancianos. Con ese mismo espíritu es que hasta el día de hoy se mamea coca y se lame ambil. (Echeverri, 2010, p. 56).

Por otra parte, en primeras líneas de *La Noche de San Patricio o las cuatro aventuras*, Quiñones dice: “yo no puedo ofrecer al lector sino la visión fugaz de los países exóticos que visité en mi juventud y los sorprendentes contrastes que pude observar en las costumbres de las gentes de diferentes razas” (1950, p. 6). Dicha acotación, posiblemente permite evocar el retrato del autor quien recorrió algunos países de Europa, África y Asia, así como las distintas experiencias alusivas a la exploración como fue su experiencia de viaje a la Amazonía en su juventud. Observemos que lo anterior es solo una aproximación sobre las particularidades textuales de *La noche de San Patricio* que funcionan como elementos paratextuales que tienen la finalidad de esclarecer, al menos hipotéticamente, algunos acontecimientos importantes sobre la vida de Julio Quiñones, que además permitirán motivar a otros estudiosos de la literatura, la reconstrucción a futuro sobre el estudio completo de la vida y obra de este escritor que prácticamente ha sido ignorado por la crítica, incluso hasta en la actualidad.

Es relevante revalorar aquello que de alguna manera invita a recorrer un camino particular sobre las vivencias de una persona, en este caso, Julio Quiñones, vislumbra una gran latencia del viaje como eje en su escritura. En su juventud por ejemplo, visitó diferentes lugares por el viejo continente, pues al apoyarnos de su diario novelado *Lejanas añoranzas* (1952), manifiesta que el 21 de julio de 1911 arribó en Londres, después de haber vivido cuatro años (1907-1911) entre la comunidad Uitoto-nonuya de la Amazonía colombiana. Pero es, quizás en Europa donde Quiñones ratifica su admiración por lo que él denomina como “una raza superior”. Para él no existía mayor placer que el de mezclarse y escabullirse entre la alta sociedad de un país cosmopolita. Aclaremos eso sí, que Julio era un inmigrante distinguido y que en Colombia gozó de algunos privilegios que le permitieron apropiarse de fundamentos de aprendizaje relevantes, cuestión que lo llevó a aprender sobre las artes y el buen gusto por la música, de tal manera que con solo escuchar algunas armonías era capaz de reconocer a Strauss, Tschaikowsky, Beethoven, Chopin, Schumann y Rachmaninoff:

Rosina, la bella Rosina, como la llamábamos todos los pasajeros, con su semblante alegre de adolescente, sentada al piano, en el salón principal, tocaba las deliciosas melodías de Schumann con delicado sentimiento y precisión. [...] Esta niña no revelaba más de dieciocho años, pero su repertorio

de música clásica era considerable. Una noche encontrándome sentado cerca a ella, le rogué que tocara el preludio de Rachmaninoff, muy espontánea y jovial quiso, en seguida, complacerme. (Quiñones, 1950, pp. 78-79).

El anterior fragmento da fe del gran intelecto y disposición hacia el aprendizaje de diferentes idiomas por parte del autor, quien fue capaz de aprender las lenguas inglesa y francesa en tiempo prudente, el mismo que le permitió adentrarse en los círculos de las sociedades de élite de aquel entonces, sin olvidar también, que en los primeros lustros del siglo XX aprendió las lenguas amazónicas *mika* y *minika* de los Uitoto-nonuya. Asimismo, algo encantador había en Quiñones aparte de su indiscutible erudición, pues en los diferentes países que visitaba las mujeres afrontaban el agrídulce sabor de su amor pasajero. Batana, Hiroshima, Batalba, Naima, Ivette, Rosina, son los nombres que se destacan de aquellas damas que por sus talentos, belleza, inteligencia y sublimidad, se incrustaron en la memoria del joven escritor nariñense. Con cada una de ellas, desafortunadamente, no tuvo la oportunidad de concretar una relación duradera. Sus lamentos recogidos en este párrafo, narran indiscutiblemente su soledad:

Como en una cinta cinematográfica van discurriendo las escenas de mi vida cuando recorro mi pasado; las escenas de mi vida errante de marino, y a veces me pongo triste cuando sueño en el amor, porque después de haber devorado la vida, es ella la que ahora me devora, cuando ya no tengo corazón para formar un hogar feliz. El matrimonio debe ser por amor y no por costumbre. o conveniencia. Ah! Si la mujer de nuestra civilización supiera amar!... el mundo sería mejor (Quiñones, 1950, p. 31).

Si hay algo que él extrañaba, eran sus andanzas por Europa, el viejo fantasma que lo perseguiría en cada paso desde su regreso a Latinoamérica. Para Julio Quiñones, volver a Colombia fue un episodio crítico, pues le resultaba irrisorio todo el atraso de la agricultura, la charlatanería de los políticos, la desinhibición de sus gentes en las festividades, la falta de apreciación de la cultura; acreditando “que es difícil encaminar a una nueva raza a modificar sus costumbres, sin antes romper el estrecho anillo de sus prejuicios y de sus añejos principios que le impiden toda reacción favorable hacia el progreso” (Quiñones, 1950, p. 87). Sin embargo, su estancia se prolongó lo suficiente. En Cartagena, fue profesor de literatura francesa en el Colegio San Pedro Claver, aspecto que es evidente en su dedicatoria de su opúsculo *Ensayo sobre la vida sentimental de Federico Chopin y su época* de 1949: “A los alumnos de Literatura Francesa de VI y V año del Colegio San Pedro Claver, de 1949, les dedica este ensayo, El Autor, su profesor” (p. 3).

Lo anterior se explica después de pasar por un periodo de incertidumbre, después de aceptar que aquello por lo que volvía no podría conseguirlo, así lo expresa en el siguiente fragmento:

[...] al despertar de mis sueños de ventura y de fortuna, me encontraba, de repente, solo y desconocido, en un mundo también desconocido para mí, en medio del claro-oscuro de un futuro incierto; y en horas ya avanzadas volvía al hotel para dormir, madurando proyectos y acariciando vagas esperanzas...(Quiñones, 1950, p. 88).

Tal era su admiración por lo europeo que Quiñones anuncia que en cierta medida, su nacimiento cultural y libresco se dio en la capital francesa, ciudad a la que llegó entre 1912 y 1914. “Yo olvidaba por momentos que había nacido en París, donde pasara mi turbulenta infancia” (1950, p. 26). Tal vez cuando se refiere a su “nacimiento”, se refiere a su comienzo como escritor, publicando *Au Coeur de l'Amérique Vierge* (1924). Ahora bien, es muy probable que haya comenzado a escribir su novela amazónica durante sus estudios de arqueología en París entre los años de 1918 y 1922, o en su estancia en Túnez, justo después de abandonar su carrera, por tanto, “es legítimo formular la hipótesis de que Quiñones escribió su novela antes de la Rivera” (Uscátegui, 2017, p. 61). Por esto consideramos que la versión en francés es una denuncia temprana del exterminio cauchero en la selva amazónica colombiana y no como muchos críticos creen que inició con *La vorágine*.

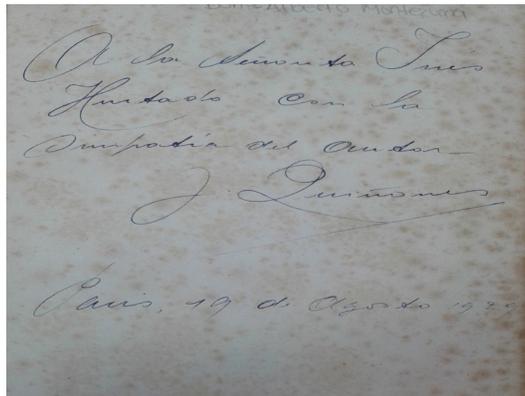
A photograph of a handwritten note on aged, yellowish paper. The text is written in cursive ink. At the top, it reads "A los Señores de Luis Hurtado con la Simpatía del Autor". Below this is a large, stylized signature that appears to be "J. Quiñones". At the bottom, the date and location are written: "Paris, 19 de Agosto 1929".

Figura 2. Firma de Julio Quiñones tomada de un ejemplar de su novela *Au Coeur de l'Amérique Vierge*, París 19 de agosto de 1929. Fuente: archivo personal.

En esta óptica, el afrancesamiento de Quiñones era notable, en Colombia buscaba que sus amistades fueran europeas, que emplearan un sociolecto de la alta sociedad. Asimismo, podría decirse que adoptó un aire de extranjero que le permitía pasar como tal. En un párrafo describe el comportamiento de la gente colombiana, quizás desde una posición que deja entrever la superioridad de otros pueblos por sobre la de su país natal:

Los gringos podemos entrar en todas partes, sin ningún requisito, en centros sociales, en los clubes frecuentados por la alta sociedad, y las mujeres nos reciben con graciosas sonrisas, y hasta en los bares se nos atiende esmeradamente, sin duda por la fama que tenemos (Quiñones, 1950, p.85).

Otro aspecto que denota tal comportamiento es una dedicatoria realizada en el año de 1936, manifestando en lengua francesa su aprecio por Victoria Fadul: “À Madame Victoria Fadul, la meilleure des amies et la plus charmante de toutes les femmes, avec la vive sympathie de l’auteur J. Quiñones. Carthagène, le 31 mai 1936” (Hoyos, 2016, p. 22). Mostrarse europeo, era la manera en la que Quiñones quizás conseguía llevar consigo un fragmento de sus añoranzas y de su alborotada juventud vividas en aquellas tierras.

Cabe agregar, que fueron muchos los lugares que visitó Julio Quiñones en su juventud. Aparte de Inglaterra y Francia, tuvo la fortuna de conocer y experimentar en distintos territorios que marcaron sus gustos y apreciaciones. Irlanda, es una de las apasionantes tierras que el escritor deseo conocer después de su desembarco en Londres, de aquel lugar solo tuvo la dicha de escuchar algunas historias, de las que se llevaría las primeras impresiones sobre la conservación de las tradiciones y la confianza en el porvenir, de hecho, en su novela *La noche de San Patricio*, rinde un homenaje a la celebración irlandesa, en primeras páginas enaltece:

Me gustan los pueblos que conservan sus tradiciones intactas, íntegras sus costumbres y, constante su confianza en el porvenir. Los hombres deberían todos conservar, como una herencia, las costumbres y tradiciones de sus antepasados, sus creencias y su ideología para vivir felices; solamente la libertad de acción constituye la ventura de una raza. (1950, p. 14).

Después de vivir un grato período en Londres⁴, viajó a París, donde pasó largo tiempo antes de viajar al Japón. Es en Yokohama donde

⁴ Los detalles de su vida en Londres y París se pueden examinar en su novela *Lejanas añoranzas* (1952), en esta obra Quiñones manifiesta en su nota preliminar: “el relato de mis viajes no lo he escrito para nuestros sabios, ni para nuestros críticos, ni mucho menos para nuestros políticos; lo he escrito solamente para las nuevas generaciones, en obsequio a la juventud, en medio de la cual he vivido tanto tiempo. Ojalá que mis observaciones les sean de alguna utilidad”.

conoció a su amada Hiroshima, así le llamaba a la pequeña mujercita que le alegraba la vida sobremanera. Pero, para Quiñones, que era un visitante de paso, esta felicidad no le duró más de lo que pretendía. Posteriormente, viajó al continente africano. Allí, en Dakar, prestó su servicio militar y conoció a la mujer que lo acompañaría con esmero después de terminar sus obligaciones militares. Desafortunadamente Batana, su mujer negra de la isla de Gorea, murió debido a una fiebre, acto que afligió la vida de Quiñones. Sin deseos por saber nada más sobre aquel lugar, en el año de 1919 decidió regresar a su amado París, donde no encontraría lo que tanto le atraía de aquella ciudad y motivaría su pronta partida hacia Túnez. Allí conoció a Naima, su *douceur du paradis*, una encantadora mujer árabe que no solo intentó robar el corazón del joven escritor, sino también algo de sus pertenencias. Después se instaló durante ocho días en la ciudad de Cartago, lugar que influyó en la decisión de volver a la América del Sur como él llamaba. Pero antes visitó algunas ciudades de Argelia, entre ellas su capital, de la cual se maravilló por su arquitectura de sus contrastes religiosos.

Finalmente, con su arribo a Cartagena, la soledad que sintió se acrecentó, solamente deseaba llevar a cabo los proyectos que en África había planeado. Desafortunadamente para el escritor nariñense no hubo recompensa por sus esfuerzos en este continente, de manera que regresó a Argel, en búsqueda de las oportunidades que creyó posibles en su país. En suma, Julio Quiñones Carreño, no dejó un registro de su regreso a su departamento o ciudad de origen. Las exploraciones de sus textos y los datos, son los pilares que permiten formular románticamente una silueta de lo que realmente fue la vida de este escritor prolífico. Ojalá que con el tiempo, la búsqueda y análisis de la totalidad de sus textos sea posible, así se podría edificar una biografía digna que recree el albur sobre uno de los más grandes escritores del departamento de Nariño.

Bibliografía

- Echeverri, J. (2010). La suerte de Robuchon. En: J. Echeverri (Ed.). *En el Putumayo y sus afluentes*. Popayán: Biblioteca del Gran Cauca.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Putumayo: la vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio*. Segunda parte. Bogotá: CNMH.
- Quiñones, J. (1924). *Au Coeur de l' Amerique vierge*. Paris: Peyronnet Éditeurs.

- (1948). *En el corazón de la América virgen*. Bogotá: Editorial ABC.
- (1949). *Ensayo sobre la vida sentimental de Federico Chopin y su época*. Cartagena: Editora Bolívar.
- (1950). *La Noche de San patricio o las cuatro aventuras*. Medellín: Bedout.
- (1952). *Lejanas añoranzas*. Medellín: Bedout.
- Uscátegui, A. (2017). *Narrar la selva. Confluencias heterogéneas en la novela amazónica*. Pasto: Editorial UNIMAR.

La representación discursiva, histórica y mítica de los *indios bravos* en la tradición oral de los indígenas Pastos de Ecuador

Edison Duván Avalos Florez¹
Luis Felipe Vásquez Narváez²

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017
Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Avalos, E. y Vásquez, L. (2017). La representación discursiva, histórica y mítica de los *indios bravos* en la tradición oral de los indígenas Pastos de Ecuador. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 41-53.

Resumen

Los *indios bravos* aparecen representados de manera recurrente en la tradición oral de los indígenas Pastos, en la provincia de Carchi, Ecuador. Aquí esa representación será analizada desde tres dimensiones: la dimensión discursiva en la que se interpretarán las estructuras que determinan el orden de lo enunciado; la dimensión histórica en la que se comparará el contenido narrativo con sucesos de carácter histórico; y la dimensión mítica en la que se analizará el significado de los elementos revestidos de sacralidad.

Palabras clave: Ecuador, pastos, representación, tradición oral.

¹ Docente de la SENESCYT asignado al Instituto Tecnológico Superior 'Vicente Fierro', en Tulcán, Ecuador; Director de Trabajos de Investigación de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador; PhD. (c) de la Universidad Andina Simón Bolívar, en Quito, Ecuador. Correo electrónico: duvanflo@yahoo.com

² Gestor socio-cultural, promotor de desarrollo social, docente de Antropología, investigador independiente en temas sociales e históricos sobre la sociedad de los Pastos. Terapeuta en curandería andina y misionero. Ha publicado una prolífica obra literaria, de reflexión filosófica y de estudios culturales. Correo electrónico: lvasquez1958@hotmail.com

La representación no es un simulacro: no es el reemplazo de la cosa original; de hecho, no se refiere a una cosa: o es la presentación de lo que no se resume en una presencia dada y consumada (o dada consumada), o es la puesta en presencia de una realidad (o forma) inteligible por la mediación formal de una realidad sensible.

Nancy (2006, p. 30)

En varios relatos de la tradición oral de los indígenas Pastos pertenecientes a la Comuna Agrícola La Esperanza, en Ecuador, aparecen mencionados los *indios bravos*, pero casi siempre como personajes que apenas cumplen una función decorativa en el paisaje social. Tal es el caso de los relatos sobre Astarón, los sebundoys, la paila de las cuatro orejas, el arrarray, el cueche y los varios tipos de duendes, viejas, viudas y aucas.

Hay, sin embargo, tres leyendas en las que ocurre lo contrario: la participación de los *indios bravos* resulta decisiva en el curso de los acontecimientos relatados. Esas tres leyendas, que han recibido diferentes títulos de acuerdo a los criterios de los recopiladores, pueden denominarse de la siguiente forma según su núcleo temático: el origen de la Moledora, las reliquias rescatadas y la inundación de Unthal.

Esas tres leyendas están ambientadas en una misma zona geográfica de la provincia ecuatoriana de Carchi: un territorio que empieza en el caluroso subtrópico, a 100 m.s.n.m., y se empina abruptamente hasta el frío páramo, a 4000 m.s.n.m. Sin embargo, aunque se desenvuelvan en ese espacio geográfico correspondiente a los límites de Carchi con la provincia de Esmeraldas, las tres leyendas relatan acontecimientos muy diferentes.

La leyenda del origen de la Moledora, por ejemplo, relata cómo los *indios bravos*, después de comerse a sus vecinos del subtrópico, se encaminaron hacia el páramo en busca de nuevas personas para alimentarse. Alguien, sin embargo, alertó a los habitantes del páramo, quienes se reunieron con el sacerdote y decidieron officiar una misa en la Laguna de la Puerta, a la cual, acto seguido, le arrojaron dos quintales de sal. De inmediato se formó una *nevazón* que arrasó con los *indios bravos* cuando pasaron por ahí. Solo un hombre y una mujer, que eran hermanos y tenían poderes, sobrevivieron. Él, abandonando toda costumbre caníbal, se instaló en el páramo para convivir con los demás habitantes; ella, por el contrario, fortaleció su ethos caníbal dedicándose a comerse a quienes pasaban por esa zona, así pasó a llamarse la Moledora.

Por su parte, la leyenda de las reliquias rescatadas cuenta cómo los *indios bravos* salieron del subtrópico, arrasaron las viviendas, incendiaron la iglesia y mataron a todos para comérselos. Unas monjas que alcanzaron a ocultarse lograron huir hacia el páramo llevando a lomo de mula dos campanas y una imagen de la Virgen de la Natividad que rescataron de los destrozos. Los *indios bravos*, al percatarse del hecho, salieron en su persecución. Pero ellas llegaron primeras al páramo, y avisaron lo sucedido. Los habitantes del lugar, entonces, fueron a la Laguna de la Puerta y le lanzaron sal, lo que provocó una tormenta de granizo que mató a los *indios bravos* cuando pasaron por ahí. Solo dos brujos poderosos lograron sobrevivir: uno se convirtió en ave y se perdió en el cielo; el otro se convirtió en lombriz y se perdió en la tierra.

Y, por último, la leyenda de la inundación de Unthal cuenta que los *indios bravos* salieron del subtrópico y se reunieron para emborracharse, bailar y practicar orgías en torno al cadáver de un niño que se iban a comer. De repente, un ave se detuvo en el techo de la iglesia y empezó a avisarles que una desgracia se avecinaba. Muchas otras personas desde las montañas de los alrededores también intentaron avisarles lo que iba a suceder. Pero ninguno de los *indios bravos* hizo caso. Hasta que un enorme torrente de agua arrasó para siempre con ellos.

A continuación, un recuadro con información detallada sobre el origen documental de cada leyenda:

Tabla 1. *Información leyendas*

Leyenda	Título con que fue publicada	Informante y parroquia	Libro en que fue publicada
1: El origen de la Moledora	"La Moledora" (pp. 27-31).	Oswaldo Chiles, en Tufiño.	<i>Los Pastos y sus historias del Nor-ande</i> (Vásquez y Ávalos, 2014).
2: Las reliquias rescatadas	"La mamita de Quinyul" (pp. 190-192).	Silvano Quiroz, en Maldonado.	<i>Tradición oral del cantón Tulcán</i> (Ortiz y Vásquez, s.f.).
	"La Virgen de la Natividad" (pp. 131-133).	Silvano Quiroz, en Maldonado.	<i>Los saberes de los mayores dibujados por los niños</i> (Ávalos, López & Vásquez, 2011).

	“La paila y la laguna” (p. 193).	Silvano Quiroz, en Maldonado.	<i>Tradición oral del cantón Tulcán</i> (Ortiz y Vásquez, s.f.).
	“La serpiente de la laguna” (p. 189).	Gerardo Mejía, en Chical.	
3: La inundación de Unthal	“La inundación” (pp. 128-129).	Silvano Quiroz, en Maldonado.	
	“Las historias de nuestro abuelo” (pp. 49-51).	José Chamba, Luz Chamba, en Santos de Unthal.	<i>Los saberes de los mayores dibujados por los niños</i> (Avalos, López y Vásquez, 2011).
	“La inundación” (pp. 63-65).	Pastora Quendy, en Quinyul.	

A partir de estas tres leyendas, es posible, entonces, realizar un par de generalizaciones descriptivas acerca de cómo han sido representados los *indios bravos* en la tradición oral del Carchi. En primer lugar, ellos siempre aparecen como un mismo personaje colectivo que presenta las siguientes características ontológicas: su origen son las calurosas selvas del subtrópico, su condición existencial es el canibalismo, su relación con el otro se fundamenta en intentar destruirlo, su deseo está mediado por la posibilidad de conquistar el páramo y su frustración consiste en habitar un mundo que condena su propia existencia.

En segundo lugar, es posible decir que los *indios bravos*, a más de ser un mismo personaje colectivo que atraviesa transversalmente diferentes relatos legendarios, también cumplen siempre con el mismo papel: salen del subtrópico destruyendo todo y comiéndose a quienes encuentran, pero, cuando cumplen su propósito de llegar al páramo, una fuerza sobrenatural desatada gracias a la intervención de un oficiante católico, los elimina a casi todos, menos a dos líderes poderosos que ejercen fuerzas totalmente opuestas.

Ahora bien, esa representación de los *indios bravos* puede ser interpretada de tres diferentes maneras. Una es analizando los componentes simbólicos que están presentes en el discurso de las leyendas, es decir, las estructuras que determinan el orden de lo enunciado. Otra manera de interpretar esa representación es identificando cómo se han

reconstruido en la trama de las leyendas hechos que pueden tener un origen en la memoria histórica de los pueblos. Y una tercera manera es entendiendo la leyenda como un soporte que resguarda la sacralidad originaria de una sociedad.

A la primera manera de interpretación le llamaremos discursiva, a la segunda histórica y a la tercera mítica. Las tres tienen la gran ventaja de que esquivan la especulación y el prejuicio del investigador al obligarle a contrastar cualquier afirmación con el texto de las leyendas; pero, así mismo, tienen una grave limitación: al centrar toda la atención sobre el texto descuidan las condiciones socioculturales en que la leyenda ha sido producida desde la oralidad. De todos modos, vale la pena intentar cada una de estas maneras de interpretación procurando superar sus limitaciones.

1. Los *indios bravos* representados como instrumento ideológico

La primera manera de interpretar la representación de los *indios bravos*, la interpretación discursiva, demuestra cuál es la ideología que subyace en las leyendas. Se trata de una ideología que está regida por el código moral católico, el cual tiene una presencia tan preponderante que determina el orden del discurso. Esto se evidencia, a nivel superficial, en la presencia de un sacerdote y unas monjas que se constituyen como salvadores de la comunidad, una suerte de chamanes cristianizados que dominan los poderes de la naturaleza para favorecer a los integrantes del corpus social. También por los adjetivos que emplean los informantes para describir el accionar y el propio ser de los *indios bravos*: paganos, pecaminosos, malos, desvergonzados, malditos, satánicos e infernales, entre otros. Pero, en realidad, ese código moral del catolicismo que estructura la organización del discurso se impone sobre todo en la profundidad de las leyendas.

Por ejemplo, en la leyenda de la inundación de Unthal, la ubicación espacial de los personajes revela la enorme carga moral del relato: los que están fuera de la celebración aparecen en la parte de arriba, en la montaña; mientras los *indios bravos* se ubican abajo, en la población de Santos de Unthal. De manera que el arriba se encuentra estrechamente asociado a lo puro y sagrado, como si se tratara del cielo; y el abajo se encuentra asociado a lo profano y corrompido, como si se tratara de lo terrenal. Al final, la forma en que se resuelve el conflicto del arriba y del abajo, es decir, del cielo y la tierra, del bien y del mal, es

que los *indios bravos*, como pecadores, resultaron castigados, mientras que los observadores, como creyentes, fueron recompensados con la conservación de su vida.

De igual forma, en las tres leyendas los *indios bravos* surgen del subtrópico, que es la parte baja y calurosa, a saber, el infierno, el lugar donde habitan los malos. Su objetivo es subir por las montañas hasta llegar a la parte alta, arriba, al páramo, donde pretenden atacar a los habitantes de ese cielo. Pero su deseo es castigado con el aniquilamiento total que ocurre justo en una laguna llamada Puerta, es decir, en el punto que marca la entrada al páramo. No obstante, siempre habrá dos sobrevivientes: uno servirá para demostrar que el mal es una entidad perenne, de la cual hay que resguardarse dentro del sistema religioso católico; el otro sobreviviente servirá para demostrar que el mal puede redimirse, lo que significa que siempre habrá una oportunidad para que los *indios bravos* abandonen su infierno e ingresen en la civilización del cielo. Tal es la función de la Moledora, que sobrevive como una mujer caníbal que sigue perjudicando a la comunidad; mientras su hermano, el taita Maiquer, sobrevive para dejar de ser un *indio bravo* y transformarse en un nuevo habitante del páramo.

Roberto Fernández (2000) explica, desde la función social de la tradición oral, cuál es el origen de la representación del indígena caribeño como un caníbal, explicación que por similitudes contextuales puede extenderse al caso de los *indios bravos*: “Se trata de la característica versión degradada que ofrece el colonizador del hombre al que coloniza. Que nosotros mismos hayamos creído durante un tiempo en esa versión solo prueba hasta qué punto estamos inficionados con la ideología del enemigo”. (pp. 12-13). Pero, ¿con qué propósito el colonizador construye una imagen tan terrible del colonizado? La respuesta la ofrece Agustín Cueva (1967): al deshumanizar al indígena, el español podía justificar moralmente su empresa colonizadora, lo que le permitía dormir todas las noches con su conciencia tranquila, tal como lo hace el campesino después de una jornada de trabajo en la que azotó a sus bueyes de labrado.

La representación de los *indios bravos*, bajo la interpretación discursiva, sería, entonces, el instrumento ideológico creado por el adoctrinamiento católico para conseguir su propósito de extirpar creencias amerindias e imponer en su lugar nuevos sistemas religiosos que legitiman la explotación.

2. Los *indios bravos* representados como memoria colectiva

La segunda manera de interpretar la representación de los *indios bravos*, la interpretación histórica, permite que los acontecimientos de las leyendas sean extraídos del plano textual para situarlos como hechos acaecidos en el transcurrir del tiempo. En este sentido, la tensión que las tres leyendas muestran entre el páramo y el subtrópico puede ser rastreada en varias investigaciones de archivo histórico que se han desarrollado sobre las problemáticas acaecidas durante la Conquista y la Colonia en los límites de Carchi y Esmeraldas. Esa tensión, según los archivos históricos, empezó en 1601, cuando el cacique García Tulcanaza, de la cultura Pasto, asentada principalmente en el páramo, apoyó con cien indígenas a las tropas españolas que iban a explotar las minas de oro y plata descubiertas en el río Plata, en el subtrópico. Dos años después, en 1603, las enfermedades, las picaduras de los moscos, las inclemencias del clima, lo inhóspito de la selva, habían reducido el grupo de indígenas a apenas diez. “Prontamente se resolvió no pedir más indios de tierra fría para enviarlos a las zonas calientes de Chical y Quinchul por las razones anotadas” (Tapia, 1996, p. 75).

Indudablemente, este hecho debió generar en las sociedades del páramo y del subtrópico un distanciamiento mutuo. Los del páramo debieron crear en su imaginario un concepto terrible del subtrópico, como un lugar donde estaban irremediablemente condenados a morir en medio de terribles padecimientos. Así mismo, las sociedades del subtrópico debieron asociar en su imaginario a los indígenas del páramo con la debilidad y el apoyo subordinado a los españoles, sus principales enemigos.

La tensión entre ambas zonas debió agudizarse aún más diez años después, en 1614, cuando otro grupo de indígenas del páramo fue enviado nuevamente al subtrópico para realizar la explotación minera bajo el mando de las tropas españolas. Pero ese nuevo grupo de indígenas del páramo fue atacado en la población de Chical por los *indios bravos* que salieron de los confines del subtrópico, de las llanuras selváticas de la Costa Pacífica (Moya, 1999). Su propósito era acabar con los españoles y con la mano de obra indígena proveniente del páramo. En su ataque “causaron la muerte de cuatro españoles, varios indios y numerosos daños que dejaron hambre [sic] y miseria en esta parte de mi doctrina y religión” (p.99), escribió fray Mateo Morales en el

informe que entregó a la Audiencia de Quito, de acuerdo al documento citado por Tapia (1996). Al llegar las noticias de este ataque al páramo, los indígenas ya no solamente debieron sentir que la naturaleza del subtrópico les era adversa, sino también sus habitantes.

Pero el conflicto no terminó ahí. Los *indios bravos* del subtrópico volvieron a enfrentarse con los indígenas del páramo cuando los españoles intentaron legitimar la explotación minera por medio del adoctrinamiento católico. La exhaustiva búsqueda de archivo realizada por los esposos Costales (1993) demuestra cómo el señorío de los Tulcanasa, que tenía su centro de mando en el páramo, estableció una alianza con los españoles para adoctrinar y, al mismo tiempo, explotar las tribus indígenas del subtrópico desde el siglo XVI hasta el XVIII:

García Tulcanasa, Tulcán-Haya o Tulcán-Assa no solo tuvo a su cargo la conquista y pacificación de Barbaocoas y sus confines sino que, además, se le reconoció una potestad puramente eclesiástica y religiosa: la reducción y la conversión de los infieles. Posiblemente este poder hizo de él un personaje único y ello presupone un dominio total del español, en igual forma un adoctrinamiento en el cristianismo, tanto que se le encomendó la conversión a la fe, cosa que no se advierte ni entre los seglares blancos. García Tulcanaza, de este modo, tuvo el control de toda aquella región selvática, inclusive los confines como solían denominarse a las regiones desconocidas. (Costales, 1993, p. 103).

Esa alianza histórica entre los indígenas del páramo y los españoles para adoctrinar y explotar a las tribus del subtrópico, explicaría, entonces, por qué razón en las leyendas aquí analizadas el sacerdote y las monjas aparecen en plena comunión con los habitantes del páramo pero en completa oposición con los *indios bravos*. La tensión que las leyendas muestran entre el páramo y subtrópico sería, en última instancia, la representación de hechos históricos. Esto implicaría que una serie de sucesos acaecidos hace más de cuatrocientos años aún se mantienen vigentes en el imaginario social de los pobladores de la misma zona.

La representación de los *indios bravos* sería, entonces, de acuerdo a esa interpretación histórica, una construcción social que sirve para resguardar en la memoria colectiva un hecho que marcó profundamente a las sociedades del páramo y del subtrópico. Sin embargo, al realizar esa afirmación surge de inmediato una inquietud que puede quebrantar toda la argumentación: ¿Por qué razón los *indios bravos* aparecen representados como caníbales en esa memoria colectiva? ¿Hay evidencia histórica que demuestre ese comportamiento?

En realidad existe poca evidencia bibliográfica acerca de las creencias sagradas que tenían las sociedades del páramo y del subtrópico antes de la Conquista. Grijalba (1988) explica, parafraseando a Fray Andrés Rodríguez, que los Pastos “adoraban al venado, y en su cerámica lo representaban frecuentemente, así como al tigre, al mono y algunas aves desconocidas” (p.89). Por el contrario, Cieza de León (1962) afirma que “no tienen creencia ni se les han visto ídolos, salvo que ellos creen que después de muertos han de tornar a vivir en otras partes alegres y muy deleitosas para ellos” (p. 112). Además, indica que “no comen carne humana cuando pelean con los españoles o con ellos mismos” (p. 112), como sí lo hacen los indios bravos o Quillasingas, quienes “hablan con el demonio” (p. 112), aunque tampoco “tienen templo ni creencias” (p. 112).

Betanzos (1551), citado por Caillavet (2000), coincide con Cieza de León (1962) en que los *indios bravos* o Quillasingas, a diferencia de los Pastos, sí eran caníbales; incluso detalla una ceremonia en la que se comen a un Cañari y a un Pasto para vengarse de los pueblos indígenas sometidos al español:

Hicieron un gran fuego y luego tomaron los cuerpos muertos y hicieronles pedazos y pusieron en sus asadores y trujeron allí un tinajon pequeño lleno de ají y sal y agua y con unas escobas de paja como la carne se iba asando le daban con aquellas escobas mojangolas en aquel ají ya dicho y ya siendo toda la carne ya asada fueles allí traído mucho maiz tostado y cosido [sic]. (Caillavet, 2000, p. 216).

Caillavet (2000) hace, sin embargo, una serie de advertencias sobre el tratamiento que recibe el tema del canibalismo en las Crónicas de Indias. Dice que los cronistas, al abordarlo, imponen sus juicios de valor sobre la objetividad; utilizan el sustantivo carne y el verbo comer con tantas imprecisiones semánticas que resulta arriesgado realizar una interpretación; degradan al indígena so pretexto de justificar moralmente la vejación; y su marcado punto de vista occidental desacraliza cualquier ritual ajeno al cristianismo (pp. 175-211).

Lo que está advirtiendo Caillavet, aplicado a la problemática que aquí se analiza, es que si los *indios bravos* fueron caníbales seguramente se trataba de un comportamiento muy diferente al expuesto en las leyendas de la tradición oral del Carchi. Es decir, su canibalismo no consistía en comerse a quien se les atravesara, sino en una ceremonia sagrada que hacía parte de un ritual religioso. Los desajustes entre las leyendas y los hechos históricos están relacionados directamente con el adoctrinamiento católico al que han sido sometidas las sociedades de la zona.

3. Los *indios bravos* representados como resguardo de lo sagrado

De hecho, la tercera y última manera de interpretar la representación de los *indios bravos*, la interpretación mítica, propone depurar los textos de todos esos desajustes, liberarlos de las ideologías católicas y de las relaciones históricas, para más bien centrarse en identificar de qué manera en esas leyendas sigue vigente una cosmovisión ancestral, unas creencias que se remontan a las sociedades precolombinas.

En este sentido, es necesario fijarse en algunos detalles que ofrecen las leyendas aquí analizadas, especialmente la de la inundación de Unthal. Ahí, el motivo de celebración es el cadáver de un niño cuyas carnes están siendo preparadas para un ritual antropofágico, ya que, según unas versiones, el cuerpo se está *oreando* bajo el humo de la leña y, según otras versiones, se está secando a fuego lento. Pero ¿para qué se lleva a cabo tal ritual? Clastres (1981) explica que el propósito de esos rituales, en el pensamiento indígena americano, es impedir el retorno de los muertos recientes, garantizar que se han ido para siempre y que no volverán, porque ellos liberan “un flujo de poderes perniciosos, agresivos, contra los cuales deben protegerse los vivos” (p. 75). Por el contrario, los muertos ancestrales, es decir, aquellos que como los chamanes o líderes representan la fundación cultural y mítica de sus pueblos, deben permanecer en el imaginario social a través de rituales que extienden su memoria.

De manera que el ritual realizado en torno al cadáver del niño nos revela que el propósito era verificar su muerte y comprobar que no retornaría al mundo de los vivos. Esto, a su vez, deja entrever todo un sistema cultural que concebía de un modo muy particular las nociones de vida y muerte.

En esta misma leyenda se presenta otra cosmovisión que muy probablemente también obedece a una creencia precolombina. Se trata de la oposición entre el fuego y el agua. El fuego que prepara el cadáver del niño como centro constructor de una sacralidad, como núcleo que congrega a la población alrededor de la fiesta, como el elemento que transforma el cadáver; y el agua como elemento destructor que arrasa con la celebración, que devasta todo a su paso. Fuego y agua en una armonía de vida y muerte, un sistema dualista que también fue detectado por Lévi-Strauss (2002) en muchos pueblos amerindios

y que aparece registrado en *Lo crudo y lo cocido*: “el pensamiento mítico sudamericano distingue dos tipos de agua: un agua creadora, de origen celeste, y una destructora, de origen terrestre. Parecidamente habría dos tipos de fuego: uno celeste y destructor, otro terrestre y creador [...]” (p. 189).

Pero el relato no termina con la inundación de Santos de Unthal. Lo que acontece luego también resulta revelador para intentar desentrañar algunos elementos religiosos precolombinos. Sucede que después de que el pueblo y la gente son arrasados por la inundación, se forma en el lugar una laguna o ciénaga en cuyo centro flota una paila de bronce con una serpiente en su interior. En algunas versiones, la laguna se seca lentamente, la serpiente sale de la paila y desaparece. En otras versiones, la serpiente sale de la paila y, en su recorrido, crea un cauce por donde las aguas de la laguna desembocan formando un río (Ortiz y Vásquez, s.f., p. 189). ¿Se trata, acaso, de la sombra borrosa de lo que en tiempos remotos fue un mito que recreaba el origen de algún río del subtrópico?

Independientemente de ese hecho, la presencia de una serpiente en este relato muestra uno de los animales de mayores significaciones sagradas en los pueblos precolombinos. De hecho, la serpiente también tiene una fuerte presencia en algunas versiones de la leyenda de la Moledora, donde ella se transforma en este animal. Jijón y Caamaño (1997), a partir de un estudio pormenorizado de las vasijas y platos encontrados en excavaciones realizadas en la provincia de Carchi, relaciona la constante presencia pictográfica de la serpiente con el arte religioso de los Mayas (pp. 80-96), relación que igualmente es identificada por otros investigadores que señalan el posible origen etimológico de la palabra Mayasquer como una combinación de Maya con el toponímico *quer* de los Pastos. Haro (1981) señala también la importancia de la serpiente en algunos mitos relacionados lingüísticamente con las poblaciones precolombinas del páramo y del subtrópico (pp. 126-127).

En conclusión, esos rituales antropófagos, esa dualidad entre el fuego y el agua y esa adoración de la serpiente que están presentes en la leyenda de la inundación de Unthal, fueron parte, tal vez, del sistema de creencias sagradas que tenían los *indios bravos*. Pero, así como el agua arrasó con ellos mientras practicaban el ritual en torno al cadáver del niño, del mismo modo el catolicismo también llegó como una fuerza devastadora que borró para siempre las creencias precolombinas e impuso un nuevo código religioso.

La representación de los *indios bravos*, desde una interpretación mítica, sería el mecanismo mediante el cual las leyendas conservan algunas creencias y rituales precolombinos que ya han desaparecido de las prácticas sociales. Esto implicaría que, pese a la extirpación de las religiones precolombinas, aún en la tradición oral es posible detectar sus huellas y sus sombras, esos ecos lejanos de lo que alguna vez constituyó el saber más sagrado de los *indios bravos*. Esta conclusión, aunque resulte muy aventurada, es exactamente la misma a la que llegó Propp (1977) después de analizar cien relatos de la tradición oral rusa: “Una cultura muere, una religión muere y su contenido se transforma en cuento” (p. 123).

Las tres maneras aquí esbozadas para interpretar la representación de los *indios bravos* no deben asumirse de un modo aislado. Por el contrario, al integrar la interpretación discursiva, histórica y mítica se obtiene una visión mucho más compleja que permite problematizar la representación de los *indios bravos* como una construcción social que, además de exhibir la imposición de doctrinas religiosas, resguarda saberes ancestrales y conserva la memoria de hechos trascendentales.

Bibliografía

- Ávalos, E., López, L. y Vásquez, L. (2011). *Los saberes de los mayores dibujados por los niños* (2ª. Ed.). Quito: Editorial Killari.
- Caillavet, C. (2000). *Etnias del norte. Etnohistoria e historia del Ecuador*. Madrid: Abya-Yala.
- Cieza de León, P. (1962). *La crónica del Perú* (3ª. Ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Clastres, P. (1981). *Investigaciones en antropología política*. (Trad. E. Ocampo). Barcelona: Gedisa.
- Costales, P. (1993). *Los señoríos del norte andino del Reyno de Quito. (Los puentos, Angos, Tulcanaza. Taques, Paspuel, Tusa y Guachagmira)*. Quito: Ediciones SAG.
- Cueva, A. (1967). *Entre la ira y la esperanza*. Quito: Planeta.
- Fernández, R. (2000). *Todo Calibán*. La Habana: Casa de las Américas.
- Grijalba, C. (1988). *Cuestiones previas al estudio filológico-etnográfico de las provincias de Imbabura y Carchi*. Quito: Banco Central del Ecuador.

- Haro, S. (1981). *Mitos y cultos del Reino de Quito*. Quito.
- Jijón, J. (1997). *Una gran marea cultural en el Noroeste de Sudamérica* (2ª Ed.). Quito: Museo Jacinto Jijón y Caamaño.
- Lévi-Strauss, C. (2002). *Mitológicas. Volumen 1: Lo crudo y lo cocido*. (6ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Moya, A. (1999). *Ethnos. Atlas mitológico de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- Nancy, J. (2006). *La representación prohibida. Seguido de La Shoah, un soplo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ortiz, P. y Vásquez, L. (s.f.). *Tradición oral del cantón Tulcán*. Tulcán: Editorial del Gobierno Municipal del Cantón Tulcán.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento* (Trad. L. Ortiz, 3ª Ed.). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Tapia, A. (1996). *Expediciones al noroccidente de la Real Audiencia de Quito en los siglos XVI y XVII*. Tulcán: Ediciones La Prensa.
- Vásquez, L. y Ávalos, E. (2014). *Los Pastos y sus historias del Nor-ande*. Quito: Editorial Killari.



Fedumar

Conceptualización de creatividad y habilidades de pensamiento

María Victoria Villacrez Oliva¹

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Villacrez, M. (2017). Conceptualización de creatividad y habilidades de pensamiento. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 55-66.

Resumen

Se presenta en este documento una recopilación de manera sintética pero clara, de los principales aspectos que aluden al concepto de creatividad y habilidades de pensamiento creativo, retomando las diversas definiciones y el contexto socio-histórico en el que surgen; y se finaliza con algunas consideraciones y reflexiones alusivas al tema.

Palabras clave: creatividad, habilidades de pensamiento, habilidades de pensamiento creativo.

1. Creatividad

El tema de creatividad se remonta a Sócrates, Platón y Aristóteles los cuales analizaron la naturaleza de la creación y el carácter del creador. En el mundo griego la creación se entendió en el sentido de fundar algo, poner las bases, pero fundamentalmente estaba relacionado con el tema de la creación del mundo y de Dios como creador del Universo. Para Platón es un acto voluntario de la bondad del demiurgo que quiere el bien multiplicado, sin que implique necesidad respeto a la causa. No es una reacción de la nada, porque la acción creadora está limitada por las sustancias o las ideas que son el modelo de su obra. Quizás esta concepción escolástica influyó poderosamente en el primer significado del término, ya que el entorno lingüístico fue inicialmente inseparable

¹ Magíster en Pedagogía; Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Docente investigadora, Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co

del sentido que poseía en el Génesis del Antiguo Testamento, donde leemos que Dios creó el cielo y la tierra de la nada. De ahí que etimológicamente la creatividad signifique crear de la nada, que más adelante se enfrentaría a la concepción que percibe la creatividad como resultado de un trabajo creador; particularmente en autores como:

Goleman, Kaufman y Ray (2009) afirma: "... contacto con el espíritu creativo, esa musa esquivada de las buenas -y a veces geniales- ideas."

Esquivias y Muriá (2001) la definen como: "Creatividad: es un proceso mental elevado, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía". Esta postura aunque con importantes modificaciones es una de las que más adeptos tienen en la actualidad. Al referirse a la creatividad como proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización, a la vez, valiosa y nueva, introduce dos referentes básicos para los futuros intentos de definir universalmente la creatividad como: la novedad y el valor que debe poseer aquello que se considera creativo.

Para Torre y Violant (2003), la creatividad aplicada, al igual que la comunicación, son un conceptos polisémicos, cargados de múltiples connotaciones educativas, sociales, psicológicas, filosóficas, artísticas, científicas... Ambos se adentran en el ser humano, se originan en la necesidad o problema, se desarrollan en la interacción de la persona con el entorno, y se consuman en la participación y proyección hacia los demás.

Torrance (citado por Wechsler 2006), considera que es uno de los más importantes y reconocidos investigadores del campo de la creatividad, alejándose notoriamente de las nociones que Aznar (1973) y la corriente asociacionista defendían, define la creatividad como un proceso de marcado carácter lógico que manifiesta importantes paralelismos con cualquier proceso de investigación experimental. Para Torrance, la creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a la falta de armonía, etc.; de reunir la información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y, finalmente, de comunicar los resultados.

Beuys (citado por Gutiérrez 2013) sostiene que las capacidades huma-

nas son un capital reprimido en el trabajo moderno alienado propio de la economía capitalista y de que la burocracia socialista no promueven una vida colectiva mejor, por lo tanto, entiende como inseparable el arte de la sociedad y presenta la posibilidad histórica mediante una relación de igualdad entre creatividad y democracia.

Desde entonces han surgido diversas definiciones y referentes teóricos sobre el tema, que enfatizan los aspectos considerados importantes en la producción creativa. Estos aspectos incluyen desde la originalidad de las ideas, el uso de múltiples puntos de vista, la capacidad de producir soluciones inusuales y eficaces a los problemas existentes, los procesos de insight, el desarrollo de productos innovadores, hasta la utilidad y valoración social de los trabajos producidos (Morais, 2001; Sternberg, 2006; Taylor, 1988). A pesar de la diversidad de perspectivas, la mayoría de autores coinciden en que se trata de un constructo multifacético y complejo, en el que intervienen dimensiones personales de naturaleza cognitiva y socioemocional, ya sea como variables contextuales que interfieren en su desarrollo y manifestación (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2004; Amabile, 2001). Frente a esta multiplicidad de factores, Sternberg (2006) afirma que la creatividad no debe considerarse aislada de otras habilidades y constructos, sino entenderse en un contexto social más amplio.

Con lo anterior, se puede hacer una reflexión sobre el papel de la educación en la contribución hacia el desarrollo creativo de las personas, ya que todas las demostraciones de originalidad y creación también dependen de las actividades desarrolladas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Habilidades de pensamiento

El desarrollo de habilidades para pensar se basa en la ejecución consciente de operaciones definidas de pensamiento. A pesar de que la mayoría de estas operaciones están interrelacionadas, para fines pedagógicos se consideran como si fueran independientes con el propósito de centrar la atención en la comprensión de cada uno.

Algunos autores Guilford (1967), De Bono (2000) y Sánchez (1991) hablan de estilos de pensamientos y distinguen dos tipos de actividades cognitivas: divergente y convergente (Guilford, 1967). En este modelo, la estructura del intelecto plantea que la producción divergente es la operación que está más claramente relacionada con la creatividad y la

divide en fluidez o capacidad de generar ideas; flexibilidad o habilidad para seleccionar soluciones de problemas entre muchas categorías y posibilidades; originalidad, relacionada con la generación de soluciones únicas y nuevas de los problemas que se plantean, y elaboración, ligada a la habilidad de percibir deficiencias, generar ideas y refinarlas para obtener nuevas versiones.

De Bono (1982, citado por Sánchez, 1991, p. 21) distingue dos tipos de pensamiento: lineal o vertical y lateral. El primero lo subdivide en natural, lógico y matemático. Establece que éstos no son mutuamente excluyentes, cada uno tiene elementos distintivos y en la práctica más bien se complementan. Estos tipos de pensamiento realizan funciones diferentes y tienen mecanismos operativos para su uso también diferentes. Todos exigen capacitación y práctica deliberada con la sola excepción del pensamiento natural, el cual ocurre de manera espontánea y constituye la manera usual como la mayoría de los sujetos usan la mente.

El pensamiento lineal ocurre de manera secuencial, por lo tanto, su característica principal el orden, cada etapa debe justificarse y no es posible aceptar pasos equivocados. Se utiliza sólo la información relevante; el patrón se basa en la corrección y el proceso es analítico. Las intromisiones aleatorias no tienen cabida, lo importante es seguir la ruta preestablecida mediante un proceso inflexible y finito.

El segundo tipo de pensamiento es el lateral, en éste la información disponible se organiza de manera no convencional, generando arreglos que se apartan de los diseños establecidos. Se logra mediante un proceso deliberado y generador, en que la información se combina de diferentes maneras y usa activadores, es decir, que abren nuevos caminos o cambian los existentes. El pensamiento lateral genera nuevas percepciones o modos de ver las situaciones, puede ocurrir por saltos y considerar ideas irrelevantes, es variado antes que correcto, permite explorar rutas que a simple vista no son obvias o que tienen menor posibilidad de ocurrir y facilita el uso de diferente tipo de información. Su naturaleza es probabilística. Es posible abordar un tema si se analiza con cuidado punto por punto. Es factible describir un edificio estudiando los planos del arquitecto, siguiendo un camino metódico en los detalles. Pero existe otra manera de conocer un edificio, y consiste en caminar alrededor de él, mirarlo desde distintos ángulos. Algunas de las vistas se superponen, pero al final se obtiene una visión general del edificio, visión que al cabo puede ser más real que la obtenida por

el estudio detallado de los planos. Es sabido que la manera en que las ideas se producen, desafortunadamente, no lo hacen por medio del esfuerzo vertical (De Bono, 2000, p. 142).

Las habilidades del pensamiento son destrezas, capacidades y o disposiciones enfocadas hacia algún aspecto relacionados con el pensamiento. También se definen como las capacidades mentales que permiten al individuo construir y organizar su conocimiento para aplicar con mayor eficacia en diversas situaciones. Estas capacidades se desarrollan con la práctica consciente o inconsciente, se relacionan con el acto de pensar y están presentes en todas las personas.

Los tipos de pensamiento son nueve y cada uno tiene ciertas habilidades:

- **Pensamiento literal:** percibir, ordenar, discriminar, nombrar, emparejar, identificar detalles, recordar detalles, secuenciar, ordenar.
- **Pensamiento inferencial:** inferir, comparar, contrastar, categorizar, clasificar, describir, explicar, identificar causa efecto, predecir, estimar, analizar, resumir, sintetizar, generalizar, crear-encontrar y resolver problemas.
- **Pensamiento inductivo:** es el proceso inverso del pensamiento deductivo, es el que va de lo particular a lo general. La base es, la figuración de que si algo es cierto en algunas ocasiones, lo será en otras similares aunque no se puedan observar.
- **Pensamiento analítico:** realiza la separación del todo en partes que son identificadas o categorizadas.
- **Pensamiento de síntesis:** es la reunión de un todo por la conjunción de sus partes.
- **Pensamiento creativo:** aquel que se utiliza en la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para desarrollar o modificar algo existente.
- **Pensamiento sistémico:** es una visión compleja de múltiples elementos con sus diversas interrelaciones. Sistémico deriva de la palabra sistema, lo que nos indica que debemos ver las cosas de forma interrelacionada.
- **Pensamiento crítico:** examina la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente ana-

lítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica. Es evaluar el conocimiento, decidiendo lo que uno realmente cree y por qué. Se esfuerza por tener consistencia en los conocimientos que acepta y entre el conocimiento y la acción.

- **Pensamiento interrogativo:** es el pensamiento con el que se hacen preguntas, identificando lo que a uno le interesa saber sobre un tema determinado.

El pensamiento inventivo y el conocimiento como diseño: la habilidad y disposición para realizar un diseño, a partir de un objeto simple o idea compleja, es una característica presente, en mayor o menor grado, en gran parte de la población. Bajo este supuesto Perkins (1995), sugiere un modelo para entender el proceso creativo y la inventiva basada en el diseño. El proceso creativo, desde la perspectiva del pensamiento inventivo de Perkins (1995), se describe mediante seis principios:

- **La creatividad incluye dimensiones estéticas y prácticas.** La persona creativa se caracteriza principalmente porque: a) se esfuerza por mostrar originalidad; b) busca conceptos e ideas más generales, fundamentales y de mayor alcance; y c) pretende lograr lo elegante, bello e impactante.
- **La creatividad depende de la atención que se le preste a los propósitos tanto como a los resultados.** La persona creativa es la que: a) explora el mayor número posible de alternativas en cuanto a objetivos y enfoques del problema, como parte inicial de su esfuerzo; b) evalúa los objetivos y enfoques, preguntándose si ¿vale la pena el objetivo?, ¿es éste original y factible?, ¿es el enfoque razonable y creativo?, ¿va éste dirigido al centro de la problemática?; c) comprende claramente la naturaleza del problema y los principios que auguran la solución del mismo; d) permanece abierto a cambiar de enfoque cuando surgen dificultades o cuando descubre nuevas posibilidades para afrontar el problema; e) cambia el problema, rara vez la persona creativa resuelve el problema tal y como se plantea inicialmente; f) no limita sus objetivos a los que convencionalmente se consideran creativos, por el contrario, puede y sabe idear algo que represente un nuevo patrón, y trabajar con una nueva idea convirtiéndola en un objetivo diferente.
- **La creatividad se basa más en la movilidad de ideas que en la fluidez.** Cuando surgen dificultades, las personas creativas suelen: a)

hacer el problema más abstracto, más concreto, más general o más específico; b) trabajar al revés, se imaginan que ya tienen la solución y se preguntan cómo puede ser que este resultado genere tal solución; c) depender de la observación, lo que les lleva a detectar problemas y oportunidades mientras trabajan con los objetivos y exploran deliberadamente las situaciones sobre las que están trabajando, comparándolas con otras afines, todo ello, le permite agudizar más su percepción; d) imaginar diferentes funciones, se ven como espectadores más que como ejecutores, como usuarios más que como inventores e inclusive, como cosas más que como personas; e) usar metáforas y analogías para establecer relaciones entre situaciones semejantes y diferentes

- **La creatividad opera más allá de las fronteras del pensamiento.** Esto significa que la persona creativa se caracteriza por los rasgos siguientes: a) mantiene principios de trabajo muy altos; b) acepta el riesgo de fracasar como parte del proceso, aprende a verlo como normal, e incluso como un reto interesante; c) utiliza ayudas externas para enfrentarse a la confusión y a la complejidad, tales como tomar nota de sus propios pensamientos, organizar ideas sobre el papel y hacer esquemas, modelos o diagramas.
- **La creatividad depende más de pensar en términos de proyectos que en problemas aislados.** Las personas creativas suelen manifestar los siguientes rasgos: a) compromete gran parte de su tiempo y esfuerzo; b) desarrollan productos intermedios mientras se dirige a los resultados finales; valorando estos productos intermedios con el mismo cuidado que el producto final; c) usan su libertad para realizar un proyecto, más que trabajar en problemas aislados, centran su atención en torno a un problema general, más que resolver problemas concretos.
- **La creatividad depende de la objetividad o subjetividad de la persona.** Esto significa que las personas creativas suelen: a) considerar y tomar en cuenta diferentes puntos de vista; b) dejar a un lado los productos intermedios y regresa a ellos para evaluarlos desde una perspectiva más amplia; c) buscar la crítica inteligente, lo cual les lleva a considerar cuidadosamente su aportación y decidir, después, si están o no de acuerdo con dicha aportación; aprendiendo, en cualquier caso, tanto de sus éxitos como de sus fallos. Perkins (1993) destaca tres dificultades clave en el desarrollo del pensa-

miento inventivo que son: lograr la generalidad, la abstracción y la complejidad de los productos. Según él, estos aspectos no se ponderan en la escuela tradicional, dónde solo se pide al alumno la reproducción de respuestas breves y jamás se le exige generar conocimientos que lleven a la producción creativa. Por ello, él propone la enseñanza de habilidades y estrategias de pensamiento inventivo, utilizando lo que él denomina “el conocimiento como diseño”. El objetivo es enseñar a los niños desde pequeños a: a) enfrentarse a problemas que exijan soluciones diferentes originales y novedosas; b) tratar situaciones de diferentes niveles de complejidad, generalidad y abstracción. El siguiente ejemplo, propuesto por Perkins, nos da una idea de lo que entiende por los distintos rangos del pensamiento inventivo: “una cuchara es un diseño, así como también lo es una sinfonía; un palillo es un diseño; así como también lo es un teorema”.

Este tipo de tareas son las que hacen posible que los alumnos desarrollen su pensamiento inventivo, estimulen su creatividad, piensen acerca de productos comunes y sencillos, que muchas veces son inadvertidos y que, sin embargo, sirven para comprender su mundo. Todo ello se fundamenta en los seis principios formulados anteriormente. Estos principios teóricos están reflejados en su programa de desarrollo y mejora del pensamiento inventivo, insertado dentro del programa de inteligencia Odyssey o “Harvard” (Perkins y Laserna, 1986; Mejía et al., 1993; Beltrán y Pérez, 1996).

3. Habilidades de pensamiento creativo

Es muy difícil medir la creatividad, en el área de la ciencia se utilizan métodos exactos para darle sentido a un tema o a una investigación o descubrimiento, sin embargo, hay muchísimos ámbitos donde lo exacto no da resultado como en las ciencias sociales y humanas. Por esa dificultad para medir con exactitud las diferentes características de la creatividad podríamos utilizar los métodos planteados por Guilford, Torrance, Marín, Gardner, Maslow, etc. Estos indicadores se establecen cuando el individuo creador despliega su creatividad.

Originalidad. Se plantea como primer indicador a la originalidad este es un rasgo que detalla la representación de lo creado como algo que antes no existía y no se parece a nada existente. Un acto creador se da en muy pocas ocasiones ya que la creatividad no es un rasgo común dentro de una localidad establecida. Para establecer o determinar el

grado de originalidad se debe tomar en cuenta las particularidades que lo distinguen de lo demás, el nivel de novedad que posee y si es una creación reciente o es una reproducción de algo anterior.

Algunos autores tienen en cuenta que lo original no puede ser un indicador universal ya que varía según lo que se pretenda analizar o medir y las características del producto creado como del individuo creador. La condición social, cultural, física inclusive el lugar donde vive, son factores que se debería tener en cuenta antes de pretender calcular la originalidad de una creación y esta puede variar según el referente determinado. Por ejemplo, la edad del individuo creador, su cultura, etc. Sin embargo, estas condiciones o referentes determinados como la escuela o el nivel cultural no son insuperables sino al contrario el hombre siempre busca extender el terreno en donde se desenvuelve para que esa actitud creadora traspase las fronteras y, sea aceptada como original dentro de otros referentes o ámbitos sociales.

Fluidez. Es la característica para moverse y desarrollarse sin impedimentos en el proceso creativo. Guilford (1978), pionero en destacar la importancia de la fluidez en el proceso creativo, la asoció con el movimiento dinámico de un fenómeno o actividad. Es común que los individuos creativos en general tienen mucha agilidad, rapidez y capacidad para desarrollar y producir ideas. Sin embargo, el volumen creador no siempre es la cantidad sino también la calidad de lo creado.

Guilford (1978), manifiesta que es un flujo de ideas que se conectan conservando coherencia orden y dan sentido para poder desarrollarse y adaptarse a situaciones deferentes. Algunos especialistas utilizan el método de tormenta de ideas para estimular la generación de ideas nuevas y útiles permitiendo aumentar los índices de innovación y originalidad. El español Emilio Castelar, decía que la fluidez del lenguaje es vital para un buen orador, pero debe ir acompañada de esos elementos que le dan belleza, claridad y emotividad al discurso, sin lo cual corre el riesgo de convertirse en un simple “charlatán”.

Para algunos autores, la fluidez se desarrolla mejor en el área del lenguaje, ya que este implica una actividad creativa porque se desarrollan acciones que despliegan la fluidez asociativa e inventiva, la sensibilidad, la flexibilidad adaptativa, la redefinición, la capacidad de análisis y de síntesis, la abstracción, la capacidad para formar una nueva estructura, etc. Uno de los propósitos de la fluidez es hablar o leer con claridad, con facilidad pero debe ir necesariamente acompañada con la

capacidad para comprender lo que se lee.

Flexibilidad. Esta hace referencia a la capacidad de adaptación a contextos o ambientes diferentes, esta capacidad es indispensable para llevar a cabo un acto creador. Diversos autores nos hablan de una capacidad para adaptarse, si lo vemos desde el punto de vista biológico esta es una característica que posee todo organismo biológico que a través de un proceso que puede tardar muchísimos años mediante la cual soluciona problemas de supervivencia y reproducción. Otros autores como Piaget asocian la flexibilidad con la acomodación que consiste en transformar la información que ya se tiene, para darle paso a la nueva información, esto es un ajuste y adaptación a nuevas estructuras y para eso se requiere ser flexible. Uno de los obstáculos al que se enfrenta el sujeto creador es la rigidez de ideas y conceptos que impiden y dificultan la adaptación. Una persona creativa puede cambiar su comportamiento concepciones en función de un obstáculo que debe enfrentar.

Resolución de problemas. La creatividad es un proceso que se utiliza para solucionar problemas, para De Bono (1999), el problema es una situación en la que se quiere alcanzar un objetivo y es necesario encontrar una forma para conseguirlo y para lograrlo hay que crear nuevas operaciones. Para Maslow (2001) la resolución de problemas se puede lograr solo si primero se plantea correctamente para hacer una representación de este y tener la oportunidad de analizarlo, interpretarlo y comprenderlo. Sin embargo, la creatividad y la solución de problemas no son sinónimos, visualizar un problema implica utilizar la creatividad para su solución puede ser gracias a un conocimiento técnico o especializado. Para ver o reconocer un problema es necesario tener capacidad de visualización y capacidad para ver lo que otros no, para eso en el proceso del individuo intervienen factores actitudinales, sociales y afectivos entre otros.

Elaboración. Es una transformación de datos. La mayoría de artistas, científicos o genios utilizan procedimientos operativos bien definidos en donde se pueden reconocer formas y estilos particulares. El proceso de creación se completa cuando se llevan a cabo las ideas y formulaciones y se materializan en un objeto a través de un trabajo estricto, continuo y disciplinado (y los medios técnicos para hacerlo realidad) y es vital que el creador tenga todas las herramientas y recursos necesarios para poder llevarlo a cabo, la creación necesita más trabajo que inspiración, este proceso implica el hecho de reconocer que es posible caer en errores.

Para elaborar se necesita tener un proceso de racionalización donde se puede organizar, sistematizar o seleccionar las ideas para representar o identificar problemas. Autores como Guilford (1977) y Lonelfield (1980) mencionan que la capacidad para descomponer el todo en sus partes es un atributo de la creatividad, así se puede descubrir nuevas relaciones y sentidos en los elementos de un conjunto antes de poder sintetizarlo. La capacidad de análisis y de síntesis está relacionada con el acto creador y con la inteligencia, estos son muy importantes en el proceso del conocimiento y entendimiento en el trabajo científico.

4. A modo de cierre

La creatividad es un concepto que alude a uno de los procesos cognitivos más sofisticado del ser humano, todo apunta a que se encuentra influida por una amplia gama de experiencias evolutivas, sociales y educativas y su manifestación es diversa en un sin número de campos. Se ha definido de diferentes formas e inclusive en la contextualidad de estas definiciones podemos observar el momento de evolución del mismo concepto, siendo las constantes en este proceso: la novedad y la aportación. En definitiva la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla.

Bibliografía

- Abuhamdeh, S. y Csikszentmihalyi, M. (2004). The artistic personality: A systems perspective. En: R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko y J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 31-42). Washington, DC: American Psychological Association.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós Plural.
- _____. (2000). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- Esquivias, S. M. T. y Muriá, V. I. (2001). "Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria." *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>
- Feist, G. y Barron, F. (2003). Predicting creativity from early to late

- adulthood: Intellect, potencial, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 62-88.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gelade, G. (2002). Creativity style, personality, and artistic endeavor. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 128, (3), 213-234.
- Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José: EUNED.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Vergara Editor S. A.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Ediciones B.
- Guilford, J. y Strom, R. (1978). *Creatividad y Educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Gutiérrez, B. (2013). *Creatividad y democracia. Escuela nacional de artes plásticas*. UNAM.
- Maslow, A. H. (2001). *La personalidad creadora*. (7ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona España: Gedisa.
- Sánchez, E. (1990). Imaginación creativa y personalidad: estudio experimental sobre las relaciones de la creatividad y la introversión-extraversión. *Revista Complutense de Educación*, 1(1), 121-135.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Violant, V. (2003). Memoria de imágenes y relatos de cuentos adaptados a las necesidades educativas en el aula. (Documento no publicado). Barcelona.
- Wechsler, S. M. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the brasilian culture. *Creativity Research Journal*, 1(18), 15-25.

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962 Vol. 4 (1), Enero - Diciembre 2017





Fedumar

Estado actual de la inclusión educativa en la I.E.M. Luis Delfin Insuasty Rodríguez Sede 4¹

Dayra Cristina Velasco Benavides²
Diana Cristina Lourido Jurado³
Dayan Lorena Torres Ortega⁴

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2017

Como citar este artículo: Velasco, D., Lourido, D. y Torres, D. (2017). Estado actual de la inclusión educativa en la I.E.M. Luis Delfin Insuasty Rodríguez Sede 4. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 69-86.

Resumen

Este artículo permite describir el estado actual del proceso de inclusión educativa en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM Sede 4, a partir de la participación de la docente de apoyo y la coordinadora de la sede 4 de la institución educativa, como parte del proceso de investigación de factores ambientales influyentes en la inclusión educativa de la institución mencionada. La investigación fue de tipo evaluativa, con un enfoque empírico-analítico y un paradigma cualitativo, usando una entrevista no estructurada,

¹ Este artículo es resultado parcial de la investigación denominada: *Factores ambientales que influyen en la inclusión educativa de la institución educativa municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM sede 4 de la ciudad de San Juan de Pasto*, desarrollada desde septiembre de 2013 hasta noviembre de 2014, en Pasto, Nariño, Colombia.

² Magíster en Salud Pública; Terapeuta Ocupacional. Docente investigador, Universidad Mariana. Integrante del grupo de investigación B.I.O.H. Correo electrónico: dayravelasco@umariana.edu.co

³ Especialista en Docencia Universitaria; Terapeuta Ocupacional. Docente Programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo Electrónico: dlourido@umariana.edu.co

⁴ Estudiante de IX semestre de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana. Correo electrónico: daylor1126@hotmail.com

junto con una lista de chequeo para la verificación de datos, la cual fue validada por un experto. De acuerdo con los resultados iniciales obtenidos, se logró identificar algunos factores que facilitan y limitan el actual proceso de inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión educativa, factores ambientales, facilitadores, barreras.

Current status of educational inclusion in the I.E.M. Luis Delfin Insuasty Rodríguez Sede 4

Abstract

This article allows to describe the current state of the process of educational inclusion in the Municipal Educational Institution Luis Delfin Insuasty Rodríguez INEM Sede 4, from the participation of the support teacher and the coordinator of the headquarters 4 of the educational institution, as part of the Process of investigation of environmental factors influential in the educational inclusion of the aforementioned institution. The research is of an evaluative type, with an empirical-analytical approach and a qualitative paradigm, using an unstructured interview, along with a checklist for data verification, which was validated by an expert. According to the initial results obtained, it is possible to identify some factors that facilitate and limit the current process of educational inclusion

Key words: educational inclusion, environmental factors, facilitators, barriers.

1. Introducción

El presente artículo, refiere una parte significativa de la investigación relacionada con la determinación de factores ambientales que influyen en la inclusión educativa de la Institución Educativa Municipal Luis Delfin Insuasty Rodríguez INEM Sede 4 del Municipio de San Juan de Pasto (Nariño - Colombia), la cual buscó describir el estado actual del proceso de inclusión educativa, partiendo de la pregunta: ¿Cuáles son los principales factores ambientales que influyen en los procesos de inclusión educativa en la Institución Educativa municipal Luis Delfin Insuasty Rodríguez INEM Sede 4?

A través de los años y de la historia, la evolución que ha tenido la humanidad ha permitido encontrar el avance integral del ser humano,

no solo a nivel físico e intelectual, sino también a nivel psicosocial. Desde este punto, se parte desde la opresión y violación a los derechos humanos fundamentales que las personas con discapacidad tenían (Valencia, 2012). Igualmente sucedía con los niños con discapacidad, eran rechazados y segregados de la educación formal, hasta que se empezó a ver la preocupación por esta población y el tipo de educación que estaba recibiendo, ya sea en su hogar o en sus escuelas.

Desde este punto, se plantea la necesidad de hacer valer los derechos de los niños con discapacidad, no solo como niños, sino también como estudiantes con derecho a una educación digna y accesible para todos (Echeita y Ainscow, 2008). Es así, como desde el Informe Warnock, realizado para implementar el término de Necesidades Educativas Especiales, se determina que todo niño con discapacidad es educable (Reino Unido, 1978), promoviendo la educación como un derecho para todas las personas, sin importar sus capacidades o dificultades físicas, cognitivas o psicosociales. Con el pasar del tiempo, se dio mayor importancia al derecho a la educación de los niños con discapacidad, y es así, que se plantea en la Declaración de Salamanca, un plan metodológico y estratégico para brindarles educación a los niños y niñas con discapacidad (Unesco, 1994).

En consecuencia, surge la inclusión educativa como un proceso mucho más amplio que el de integración escolar, proceso que se venía manejando con anterioridad (Parra, 2011). La inclusión educativa resalta por ser un proceso dinámico y complejo que requiere de la participación de todos los actores de la sociedad; desde los niños más pequeños que van a la escuela, hasta los más grande políticos que orientan la normatividad del país, todo con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de la población vulnerable, y de acuerdo a lo escrito por Echeita y Ainscow (2008), quienes afirman que es un proceso cambiante a lo largo de su historia y que tiene como objetivo contribuir a la eliminación de la exclusión social de aquellas poblaciones vulnerables.

Entonces, la Inclusión Educativa, de acuerdo a Booth, Ainscow y Kingston (2006), significa “aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales”.

En Colombia, actualmente se vienen realizando reformas permanentes que dan cobertura a la inclusión educativa dentro de los establecimientos educativos. Entre las normas más significativas que pretenden dar la

respuesta necesaria a la problemática de vulneración al derecho a la educación, se encuentra la Ley General de Educación, en la cual el Estado está planteando soluciones que beneficien a la población con discapacidad; tanto la que esta escolarizada como aquella que no ha podido acceder al sistema educativo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Igualmente existe legislación que promueve el apoyo educativo en el marco del proceso de inclusión educativa, como es el Decreto 366 de 2009, el cual organiza el servicio de apoyo pedagógico que requiere un estudiante que presente Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Ministerio de Educación Nacional, 2009); también está la Resolución 2565 de 2003 que establece los parámetros para prestar el servicio educativo a la población con NEE (Ministerio de Educación Nacional, 2003) y además define las funciones y forma de selección de docentes de apoyo. Y la Ley estatutaria 1618 de 2013, la cual determina las disposiciones necesarias para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación de esta población. (Congreso de la República, 2013). A partir de esta normatividad, se da cubrimiento legal a la atención educativa de las personas con discapacidad, olvidando un hecho importante que influye significativamente en dicha atención, el apoyo económico que recibe la educación colombiana.

A nivel local, se encuentra la I.E.M. Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de la ciudad de San Juan de Pasto, siendo uno de los primeros establecimientos educativos en diseñar e implementar un proyecto institucional orientado a la atención educativa de la población con NEE. Este proyecto lleva 10 años de creación y ha sido un elemento importante para la poner en práctica la inclusión educativa. En la última versión de su documento, realizada en el año 2013, se evidencian los progresos obtenidos en el transcurso de estos años a pesar de no poseer un plan de mejoramiento que se debe tener en cuenta para el futuro, que contemple la efectividad en la calidad la inclusión de los estudiantes con NEE.

Es así, que es importante reconocer como está funcionando el actual proceso de inclusión, con el apoyo de algunos criterios que plantea el Índice de Inclusión (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006), adaptado por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Dentro del sector educativo, es necesario identificar las necesidades de los estudiantes que presentan diversidad funcional y que son

atendidos por este servicio, teniendo en cuenta que no solo se aborda los factores internos que presente el usuario, como son sus capacidades y dificultades presentes, sino también es necesario y fundamental, hacer un análisis de todos los factores externos que se le brindan al usuario para permitir un adecuado proceso de inclusión educativa.

Desde Terapia Ocupacional, se realiza el abordaje en los contextos educativos con niños con diversidad funcional (término utilizado en la actualidad para denominar a las personas que presentan deficiencias, limitación la actividad y restricción en la participación) (Romañach y Lobato, 2005), o que presentan barreras ambientales (Organización Mundial de la Salud, 2011), según la discapacidad asociada o que sencillamente la persona no cumple con los criterios estandarizados de "normalidad" (Barker, 2007), que reemplaza al término de NEE y de barreras para el juego, el aprendizaje y la participación (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). Igualmente, se aprecia el contexto que influye considerablemente en el desempeño de los niños como escolares, permitiendo identificar la calidad de participación activa dentro del mismo, a través de las diferentes actividades escolares, extracurriculares e incluso las culturales y deportivas. Por lo tanto, el contexto educativo hace parte de los campos de acción donde los terapeutas ocupacionales deben intervenir.

De acuerdo a Veliz y Uribe-Echevarría (2010), la intervención de Terapia Ocupacional que se debe y puede utilizarse esta:

- **Individual:** De acuerdo a la aplicación de su programa de integración sensorial, está enfocado a regular el procesamiento sensorial de los estudiantes, característica común en el contexto educativo, particularmente en la sede 4 del INEM.
- **Familiar:** Favoreciendo los estilos de crianza favorables para el desarrollo integral y aprendizaje de los niños.
- **Comunidad educativa:** Promoviendo el rol de estudiante, generando mayor autonomía y participación en este contexto y dentro de esta comunidad (Veliz & Uribe-Echevarría, 2010).

A través de la aplicación de un modelo teórico desde terapia ocupacional, como lo es el Modelo ecológico, se permite profundizar más acerca de las características del contexto; sea temporal (donde se incluye aspectos como la edad, el ciclo vital de la persona y el periodo

de tiempo en el que se realiza una tarea) o ambiental (referido a aspectos físicos, sociales y culturales), que según Barker (2007) influyen en el desempeño del niño y su interacción con la persona y la tarea o las ocupaciones.

El Modelo Ecológico está enfocado desde la terapia ocupacional, tiene en cuenta a la persona como un ser singular y holístico que reconoce su mente, cuerpo y espíritu, junto con una serie de variables asociadas, entre las que se encuentran los valores e intereses, que ayudan a determinar lo importante y significativo para sí mismo; también se encuentran sus habilidades y capacidades, que incluyen destrezas de ejecución sensoriales y perceptuales, motoras y praxis, de regulación emocional, cognitivas, de comunicación y sociales (Avila, Martinez, Maximo, Mendez, & Talavera, 2010). Por último, tiene en cuenta la experiencia de vida donde forman la historia y la narrativa personal del individuo, todo esto se engloba en que la persona influye en el entorno y viceversa (Barker, 2007).

Es así como el desempeño ocupacional, de acuerdo a este modelo, es el resultado que asocia la influencia de los factores de la persona, el entorno y la ocupación, donde la persona es introducida en un contexto y todas las tareas que lo rodean. Por lo tanto, el rango o área de desempeño ocupacional está cambiando constantemente, a medida que se modifican esta serie de variables. Entonces, las áreas de desempeño ocupacional se incrementan cuando la persona adquiere nuevas habilidades (Avila et al., 2010).

Aquí, el rol del terapeuta ocupacional, que se enfoca en utilizar este modelo como método de evaluación e intervención, es cambiar la dinámica de que las personas con discapacidad se enfrentan a capacidades personales muy limitadas y múltiples barreras ambientales. Entonces, existen funciones que los terapeutas ocupacionales deben cumplir dentro del sector educativo, entre estas están:

- Contextualizar las intervenciones.
- Abordar los requerimientos de ambiente físico y social en las instituciones educativas.
- Planear y ejecutar programas integrales de apoyo para la población con y sin discapacidad.

Estas funciones son posibles realizarlas, si se involucra a docentes, padres de familia, docentes de apoyo y demás personal que labora

en la institución educativa y que atiende diariamente a los niños con diversidad funcional (Alvarez, 2010).

A partir de la intervención que se realiza desde Terapia Ocupacional, es posible promover la inclusión, teniendo en cuenta que:

1. Se prioriza lo que el niño quiere o necesita hacer. Aquí el niño es el centro de la toma de decisiones, sin dejar de lado a las personas que lo rodean, en este caso se incluye además a sus familias y los docentes, dentro del proceso de determinación de lo que el niño quiere o necesita saber, así se incrementa la motivación de todas las partes para participar en el proceso terapéutico.
2. Es importante abogar por la inclusión en la educación regular, a partir de la experiencia profesional que se tiene, permitiendo apoyar, no solo a los niños, sino también a los profesores involucrados en su enseñanza, a través de la disipación de mitos, enseñanza de alternativas de solución y la creación de pares que apoyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje de esto niños.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el presente artículo, es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud - versión infancia y adolescencia (CIF - IA) (Organización Mundial de la Salud, 2011), la cual plantea la influencia de los factores ambientales y la relación existente con la inclusión educativa, ya sean facilitadores o barreras. Dicha clasificación está directamente relacionada con las características particulares de los niños, niñas y adolescentes; teniendo en cuenta no solo su edad, sino también sus roles ocupacionales y el entorno que los rodea. Así, la CIF-IA brinda un lenguaje universal para todos aquellos profesionales que la utilizan, de tal manera que se pueda realizar un abordaje de los niños, en aspectos relacionados con su salud, educación y bienestar social.

En consecuencia, de acuerdo con el tema de la investigación, fue necesario identificar el significado que la CIF - IA establece para los factores ambientales. En primer lugar, los factores ambientales involucran el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas (OMS, 2011). Para la investigación, estos factores son de vital importancia, porque permiten abordar el objetivo de la misma, permitiendo comprender que los factores ambientales son los facilitadores o las barreras que tienen las personas en su diario vivir, con lo cual deben

enfrentarse adaptándose al entorno y al contexto involucrado en determinada etapa de su ciclo vital y de sus condiciones personales, particularmente dentro del educativo.

Los factores ambientales están organizados en dos niveles, a saber:

- **Individual:** se refiere al contexto o entorno inmediato de la persona como el hogar, lugar de trabajo o escuela, teniendo en cuenta características físicas y materiales del ambiente; con las cuales la persona debe enfrentarse diariamente. Igualmente tiene en cuenta a la familia, amigos y demás personas con las que tiene un contacto directo.
- **Social:** se refiere a las estructuras sociales formales e informales, servicios, sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura.

Igualmente, según la CIF-IA los factores ambientales se describen por capítulos, tal y como se relacionan a continuación:

- Capítulo 1. Productos y tecnología.
- Capítulo 2. Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana.
- Capítulo 3. Apoyo y relaciones.
- Capítulo 4. Actitudes.
- Capítulo 5. Servicios, sistemas y políticas.

Se aclara, que se tuvo en cuenta los ítems más característicos que la institución educativa puede presentar a través de la investigación.

Es posible establecer las interacciones que los niños con NEE y poder abordar en un futuro a los niños en situación de discapacidad que actualmente no han podido ser involucrados en el contexto educativo, frente a sus capacidades y potencialidades tanto académicas como personales, las cuales son determinantes para su adecuado desempeño ocupacional como escolares, especialmente en su rol de estudiantes e incluso en otros roles como el de amigo o compañero. Por lo tanto, fue necesario identificar estos factores, para llevar a cabo un proceso óptimo de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, partiendo

de involucrar más profundamente el contexto educativo necesario para este fin, permitiendo que la gran mayoría de los factores no sean solo barreras, sino por el contrario que sean más los facilitadores que se encuentren.

2. Metodología

Esta investigación se trabajó bajo el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico-analítico, siendo de tipo evaluativa descriptiva, usando la técnica de observación directa (Pineda y Alvarado, 2008).

La población se constituyó por los docentes, directivos y personal de apoyo, que brindan su servicio a los niños en situación de diversidad funcional y que se encuentran matriculados en la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM Sede 4 para el año lectivo 2014. Para la muestra se seleccionaron 10 personas: docentes, administrativos y de apoyo.

Las técnicas utilizadas fueron la observación directa, a través de la cual se puede demostrar cuáles de los factores ambientales de productos y tecnología y de entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana, se encuentran inmersos en la institución y son tenidos en cuenta para el manejo de la educación inclusiva que la institución brinda. Además, permitirá observar las características y condiciones que afectan positiva o negativamente a los estudiantes en situación de diversidad funcional. Se usó la encuesta, como otra técnica de recolección de datos, la cual está dirigida a las docentes que trabajan en la institución educativa y mantienen un contacto directo con los padres de familia de los niños que se encuentran en situación de diversidad funcional, las cuales dieron información necesaria acerca de las actitudes, el apoyo y las relaciones que la familia e incluso los mismos estudiantes y docentes brindan a los estudiantes en situación de diversidad funcional que se encuentran en la institución.

Además, se utilizó la entrevista no estructurada, como tercera técnica de recolección de datos, teniendo en cuenta la necesidad de identificar por un informante clave, cómo está actualmente la institución educativa con respecto a la educación inclusiva que brinda. Esta técnica se aplicó a la coordinadora del proyecto de inclusión educativa que la institución tiene en la actualidad.

Se diseñaron 3 instrumentos, los cuales fueron validados previamente por un experto, quien gracias a su trayectoria y experiencia en el ámbito de la

educación inclusiva verificó y validó que la información es importante y responde a los objetivos planteados por el proyecto de investigación.

Los instrumentos para recolectar la información, fueron diseñados para aplicarlos con la muestra establecida para la presente investigación. Dentro de los instrumentos a utilizar se encuentran: un cuestionario orientado a describir el estado actual de la educación inclusiva dentro de la institución participante de la investigación. También se realizó una guía de observación que permite identificar factores ambientales de productos y tecnología y, entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana. Por último, se realizó un cuestionario para la aplicación de entrevista a la docente de apoyo que coordina el proyecto de INEM INCLUYENTE como parte del programa de Atención a la diversidad que la institución brinda actualmente.

Instrumento de identificación del proceso de inclusión educativa en la institución educativa: este instrumento recoge información para describir el estado actual del proceso de inclusión de la institución educativa Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM Sede 4. Es un cuestionario con 20 preguntas que permiten obtener una información objetiva acerca del estado actual del proceso, identificando no solo de los requisitos de admisión de niños en situación de diversidad funcional, sino también estrategias pedagógicas aplicadas por parte de docentes, la participación de la familia dentro del proceso y también el apoyo que brinda toda la comunidad educativa a estos niños.

Instrumento para valoración de factores ambientales de productos, tecnología, entorno natural y cambios derivados de la actividad humana: que influyen en la inclusión educativa. Este instrumento consta de 14 preguntas que están enfocadas hacia la aplicación de una guía de observación que responde a los factores mencionados en el título del mismo. A través de este instrumento se puede evidencia factores como la infraestructura, material de apoyo y cantidad de niños en situación de diversidad funcional que la institución educativa atiende en el presente año lectivo.

Instrumento para valoración de factores ambientales de apoyo y relaciones y de actitudes: que influyen en la inclusión educativa. Este instrumento consta de 12 preguntas que permiten identificar las actitudes y cómo está estructurado el apoyo y las relaciones frente a

los niños en situación de diversidad funcional. Está dirigido a docentes y personal de apoyo que labora en la institución. Aborda no solo al apoyo y actitudes de los docentes y personal de apoyo, sino también a la familia, amigos y en si a toda la comunidad educativa involucrada en el proceso de inclusión educativa.

Para el análisis de resultados se utilizó una matriz de información para hacer la comparación y descripción de las variables del estudio.

3. Resultados

Al realizar una comparación entre las respuestas dadas por la docente de apoyo y por la coordinadora de la sede 4; en el diligenciamiento de la lista de chequeo, se pudo evidenciar que si bien es cierto existen respuestas en común entre las dos, se suscitó varios desacuerdos, que hacen evidenciar algunas fallas que el actual proceso de inclusión educativa de la institución educativa se está presentando.

Entre los puntos a resaltar están la afirmación de recibir a todos los niños con diversidad funcional dentro de la institución educativa. Existe una contradicción en las respuestas de la docente de apoyo debido a que asegura la anterior afirmación, pero aclara que existen casos que son de difícil manejo para las docentes de aula; por los diagnósticos clínicos de los niños que generan características comportamentales o asistenciales que la institución educativa no puede cubrir; porque no existe el personal capacitado para dicha atención, además de que; por la cantidad de estudiantes que existen por aula de clase, es más difícil atender las necesidades de un estudiante con diversidad funcional y atender las necesidades de los demás estudiantes del aula de clase. Así, no existe personal de salud ni personal capacitado para brindar el apoyo necesario a los estudiantes con diversidad funcional.

Sin embargo, se cuenta con convenios interinstitucionales con instituciones de educación superior, las cuales ofrecen los servicios de sus estudiantes de prácticas formativas para dar dicha atención a esta población. Entre las instituciones están de Universidad Mariana, Universidad de Nariño, Institución Universitaria CESMAG, COLSUP, entre otros., las cuales brindan sus servicios con carreras como Terapia Ocupacional, Psicología, Licenciatura en educación física, licenciatura en preescolar, Técnico en Primera infancia, entre otros. A pesar de contar con este personal, se presenta una barrera frente a esta situación,

los practicantes no son personal permanente, realizando sus prácticas durante un semestre académico y durante el receso semestral de las universidades, los estudiantes con diversidad funcional no reciben la atención requerida acorde a sus necesidades, interrumpiendo el proceso atencional llevado a cabo durante las prácticas formativas. Esto evidencia las fallas en la continuidad del proceso y en la calidad del mismo con respecto a las necesidades que cada estudiante con diversidad funcional manifiesta.

Otro aspecto importante es la capacitación docente. De acuerdo a lo referenciado por la docente de apoyo, se solicita el tiempo y espacio para brindar las capacitaciones a los docentes de aula dentro de la institución, pero por falta de tiempo de los mismos, no se han podido programar. En la actualidad, durante el presente año lectivo, se generó una sola capacitación, la cual estuvo orientada a dar a conocer los resultados positivos que el proyecto de inclusión ya tenido en el transcurso de los años que lleva instaurado en la institución.

El tiempo que tiene la docente de apoyo, para dar la atención a los estudiantes con diversidad funcional, es otro aspecto que se debe tener en cuenta. Siendo ella, la única docente de apoyo que tiene la institución educativa, se limita el tiempo que brinda para dicha atención, debido a que la institución tiene 4 sedes en diferentes lugares de la ciudad de Pasto, a saber: Sede Principal en la Avenida Panamericana, Sede 2 en el barrio Agualongo, sede 3 en el Centro y Sede 4 en el barrio Tamasagra, hacia las cuales la docente de apoyo debe dirigirse para brindar atención a los casos de diversidad funcional que se encuentran dentro del programa de atención a la diversidad. Por tal razón, la atención la debe realizar un día por cada sede, limitando entonces el seguimiento necesario a los casos mencionados. Esto limita la atención oportuna, de calidad y continua que los estudiantes con diversidad funcional requieren para dar respuesta satisfactoria a su desempeño como escolares.

Con respecto a las practicas pedagógicas inclusivas, se pudo evidenciar que a pesar de que las dos docentes involucradas en esta parte de la investigación están de acuerdo con que todas las docentes de aula aplican adecuaciones currículos, utilizan estrategias pedagógicas y metodologías flexibles, para los estudiantes con diversidad funciona, se comprobó que no en todos los casos se aplican estas herramientas para el óptimo aprendizaje del estudiante.

Existe un caso muy particular el cual requiere de verdaderas herramientas usadas por la docente de aula para el aprendizaje de esta persona, se trata de un estudiante que presenta una condición de discapacidad múltiple; la cual requiere de asistencia permanente en toda la realización de las actividades tanto de la vida diaria como escolares. En el caso de esta estudiante, es necesario hacer modificaciones como el uso de delimitación de figura con material en alto relieve para el reconocimiento de las mismas, la retroalimentación verbal, óptima infraestructura arquitectónica de la institución para su desplazamiento seguro por la misma. Todas estas modificaciones o adecuaciones no se están realizando. Ya en el caso de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje que no comprometen su movilidad, se observa una mayor facilidad para la adecuación de herramientas de acuerdo a las necesidades; básicamente, cognitivas para su aprendizaje.

Una situación favorable, es la preocupación por la docente de apoyo para conocer los ambientes familiares de los estudiantes con diversidad funcional y los facilitadores y barreras que se encuentren dentro de los hogares para el desempeño académico de los estudiantes del programa.

4. Discusión

De acuerdo con la legislación colombiana y a las adaptaciones del Índice de inclusión realizado por parte del Ministerio de Educación Nacional, todo niño tiene derecho a recibir educación y a brindársele el apoyo requiera dentro de cualquier institución educativa; sea pública o sea privada (Congreso de la Republica, 2013). En este punto se presenta una barrera, porque no se recibe a todos los niños con diversidad funcional, como lo aseguran las docentes entrevistadas, en su lugar se reservan el derecho de admisión para los casos que consideran no poderse manejar dentro de sus aulas de clase.

Entonces, es importante tener en cuenta que existe la normatividad que obliga a los establecimientos educativos, a recibir dentro de sus instalaciones, a niños con diversidad funcional sin importar las características y/o dificultades que puedan presentar como consecuencia de su condición (Ministerio de Educación Nacional, 2006), pero para que esto se dé, deben existir los mecanismos suficientes para dar cobertura con calidad y eficiente al proceso de inclusión, como los recursos económicos suficientes para realizar adecuaciones de infraestructura, contratar el personal capacitado

necesario, obtener materiales didácticos suficientes para el aprendizaje de los niños, y principalmente que estos sean adaptados de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, en concordancia a lo referenciado por Valdés y Monereo (2012), en su investigación, afirmando la existencia de dificultades organizativas como dificultad de gestión de aulas inclusivas o la responsabilidad que el docente de aula debe asumir, enfocando sus perspectivas de educación a la población con diversidad funcional, basadas en un enfoque médico; donde el niño requiere una asistencia permanente, y no en la atención directa por parte del docente.

Si bien es cierto que existe una docente de apoyo para la toda la institución educativa y pretende dar cumplimiento al proyecto INEM INCLUYENTE, se presenta una dificultad que limita la efectividad y cobertura de este proceso, ella es la única persona encargada de coordinar la atención educativa hacia los estudiantes con diversidad funcional, realizando un seguimiento y apoyo continuo, lo cual se ve limitado por el tiempo y los desplazamientos que debe realizar a las diferentes sedes de la institución. Asimismo, la ejecución de asesoramiento permanente a las docentes y a los estudiantes con diversidad funcional, de los diferentes niveles de educación y coordinar los apoyos pedagógicos requeridos, como funciones establecidas para su labor. (Ministerio de Educación Nacional, 2003)

Valdés y Monereo (2012) también aseguran que, para tener docentes totalmente comprometidos con la inclusión educativa, es necesario partir desde su formación académica profesional dentro de los claustros universitarios, de aquí surge la importancia de realizar un cambio en las instituciones universitarias, ya que con los docentes con mayor experiencia se dificulta aún más el cambio de actitudes y relaciones hacia los estudiantes con diversidad funcional.

De aquí, la necesidad de realizar continuas capacitaciones que aborden temáticas como:

- Necesidades educativas especiales, ya sean temporales o permanentes y las habilidades diferentes.
- Definiciones y características más significativas de diagnósticos clínicos.
- Visión general y particular de las implicaciones de la inclusión,

profundizando en las adaptaciones curriculares y ambientales que se requieren para que los estudiantes con capacidades diferentes tengan un óptimo aprendizaje durante su paso con las instituciones educativas, teniendo en cuenta sus necesidades, dificultades y especialmente sus capacidades.

- Manejo de estrategias significativas y alternativas de enseñanza.
- Estrategias de atención a conductas que interfieren con el aprendizaje, el desarrollo y la socialización (López y Monge, 2011).

A partir de la aplicación de este tipo de capacitaciones junto con las adecuaciones no solo a nivel de infraestructura sino también a nivel académico, se podrá avanzar aún más en obtener un óptimo proceso de inclusión escolar, recibiendo y atendiendo también a aquellos estudiantes que hasta el momento no se han podido escolarizar por sus características particulares o por las dificultades marcadas en un área específica de su desempeño, el cual limita su participación activa dentro de la sociedad.

De acuerdo a Moliner y Loren (2010) es importante la formación continua de los docentes para aplicar buenas prácticas pedagógicas. Desde la autocrítica reflexiva sobre estas prácticas, los docentes deben reflexionar sobre como impartir sus conocimientos a los estudiantes. En relación con las docentes de la institución educativa, es importante hacer esa reflexión, teniendo en cuenta la población con la cual trabajan, niños en edades comprendidas entre los 4 a 5 años (edad promedio) que presentan dificultades en su aprendizaje, o que presentan un diagnóstico clínico o sencillamente que no presentan ningún tipo de dificultad en su aprendizaje (Moliner y Loren, 2010).

5. Conclusiones

A través de la presente investigación, fue posible dar cumplimiento al objetivo de Determinar los factores ambientales que inciden en la inclusión educativa instaurada en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM Sede 4. Para poder demostrar esto, inicialmente se realizó una descripción del estado actual que tiene el proceso de inclusión educativa en la institución. Así, fue posible identificar que si bien es cierto existen muchos factores a favor del actual proceso como, por ejemplo, el hecho de tener una docente de apoyo que realiza un seguimiento a cada caso que se encuentra dentro

del programa de Atención a la Diversidad, o que reciben niños con discapacidad dentro de la institución, quedo en evidencia que existen factores que están limitando la ejecución efectiva, con calidad y certera del proceso.

Entre los factores que más resaltan son la falta de comunicación permanente entre la docente de apoyo y la coordinadora y docentes de las diferentes aulas de clase, la falta de capacitaciones docentes; las cuales deben ser impartidas por la docente de apoyo, la carencia de material o recursos para el aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional, la ausencia de personal de salud y personas que colaboren dentro de la institución en el proceso y en la atención de las necesidades de los estudiantes en cuanto a su desarrollo físico, cognitivo, psicológico, entre otros., otro factor importante es el poco tiempo que la docente de apoyo permanece en la Sede 4, lo que hace que el seguimiento que realiza la docente se limite a lo comunicado por la docente de aula y no por la verificación directa de los avances o progresos del estudiante.

Además, de acuerdo al índice de inclusión, es necesario aplicar el cuestionario del mismo de manera anual, para poder establecer las mejoras a realizar en el año siguiente, hecho que no se viene realizando permanentemente y que evidencia que no se han realizado las mejoras necesarias para optimizar el proceso.

Por lo tanto, se observa la conveniencia de realizar ajustes funcionales para una correcta comunicación entre las docentes de aula, coordinadora y docente de apoyo, permitiendo la ejecución efectiva y pertinente que establece el proceso de inclusión como una herramienta para que los estudiantes con diversidad funcional interactúen y participen activamente dentro del contexto educativo y social.

Referencias

Álvarez, L. (2010). *TERapia Ocupacional en educación. Un enfoque sensorial en la escuela*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Avila, A., Martínez, R., Maximo, N., Mendez, B. y Talavera, M. (2010). *Marco de trabajo para la práctica de terapia ocupacional: dominio y proceso 2ª Edición*. Recuperado de <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>

- Barker, S. (2007). *Occupational therapy models for intervention with children and families*. Estados Unidos: Slack incorporated.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Índex para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Congreso de la Republica. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2008). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para una revolución pendiente*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- López, J. y Monge, L. (2011). Evaluación y manejo del niño con retraso psicomotor: Trastornos generalizados del desarrollo. *Pediatría Atención Primaria, 13*, 131-144.
- Ministerio de Educacion Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, Ley general de educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo.pdf.pdf
- _____. (2003). *Resolución 2565 de 2003*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo.pdf.pdf
- _____. (2006). *Índice de Inclusión*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- _____. (2009). *Decreto 366 de 2009*. Recuperado de http://javeriana.edu.co/redcups/decreto_366_apoyo_pedagogico_discapacidad.pdf
- Moliner, L. y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4*(1), 25-44.
- Monge Teramae, F. (s.f.). *El éxito de la inclusión escolar*. Recuperado de <http://app.kiddyshouse.com/maestra/articulos/el-exito-de-la-inclusion-escolar.php>

- Organizacion Mundial de la Salud. (2011). *Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión infancia y adolescencia (CIF-IA)*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf
- Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf>
- Pineda, E. B. y De Alvarado, E. L. (2008). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Reino Unido. (1978). *Informe Warnock*. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperado de http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Serrano, C., & Camargo, D. (2011). *Políticas de inclusión educativa del discapacitado. barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/120/12021452009.pdf>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Valdes, A. M. y Monereo, C. (2012). *Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Valencia, A. (2012). *Historia de la inclusión educativa*. Recuperado de http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html
- Veliz, V. y Uribe-Echevarría, L. (2010). *Aportes de la terapia ocupacional al contexto educacional inclusivo: Interrelación entre el enfoque psicosocial, la teoría de integración sensorial y acciones de atención temprana*. Recuperado de http://www.terapia-ocupacional.com/articulos/Terapia_Ocupacional_Contexto_Educacional_Veliz_Uribe-Echevarria_enero10.pdf

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962 Vol. 4 (1), Enero - Diciembre 2017





Fedumar

Estrategias pedagógico – sensoriales para fomentar lectura comprensiva y escritura con voz propia¹

Briyit Aleyda Rivas Herrera²

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2017

Como citar este artículo: Rivas, B. (2017). Estrategias pedagógico – sensoriales para fomentar lectura comprensiva y escritura con voz propia. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 89-105.

Resumen

La investigación pretendió fomentar lectura comprensiva y escritura con voz propia por medio del diseño e implementación de dos estrategias pedagógicas, una apoyada en la música y otra en las artes plásticas. La actividad investigativa partió de un diagnóstico que determinó el estado inicial de los estudiantes, se procedió a identificar elementos encaminados a promover procesos lectoescriturales en la institución. Se diseñó y aplicó dos estrategias y por último, se determinó el progreso comparando lo encontrado entre el diagnóstico y al finalizar la etapa de aplicación, evidenciando importantes logros.

La metodología empleada fue enfoque histórico hermenéutico con paradigma cualitativo, de tipo Investigación Acción Pedagógica; la

¹ Este artículo es el resultado de la Investigación titulada: “Estrategias pedagógico – sensoriales apoyadas en la música y las artes plásticas para el fomento de lectura comprensiva y escritura con voz propia, en estudiantes de primero y segundo grado de la Institución Nuestra Señora de Guadalupe, desarrollada desde el 8 de abril de 2014 hasta el 28 de junio de 2016 en la vereda de Botana, corregimiento de Catambuco, departamento de Nariño, Colombia.

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad de Nariño), Administradora Pública (Escuela Superior de Administración Pública); profesora vinculada a la Secretaría de Educación Municipal de Pasto, magisterio de Nariño (Nariño, Colombia); correo electrónico personal brigithrivas@gmail.com

población, siete niños estrato 0 y 1 de los grados primero y segundo de escuela nueva. Para la recolección de información se utilizó listas de chequeo, ficha de revisión documental y diario de campo; para el procesamiento, se utilizaron matrices de vaciado de información.

Palabras claves: Escritura con voz propia, Estrategias Pedagógico - Sensoriales, Lectura Comprensiva

Teaching strategies - sensory to encourage reading comprehension and writing with voice

Abstract

The research tried to encourage reading and writing comprehension through the design and implementation of two teaching strategies: a music-based approach and plastic arts-based one. this research started with a diagnosis of the students. We proceeded to identify elements promoting lectoescriturales processes in the institution. It was designed and implemented two strategies and finally, progress was determined by comparing the findings between diagnosis and completion of the implementation phase, highlighting important achievements.

The methodology used was the historical hermeneutic approach with a qualitative paradigm, and a pedagogical-research action type; the sample were seven children with a socioeconomic statis that varied from 0 to 1, who belonged to the first and second grades of escuela nueva. In order to collect information, two checklists, one file to control required documents and a field diary were used as instruments for data collection. For processing information, dump matrices were used.

Key words: Writing with voice, Sensory - Teaching Strategies, Comprehensive Reading

1. Introducción

La investigación Estrategias Pedagógico-Sensoriales apoyadas en la música y las artes plásticas para el fomento de lectura comprensiva y escritura con voz propia, en estudiantes de primero y segundo grado de la Institución Nuestra Señora de Guadalupe, desarrollada en el marco de la maestría en pedagogía, pretendió fomentar lectura comprensiva y escritura con voz propia en estudiantes de los primeros

grados de escolarización por medio del diseño e implementación de dos estrategias pedagógicas, una apoyada en la música y otra en las artes plásticas, involucrando nuevas formas de leer y escribir desde la imaginación y sensibilidad.

La actividad investigativa partió de un diagnóstico que permitió determinar el estado inicial de los estudiantes y con base en las necesidades encontradas, diseñar y planificar las estrategias a aplicar; luego, se procedió a la identificación de elementos encaminados a la promoción de procesos lectoescriturales durante los dos últimos años en la institución mencionada. A continuación, se diseñó y aplicó las dos estrategias pedagógico-sensoriales creadas, una de ellas apoyada en la música y otra en las artes plásticas. El desafío residió en procurar elevar niveles de lectura comprensiva y escritura con voz propia en los estudiantes sujetos de estudio. Por último, se logró determinar el progreso conseguido, comparando lo encontrado entre el diagnóstico y al finalizar la etapa de aplicación, dando como resultado evidentes logros en lectura comprensiva y escritura con voz propia.

El diseño de dichas estrategias, se logró con el apoyo de postulados de autores como Quintero (2015) quien destaca a las estrategias pedagógicas como escenarios curriculares de organización de actividades formativas “estrategia implica una connotación finalista e intencional. Toda estrategia ha de ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje (...) por tanto debe encaminarse hacia un propósito u objetivo” (p.37). Cuesta (2015) explica que el cerebro hasta los siete años de edad aprende el significado de las cosas directamente de las sensaciones: “hasta los siete años de edad, el cerebro es primordialmente una máquina de procesamiento sensorial, esto significa que siente las cosas y aprende su significado directamente de las sensaciones” (p. 5). Pérez (2008) quien considera que se necesita aproximar al estudiante a un nivel de lectura comprensiva, “una de las principales dificultades que se encuentran los maestros/as en su práctica diaria es que sus alumnos/as no entienden lo que leen. Ello repercute directamente sobre las posibilidades de estos en aprender (p.15). Quiroga (2014) refiriéndose a la escritura con voz propia como el momento de exteriorización de sentimientos que requiere de una conexión consigo mismo, proceso que debe ser organizado y que deba iniciar desde un nivel de pre escritura, el cual permita a los

niños: explorar ideas, experimentar diversas formas de redacción, búsqueda de información; entre otros.

En relación con la música y las artes plásticas como mediación pedagógica, se destaca que las dos influyen positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; resaltando y reconociendo el verdadero valor que tienen estas disciplinas en el desarrollo mental de los niños, para lo cual Hope (2009) expresa que "la unión de la educación y las artes opera positivamente en el tejido neuronal de los menores, fortalece la autoestima, salvaguarda la identidad cultural y propicia el pluralismo, el reconocimiento y el respeto por los otros" (p. 5). Además reconoce que "la creatividad, la imaginación y la capacidad de adaptación son competencias que se desarrollan por medio de la educación artística y son tan importantes como las habilidades tecnológicas y científicas requeridas" (p. 6).

En el caso de la música, es importante reconocer que, como mediadora, debe trascender al nivel de escucha, conduciendo a sensibilizar a los niños para que desarrollen procesos lectoescriturales de forma acertada. En relación Hope (2009) afirma:

La música: mejora la capacidad de concentración, desarrolla la sensibilidad y la memoria, ayuda a expresar sentimientos. Tiene la capacidad de sensibilizar pues engloba para su percepción el uso de todos los sentidos y apoya la estimulación de la imaginación. La música es el tipo de representación artística que trasciende el tiempo y el espacio; cada instrumento resuena en diferentes partes del cuerpo, esto logra que las personas respondan de maneras muy variadas al estímulo rítmico que se envía. Sin duda la música es una disciplina que impacta directamente en lo emocional, por ejemplo, a la mayoría de la gente un arrullo maternal le genera una sensación de tranquilidad, mientras que un ritmo lleno de percusiones los activa. (p. 59).

Hope (2009) al referirse a la música, enfatiza en la importancia de detenerse a escuchar, pues se acostumbra a simplemente oír; los medios de comunicación, el transporte público, las oficinas, el cine, son los lugares que cotidianamente se transitan y que presentan ritmos válidos para ser escuchados, pues la música es un gran apoyo para la concentración, desarrolla la imaginación, despierta el sentido del oído haciéndolo más perceptivo y coordinado y además mejora procesos de decodificación.

El aporte de las artes plásticas y la música al desarrollo mental del ser humano es infinito, las artes plásticas por su parte contribuyen

(entre otras cosas) a comprender el mundo e interpretarlo, es por esta razón que se elige ésta como una de las estrategias para encaminar su quehacer al desarrollo de niveles lectoescriturales superiores Hope (2009) afirma:

Las artes plásticas como disciplina apoyan la auto-percepción y reconocimiento del exterior. Ayuda a conceptualizar las ideas que tenemos del mundo. No podemos olvidar que estamos en un mundo inundado de imágenes, las cuales nos modifican y nos crean una percepción muchas veces equivocada o alterada de la realidad, el dibujo y la escultura ayudan a mostrar ese mundo que se ha estructurado en la mente y que muchas veces es difícil explicar con palabras y que puede ser reflexionado, modificado o incluso cambiado al ser reconocido. (p. 22).

Además el autor reconoce que por medio de las artes plásticas (dibujo, escultura, cerámica, grabado entre otros) se desarrolla el sentido de la vista y del tacto, desplegando en los niños un elemento fundamental para la imaginación: la abstracción; en tanto, plasman la sensibilidad, el ser y pensar, diferenciando el ver del observar.

Frente a las particularidades del contexto, la investigación cobró mayor sentido, en tanto analizó los factores más relevantes y que llaman la atención de los niños en las clases, para adecuarlos como estrategias que fomenten la lectura comprensiva y escritura con voz propia, reconociendo a la música y a las artes plásticas como elementos fundamentales para ellos. Además, desarrolló una estrategia de facilitación integral del proceso, que permitió construir en conjunto estrategias, abrir horizontes y motivar constantemente a los estudiantes, en el acercamiento y relación con la lectura, concebida como un placer, y a la escritura como un medio de expresión de ideas y pensamientos.

La metodología empleada fue enfoque histórico hermenéutico con paradigma cualitativo, de tipo investigación acción educativa; la población, siete niños estrato 0 y 1 de los grados primero y segundo de escuela nueva modalidad multigrado. Para la recolección de información se utilizó dos listas de chequeo, una ficha de revisión documental y el diario de campo, como instrumentos. Para el procesamiento, se utilizaron matrices de vaciado de información.

2. Metodología

En cuanto al paradigma se enmarcó dentro de investigación cualitativa, la cual según Rodríguez (1996) “es la que estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 62). Aprovechando que se tiene contacto directo con el sujeto investigado (estudiantes de grados primero y segundo de la I.E.M Nuestra Señora de Guadalupe de Pasto), esta investigación se nutrió de sugerencias, aportes y acontecimientos que se derivaron de la relación con la comunidad educativa, enmarcándose dentro de este paradigma al lograr una reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

El enfoque con el cual se realizó esta investigación fue histórico hermenéutico pues se encaminó a la interpretación y develación del comportamiento humano haciendo que su comprensión sea posible, como lo expresa Aristizabal (2008) “el enfoque histórico hermenéutico busca interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista” (p. 32). Weber (citado por Nava, 2013) define el enfoque histórico hermenéutico como la interpretación de la acción social, donde el sujeto o sujetos se enlazan por un sentido subjetivo.

El tipo de investigación fue investigación acción pedagógica, en tanto busca:

La transformación continua y vertiginosa del conocimiento, brinda nuevos escenarios pedagógicos, abre otras perspectivas de sentido, cambia el paisaje en la mirada de docentes y estudiantes, da nuevo alimento a la vieja savia (...) con la investigación el universo pedagógico y todos los sentidos humanos se potencian. Olfato, gusto, tacto, mirada de lince, se agudizan; investigar en el aula es pasar del tablero al diálogo directo con las nuevas generaciones y con la realidad concreta. (López, 2007, p. 20).

Consecuentemente, la línea de investigación en la que se enmarcó la presente es procesos de gestión pedagógica y curricular desde el marco de desarrollo humano, con el área, las didácticas en los campos disciplinares y los niveles educativos. La población con la que se desarrolló, fueron niños estrato 0 y 1 de los grados primero y segundo que al hacer parte de escuela nueva en modalidad multigrado no

superan los 10 estudiantes, entre los criterios que contribuyeron a elegir la población, principalmente se encuentra que al ser una institución educativa ubicada en el sector rural con población fluctuante, presenta poca cobertura a nivel educativo, encontrándose por tanto pocos estudiantes matriculados, es así como se decide tomar a todos los estudiantes de los grados primero y segundo (5 de primero y 2 segundo) debido a que ambos grados trabajan conjuntamente.

3. Resultados

La comparación realizada en la etapa final de la investigación entre el diagnóstico y las pruebas de evaluación efectuadas, posteriores a la implementación de las estrategias pedagógico-sensoriales basadas en la música y las artes plásticas, evidenciaron logros de la siguiente manera (se presentan los resultados de cada uno de los estudiantes con un seudónimo para identificarlos):

Lectura comprensiva. El comparativo entre el resultado obtenido al inicio de la investigación con lo alcanzado al finalizar la etapa de implementación arrojó lo siguiente:

Jacobo (e1): al iniciar el proceso investigativo, con la prueba de diagnóstico efectuada, Jacobo presentó cuatro criterios de lectura literal, uno de lectura inferencial y ninguno de lectura crítica. Al finalizar la aplicación de las estrategias pedagógico sensoriales, se encontró que Jacobo continuó presentando cuatro criterios de la dimensión de lectura literal; sin embargo se encontró un avance hacia la dimensión de lectura inferencial, debido a que se surgen dos criterios, de los siete establecidos. Respecto a la dimensión de lectura crítica, se observó un avance, pues logró cumplir con un criterio.

Jehová (e2): el resultado de la prueba diagnóstica indicaba que al inicio del proceso investigativo, jehová presentaba dos criterios en la dimensión de lectura literal, un criterio de la dimensión de lectura inferencial y ninguno en lectura crítica. Inicialmente se hizo un análisis en relación con este estudiante, ya que no estaba siquiera en el nivel primario de lectura, porque su nivel de comprensión lectora era realmente bajo. Favorablemente, al finalizar la implementación de las estrategias pedagógicas sensoriales, se observaron claros avances en relación con la dimensión de lectura literal e inferencial, ya que jehová avanzó de dos, a cuatro criterios y de uno, a tres criterios respectivamente en lectura literal y lectura inferencial: en relación a lectura crítica no se observó ninguna aproximación.

Elísea (e3): inicialmente Elísea presentó tres criterios de lectura literal, un criterio de lectura inferencial y ninguno de lectura crítica; sin embargo, al finalizar la etapa de implementación se encontró que en relación a lectura literal logró avanzar de tres a cinco criterios establecidos; respecto a la dimensión de lectura inferencial, progresó de uno, a dos criterios. En ella se destacó además, que logró una aproximación hacia la dimensión de lectura crítica, cumpliendo con un criterio.

Jafeth (e4): al inicio del proceso investigativo, *Jafeth* fue el caso más preocupante, debido a que sus textos escritos eran ilegibles e incoherentes, razón que impedía al lector, conocer si había comprendido o no lo leído. Debido a esta situación, la investigación tuvo que detenerse en varias ocasiones, con el fin de desarrollar habilidades escriturales en el estudiante, para así proporcionarle herramientas que le permitieran avanzar en las diferentes dimensiones de comprensión lectora. Al finalizar la etapa de implementación, se encontró que *Jafeth* logró presentar sus escritos de manera más clara, evidenciando un progreso con tres criterios de lectura literal y dos de lectura inferencial. Los avances en comprensión lectora del estudiante en mención, fueron evidentes y actualmente son parte de análisis, ya que demuestran que con compromiso, constancia y trabajo personalizado, es posible alcanzar los objetivos propuestos.

Kay (e5): con el diagnóstico realizado al inicio de la investigación, se observó que el estudiante presentó tres criterios de lectura literal y dos de lectura inferencial. Al finalizar la fase de implementación, *Kay* logró ascender de dos a cinco criterios en la dimensión de lectura literal y de dos a tres criterios de lectura inferencial. Respecto a lectura crítica, no se observa acercamiento hacia dicha dimensión.

Judith (e6): con los resultados obtenidos en el diagnóstico se observó que la estudiante presentó solamente dos criterios en la dimensión de lectura literal sin ningún acercamiento a las otras dimensiones; sin embargo, al finalizar la etapa de implementación se obtuvieron grandes avances en tanto superó sus dos criterios de lectura literal, ascendiendo a cuatro; además, presentó acercamiento a lectura inferencial en tanto cumplió con dos criterios de esta dimensión.

Sansón (e7): al iniciar el proceso investigativo, con la prueba de diagnóstico efectuada, se encontró que *Sansón* presentó tres criterios de la dimensión de lectura literal, y dos criterios de lectura inferencial.

Al finalizar la etapa de implementación se logró obtener evidentes avances en tanto el estudiante ascendió de dos a cinco criterios de lectura literal y de dos criterios de lectura inferencial a cuatro; cabe destacarse que Sansón logró un claro acercamiento hacia el nivel de lectura crítica, siendo el único estudiante que presentó tres criterios de dicha dimensión.

Tabla 1. Comparativo del progreso conseguido en lectura comprensiva. Resultado de la presente investigación

Estudiante	Dimensión de lectura					
	Literal		Inferencial		Crítico	
	Inicio	Finalizar	Inicio	Finalizar	Inicio	Finalizar
Jacobo	4	4	1	2	0	1
Jehová	2	4	1	3	0	0
Eliséa	3	5	1	2	0	1
Jafeth	3	3	0	2	0	0
Kay	3	5	2	3	0	0
Judith	2	4	2	2	0	0
Sansón	3	5	2	4	0	3

Realizada la obtención de resultados en la subcategoría dimensión de lectura con la lista de chequeo como instrumento, para dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación, se pudo concluir que los estudiantes sujetos de estudio lograron ascender de la dimensión de lectura de tipo literal a la dimensión de lectura inferencial como también cabe resaltar un leve acercamiento hacia el nivel de lectura crítica.

Escritura con voz propia. En relación a la escritura con voz propia, el comparativo entre el resultado conseguido al inicio de la investigación con lo alcanzado al finalizar la etapa de implementación arrojó lo siguiente:

Jacobo (e1): el resultado de la prueba diagnóstica indicó que al inicio del proceso investigativo, el estudiante presentó una característica de calidad argumentativa, una característica de comunicación asertiva y ninguna característica de coherencia textual, demostrando un nivel de escritura realmente bajo. Al finalizar la etapa de implementación, se encontró que aunque el estudiante no ascendió en las características de calidad argumentativa, logró ascender de una a dos características de calidad argumentativa; respecto a coherencia textual, Jacobo logró un gran avance al cumplir con las cinco características.

Jehová (e2): con los resultados obtenidos en el diagnóstico se identificó que el estudiante presentó tres características de coherencia textual, dos características de comunicación asertiva y ninguna de calidad argumentativa. Al finalizar la etapa de implementación de las estrategias se observó en relación a coherencia textual y calidad argumentativa que jehovs tual, de doscuentrastigativo,acobo ialá no presentó avances, sin embargo logró ascender en el nivel de comunicación asertiva pasando de dos a tres características.

Elísea (e3): al iniciar el proceso investigativo, y con la prueba de diagnóstico efectuada, se demostraron que la estudiante presentó tres características de comunicación asertiva, aunque ninguna de calidad argumentativa ni de coherencia textual. Al comparar dichos resultados con los obtenidos al finalizar la etapa de implementación de estrategias, los resultados no variaron en cuanto a comunicación asertiva y calidad argumentativa; sin embargo, se evidenció un avance en coherencia textual presentando cuatro características.

Jafeth (e4): con el diagnóstico realizado al inicio de la investigación, Jafeth presentó tres características de comunicación asertiva aunque no evidenció ninguna de las características de los otros dos ítems. Al finalizar la etapa de implementación, la comparación indicó que el estudiante no logró ascender en características de escritura con voz propia, ya que no obtuvo avances en su nivel escritural.

Kay (e5): al iniciar el proceso investigativo y con la prueba de diagnóstico efectuada, se encontró que el estudiante presentó una característica de coherencia textual, dos características en calidad argumentativa y una característica de comunicación asertiva. En comparación con los resultados obtenidos al finalizar la etapa de implementación se encontró que Kay ascendió de una a cinco características establecidas en coherencia textual, de dos a tres características de comunicación asertiva y de una a tres de calidad argumentativa.

Judith (e6): gracias al diagnóstico inicial, se pudo observar que la estudiante presentó una característica de coherencia textual, dos características de calidad argumentativa y una de comunicación asertiva. Al finalizar la etapa de implementación, Judith logró ascender de una a cinco características de coherencia textual, de dos a tres características de calidad argumentativa y de una a cuatro características de comunicación asertiva.

Sansón (e7): al inicio del proceso investigativo el estudiante presentó una característica de coherencia textual, dos características de calidad argumentativa y una característica de comunicación asertiva; comparado con el resultado final, el niño logró ascender de una a cinco características

establecidas en coherencia textual, de dos a tres características de calidad argumentativa y de una a cuatro características de comunicación asertiva.

Tabla 2. *Comparativo del progreso conseguido en escritura con voz propia. resultado de la presente investigación*

Estudiante	Características en la escritura					
	Coherencia Textual		Calidad Argumen- tativa		Comunicación Asertiva	
	Inicio	Finalizar	Inicio	Finalizar	Inicio	Finalizar
Jacobo	0	5	1	4	1	2
Jehová	3	5	0	0	2	3
Eliséa	0	4	0	0	3	2
Jafeth	0	0	0	0	2	2
Kay	1	5	2	3	1	3
Judith	1	5	2	3	1	4
Sansón	0	5	1	3	1	4

Realizada la obtención de resultados en la subcategoría características en la escritura con lista de chequeo como instrumento, para dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación, se concluyó que los estudiantes sujetos de estudio lograron ascender en su nivel de escritura, el cual inicialmente solo evidenciaba características de comunicación asertiva. Sin embargo, con la implementación de las estrategias, se logró ascender hacia el nivel de coherencia textual, al igual que se logró un destacable acercamiento al nivel de calidad argumentativa.

4. Discusión

El artículo elaborado logra dilucidar la importancia de fomentar lectura comprensiva y escritura con voz propia desde los primeros grados de escolarización de los estudiantes, permitiendo comprender que el diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en la música y las artes plásticas, significan un importante aporte para desarrollar de forma acertada los procesos lectoescriturales.

Por lo que expresan, Ribero, Gómez y Abrego (2013) cuando manifiestan que “el docente debe tomar decisiones para determinar aquellas que le van a permitir alcanzar los objetivos de aprendizaje; la selección de estrategias didácticas, incide en situaciones de éxito y fracaso escolar”

(p. 28). se comprende que tanto la música y las artes como estrategias, favorecen el aprendizaje de los estudiantes. consecuentemente, Albarrán (2003) expresa que existen diversidad de estrategias pedagógicas que pueden utilizarse por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo el desarrollo de la comprensión e interpretación; con el fin de proporcionar herramientas a los estudiantes que les permita aprender de una forma amena y significativa. Respecto a estas consideraciones, la investigación permite plantear el siguiente interrogante: ¿cuáles estrategias diferentes a las implementadas en la presente investigación, pueden potenciar el aprendizaje de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lecto escritura? Debido a que el docente independientemente de su especialidad, debe dirigir parte de su esfuerzo al desarrollo de habilidades lectoescriturales de sus estudiantes, pues esto no es solo responsabilidad del docente de castellano, sino más bien un deber moral de todo profesor, inherente a su opción vocacional y a la responsabilidad social de la educación.

Por tanto, resulta motivo de análisis pensar en las múltiples opciones que el docente puede utilizar como elementos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; construir estrategias encaminadas al aprendizaje de los niños, pensadas no solo para el estudiante, sino desde el estudiante, con el fin de llegar a ellos de forma adecuada, para que apropien el conocimiento fácilmente y de forma gustosa, sin embargo, esta afirmación permite formular los siguientes interrogantes: ¿es suficiente con la aplicación de estrategias como trabajo de aula, para que se logren grandes avances en los procesos lectoescriturales de los estudiantes?, ¿son los maestros referentes de lectura y escritura para sus estudiantes? Ambos interrogantes permiten considerar que se hace necesario crear una cultura de lectoescritura, que trascienda el aula, en el que toda la comunidad educativa este inmersa; cambiar el paradigma que se tiene acerca de la lectura, pasando de ésta como decodificación, a leer como capacidad de descubrir significados escondidos.

5. Conclusiones

Conocer la situación lectoescritural de los estudiantes sujetos de estudio al iniciar el proceso investigativo fue fundamental porque permitió diagnosticar el punto de partida de los estudiantes, y con base en las necesidades encontradas, diseñar y planificar las estrategias a aplicar.

Identificar elementos encaminados a la promoción de procesos lectoescriturales durante los dos últimos años, permitió reconocer que

aunque hubo medios y recursos didácticos no se habían implementado estrategias pedagógicas con los estudiantes sujetos de estudio.

Las estrategias pedagógico-sensoriales como la música, significaron un importante aporte en la educación de la sensibilidad, estimulación de la creatividad, concentración y comprensión; mientras que las artes plásticas aportaron en el desarrollo de la imaginación, control emocional y creación de los estudiantes, puesto que se constituyeron en elementos fundamentales en el aprendizaje de los niños contribuyendo de forma significativa a elevar los niveles de lectura comprensiva y escritura con voz propia en los estudiantes sujetos de estudio.

Ambas estrategias implementadas demostraron que las experiencias sensoriales son un agente fundamental para el aprendizaje de los estudiantes en las primeras etapas de escolarización, prácticas acertadas que sin ser las únicas tienen un alto grado de asertividad a la hora de fomentar la comprensión lectora y la autonomía escritural.

La escasa comprensión del sentido figurado de los textos, actividades que se tornaron en distractores del objetivo planteado debido a su alto contenido dinámico y que algunos estudiantes sujetos de estudio presentaran niveles muy bajos en lectura y escritura, se constituyeron en factores que dilataron el proceso investigativo puesto que obligó a utilizar más tiempo del que se había proyectado.

La comparación realizada en la etapa final de la investigación entre el diagnóstico y las pruebas de evaluación efectuadas, posteriores a la implementación de las estrategias pedagógico-sensoriales basadas en la música y las artes plásticas, evidenciaron logros en lectura comprensiva que ascendieron de lectura literal a lectura inferencial destacando un acercamiento a lectura crítica; en relación a escritura con voz propia, se logró ascender hacia el nivel de coherencia textual, al igual que se logró un destacable acercamiento al nivel de calidad argumentativa. Sin embargo se encontró como percance que uno de los estudiantes no alcanzó los niveles logrados por la mayoría.

La lectura y la escritura son prácticas escolares obligatorias, más, con esfuerzo, dedicación y compromiso por parte del docente, pueden desarrollarse de manera placentera para los estudiantes, mejorando así su desempeño académico; el docente que goza en el arte de guiar en lectura comprensiva y escritura con voz propia más que la búsqueda

de cumplir con un plan de estudios, genera grandes satisfacciones en sí mismo y en sus estudiantes.

La planeación, implementación y evaluación de las estrategias creadas demostró su validez teórica e importancia práctica en el campo de acción, ya que los estudiantes sujetos de estudio lograron ascender en sus niveles de lectura comprensiva y escritura con voz propia.

Referencias

- Achaerandío, L. (2009). *Reflexiones acerca de la Lectura Reflexiva*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Aguirre, B. B. (10 de mayo de 2012). Estrategias Pedagógicas Dirigidas a niños y niñas de 5 y 6 años del centro de educación inicial magallanes para fortalecer la adquisición de lectura y escritura. *Estrategias Pedagógicas Dirigidas a niños y niñas de 5 y 6 años del centro de educación inicial magallanes para fortalecer la adquisición de lectura y escritura*. Valencia, Venezuela.
- Ahmed, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista Digital Innivación y Experiencias Educativas*, 4.
- Albarrán, A. (2003). Análisis de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes del II ciclo de para la enseñanza de estudios sociales en la escuela José Figueres Ferrer. *Revista Educación*, 123-124.
- Aristizabal, C. (2008). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política Colombiana*. Bogotá : Legis.
- Barriga, F. y Gerardo, H. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Benítez, P. G. (2011). *La lectura comprensiva en educación primaria*. paiderex.
- Caballero, A. (2013). Colombia en el último lugar en las pruebas de educación. *Semana*, 7.
- Caicedo, J. R. (Agosto de 2015). Sugerencias personales. Pasto, Colombia.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En M. d. Educación, *Leer para Comprender, Escribir para Transformar* (pág. 151). Bogotá: Ministerio de Educación.

- Castelló, M., Corceles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos*, 105-117.
- Castro, P. (2012). El pensamiento del Solfeo Dalcroziano, mucho más que rítmica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 100.
- Chile, M. d. (16 de abril de 2013). *Ecuarchile*. Obtenido de Educarchile: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137140>
- Congreso de la República. (1995). *Ley General de Educación*. Bogotá: Ecoe.
- Cuesta, A. (5 de noviembre de 2015). *Integración sensorial y características*. Obtenido de Integración sensorial y características: www.enlaceterapeutico.com
- Departamento de Psicología de la Salud. (2007). *Sensación y Percepción*. Alicante: www.sensacionypercepcion.com. Obtenido de Sensación y Percepción.
- Ferreiro, E. (2003). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 1-15.
- Gil, S. y Gonzales, N. (2011). Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa INEM Felipe Perez de la ciudad de Pereira. Pereira, Colombia.
- Grupo de trabajo Proyecto “QUEDATE”. (2012). *Estrategias y Metodologías Pedagógicas*. Cúcuta, Norte de Santander, Colombia: Litografía Nueva Granada.
- Herrera, E. (2013). Síntesis Histórica. En E. Herrera, *Los pobladores del valle de atriz* (pág. 98). Pasto: Academia Colombiana de Historia.
- Hope, M. A. (2009). *Pedagogía desde el arte*. México: Save the children.
- ICFES saber-pro. (2013). Módulo de lectura crítica. En *Módulo de lectura crítica* (pág. 12). Bogotá: ICFES.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*. Bogotá: subdirección de imprenta distrital.

- Isabel Calzada, F. C. (2006). *La lectura comprensiva*. Sevilla: Concejería de educación.
- Jimenez, D. (1 de enero de 2006). La Experiencia Sensorial del Infinito. *La Experiencia Sensorial del Infinito*. Caracas, Venezuela.
- Latorre, A. (2007). *La investigación - acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lopez, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En M. d. Educación, *Leer para comprender, escribir para transformar* (pág. 151). Bogotá: Ministerio de Educación.
- Luque, C. (2010). Niveles de comprensión lectora según género de estudiantes sexto grado de primaria de una I.E. del Callao. Lima, Perú.
- Mera, A. (5 de febrero de 2012). Alumnos en Colombia leen, pero no entienden . *El País*, pág. 3.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Pequeños Aprendices, Grandes Comprensiones. Las IDEas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.
- Nava, J. (29 de Octubre de 2015). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. Obtenido de La comprensión hermenéutica en la investigación educativa: <http://investigacioneducativa.idoneos.com/349683/>
- Newtemberg. (12 de febrero de 2016). *Colombia aprende*. Obtenido de Colombia aprende: www.colombiaprende.com
- Osorio, M. (23 de mayo de 2012). Una experiencia sensorial. *El Espectador*, pág. 9.
- Perez, J. (10 de junio de 2008). La rítmica de Dalcroze. *La rítmica de Dalcroze*. España.
- Perez, J. M. (3 de noviembre de 2015). *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica*. Obtenido de El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica: www.leer.es
- Perez, M. (2003). *Leer y Escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.

- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quintero, Y. J. (26 de enero de 2015). *La Importancia de las Estrategias en el Ámbito Educativo*. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/yjqc.htm>
- Quiroga, I. V. (2014). Construyendo estrategias para una escritura autónoma en ELE . *Diálogos Latinoamericanos*, 64-75.
- Real Academia de la Lengua Española. (23 de agosto de 2015). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: <http://www.rae.es/>
- Restrepo, B. (2004). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *Revista Iberoamerica de Educación*, 10.
- Ribero, I., Gómez, M. y Abrego, R. (2013). Tecnologías Educativas y estrategias didacticas: criterios de selección. *Educación y tecnología*, 190-206.
- Rioseco, R. y Navarro, C. (2009). Tres estrategias para desarrollar y ejercitar lectura comprensiva: Un enfoque psocilingüístico. *Lectura y vida*, 3-10.
- Rodolfo López, N. M. y Patricia Gonzáles, M. M. (2007). *Enlaces comprensión lectora y producción textual para el ciudadano del siglo XXI*. Bogotá: Ingenio Editorial Ltda.
- Rodriguez, G. (10 de diciembre de 1996). *Instituto de Investigaciones Ambientales*. Obtenido de Instituto de Investigaciones Ambientales: <http://www.utp.edu.co/institutoambiental/cursos/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa.html>
- Rojas, A. (2008). Cognición y Aprendizaje. *Ciencias de la Educación*, 8-23.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las mateáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. Cataluña, España: Universidad Rovira I Virgili.
- Silva, A. (2011). *Fiestas Patronales en Catambuco*. Pasto.
- Soler, E. (1992). *La educación sensorial en la escuela infantil*. Madrid : Ediciones Rialp.
- Timarán, O. (12 de septiembre de 2010). *Pasto Ciudad Sorpresa de Ensueño*. Obtenido de Pasto Ciudad Sorpresa de Ensueño: <https://pastociudadsorpresa.wikispaces.com/CORREGIMIENTOS>



Fedumar

Uso de la bitácora como estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas¹

Efraín Sarasty Apráez²

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2016

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2016

Como citar este artículo: Sarasty, E. (2016). Uso de la bitácora como estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 107-125.

Resumen

La investigación se llevó a cabo con docentes del nivel de primaria en el municipio de Mosquera, ya que se identificaron dificultades en la competencia escritural, de manera que, se buscó incidir en el mejoramiento de la práctica docente, mediante la implementación de la bitácora como estrategia pedagógica, fortaleciendo de modo directo, las competencias comunicativas de los docentes e indirectamente, las destrezas comunicativas de los alumnos; para ello, los docentes recibieron capacitación previa en procesos de lectura, escucha, habla y escritura, a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Durante el proceso se logró matizar la importancia de la acción expresiva y realizar ejercicios de producción textual, mediada por la bitácora de autor.

Palabras clave: competencias comunicativas, educación, estrategias pedagógicas, Plan Nacional de Lectura y Escritura.

¹ Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *La bitácora como estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas en el personal docente de los centros educativos Miel de Abeja y Garcero*, realizada desde abril hasta septiembre de 2013, en el municipio de Mosquera, departamento de Nariño, Colombia.

² Especialista en Administración Educativa; Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor de Lengua Castellana, Literatura, Ética y Valores, Institución Educativa Ricaurte, Ricaurte, Nariño; Correo electrónico personal: efsaharasty@yahoo.com.ar

Logbook using as pedagogical strategy to develop communicative competences

Abstract

Research, with qualitative focusing, was carried out in Mosquera municipality Mosquera, with elementary school teachers, who received previous training in reading, listening, speaking and writing processes, through Reading and Writing National Plan.

When were detected on the scenario of two focused educational centers, difficulties in the writing competence, was searched the influence to improve the teaching practice, through logbook implementation as pedagogical strategy, direct mode strengthening, teachers communicative competence and indirectly, students communicative skills.

Methodologically, the supported theory allowed optimizes the researching approach. During teachers process, was achieved the qualification about expressive action importance and carried out textual production exercises, mediated by author logbook.

Key words: communicative skills, education, pedagogical strategies, writing and reading national plan.

1. Introducción

En la actualidad, la calidad educativa en Colombia se encuentra en entredicho: en 2015, en las Pruebas PISA el país ocupó el último lugar; es decir, el puesto 44 entre 44 países participantes en la prueba. En los anteriores años (2012 y 2009), los resultados obtenidos fueron similares, al reportarse resultados con baja puntuación.

Una de las áreas de análisis de las Pruebas PISA, presenta una estrecha relación con la competencia de lectura. Las otras dos áreas, abarcan las disciplinas de matemáticas y ciencias naturales. Las pruebas, buscan

identificar la “existencia de capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona, resolver problemas y situaciones de la vida” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008, p. 1). De acuerdo con los resultados de las pruebas, se establece que en general, los estudiantes colombianos parecen tener dificultades para procesar adecuadamente la información y por lo tanto, se evidencian falencias en la comprensión de los contenidos del material de lectura. Este problema, de acuerdo con varios investigadores, suele atribuirse a la escasez del tiempo que los estudiantes dedican a la actividad de lectura.

En consecuencia, los resultados obtenidos en las Pruebas PISA, por los estudiantes colombianos, conducen al Gobierno a diseñar planes especiales, encaminados a fortalecer las competencias de los estudiantes en comprensión lectora. Uno de esos planes emergentes, ve la luz en el año de 2011 y se proyecta con el nombre de Plan Nacional de Lectura y Escritura.

La implementación del Plan se realizó en forma progresiva en el país. La ejecución para el departamento de Nariño, inició con dos años de retraso, es decir en el 2013. Un grupo de docentes fueron invitados -incluyendo al autor- por la Secretaría de Educación del Departamento, entidad coordinadora, para llevar a cabo la difusión y desarrollo del plan.

Esta valiosa iniciativa, reconoce que una parte del problema, en relación al rendimiento académico, radica en deficiencias en los mecanismos de participación, comprensión, valoración y manejo en las escuelas, de las acciones de lectura y escritura, y también, en falencias atribuidas a las estrategias empleadas por los docentes e insuficiencias en recursos como dotación bibliográfica.

El Plan tiene como objetivo general:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (...) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. (MEN, 2011, p. 32).

Las políticas del Plan también establecen acciones muy puntuales. Inicia, en el año de 2011, con una atención a 900 establecimientos educativos de todos los niveles, en áreas escolares previamente identificadas como los espacios que se encuentran en la escala más baja, en lo que a

necesidades educativas se refiere. En 2013, el Plan hace presencia en los centros educativos Miel de Abeja y Garcero, de la Institución Educativa Liceo del Pacífico, municipio de Mosquera.

Para entender los alcances e incidencia del Plan en la región, es preciso contextualizar: en el documento *Plan de Desarrollo “Nariño Mejor”, 2012-2015* (2012), se establece que el municipio de Mosquera forma parte de la subregión del Sanquianga, ubicada al Norte de la parte costera del Departamento. La interrelación ambiental y cultural, ha configurado al departamento de Nariño como una zona de costa, sierra y piedemonte costero, integrado por 13 subregiones.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo ya citado, además del municipio de Mosquera, la subregión de Sanquianga, la integran los municipios de: El Charco, La Tola, Olaya Herrera y Santa Bárbara. Etnográficamente, la subregión está compuesta por “1.778 indígenas y 67.165 afrocolombianos” (Gobernación de Nariño, 2012, p. 26).

En el mismo documento, se realiza una descripción diagnóstica de la situación actual de esta región. Respecto al orden público y la dinámica del conflicto, los reportes de las autoridades en cuanto a presencia de cultivos ilícitos, determinan la subregión del Sanquianga como “de alta incidencia desde el 2008, donde se ha realizado erradicación de cultivos por aspersión” (Gobernación de Nariño, 2012, p. 43); “desplazamiento forzado” (Gobernación de Nariño, 2012, p. 44); “tasa de embarazo en adolescentes, del 28%, mientras el promedio nacional es de 19,5%” (Gobernación de Nariño, 2012, p. 51).

En 2011 la tasa de cobertura neta en educación, alcanzó los siguientes datos porcentuales:

24% (preescolar), 76% (primaria), 20% (secundaria) y 5% (media), mientras el promedio del Departamento fue de 41%, 76%, 44,2% y 23% respectivamente; en los niveles preescolar, primaria, secundaria y media (Gobernación de Nariño, 2012, p. 53); (...) tasa de analfabetismo de 14.34%. (Gobernación de Nariño, 2012, p. 226).

Por otra parte, en el Municipio de Mosquera, el índice de riesgo de consumo de agua potable, es alto: 58.8% (Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC], 2014, p. 231), la inequidad social afecta a una población de 13.161 habitantes, en su mayor parte, afrocolombianos (IGAC, 2014, pp. 164-165). La historia de los afrocolombianos inicia en Colombia con

el comercio y sometimiento como esclavos, de población negra traída a América desde África. A partir de la Constitución Política de 1991 y posteriormente con la Ley 70 de 1993, se reconoce a las comunidades afrocolombianas un reconocimiento legal sobre los territorios que han venido ocupando (especialmente en la zona del pacífico colombiano), respeta sus prácticas tradicionales de producción, considera el derecho a la propiedad colectiva y establece mecanismos para su protección de derechos como grupo étnico y la protección de su identidad cultural, “la identidad con su territorio y el mantenimiento de sus costumbres y tradiciones, como la música, las celebraciones religiosas y la comida, heredadas de sus ancestros africanos” (IGAC, 2014, pp. 152-153).

El pueblo Eperara Siapidara, constituye el 2.63% de la población total indígena del Departamento, asentada en los municipios de El Charco, La Tola, Olaya Herrera y Tumaco. Esta comunidad, se localiza en el Parque Natural Sanquianga. Eventualmente, se presentan confrontaciones armadas y la existencia de cultivos de coca en la región, amenazan en la actualidad las condiciones y calidad de vida de la comunidad, “por tradición cultivan plátano, yuca, frijol, maíz y caña de azúcar (...) complementada con caza y en menor grado, con recolección de frutos (...), actividades mineras y corte de madera” (IGAC, 2014, p. 65).

Autores como Escobar (2013), plantean que la construcción de un plan estratégico de desarrollo para el departamento de Nariño, ha estado históricamente enmarcada en dos situaciones particulares que han impedido un desarrollo armónico: “la dificultad de interlocución con la nación -que ha generado un proceso de marginalidad con respecto a los polos de desarrollo de la nación-; y la imposibilidad de articular e integrar la sierra y la costa” (p. 1). En el Departamento y particularmente en la región del Sanquianga, la brecha de desigualdad es marcada, como se puede observar en el índice comparativo de necesidades básicas insatisfechas en la Tabla 1.

Tabla 1. *Índice comparativo de Necesidades Básicas Insatisfechas, NBI*

Índice de necesidades básicas insatisfechas		
Colombia	Nariño	Subregión sanquianga
27.78	43.79	81

Fuente: Adaptado por Efraín Sarasty de Escobar (2013, p. 3).

Para lograr el propósito general del Plan, es indispensable la presencia de sujetos mediadores, que deben poseer un perfil idóneo para inte-

grarse y/o incorporarse como dinamizadores de lectura y escritura. El mediador es un facilitador que acerca a los niños, niñas y jóvenes a los libros, a la lectura y al goce lector y escritural. Sobre esta base conceptual y como apoyo a la filosofía y objetivos del Plan, en 2014, el Gobierno nacional prosigue con planes de difusión de los contenidos y en este año, realiza la entrega física de las cartillas *Prácticas de lectura en el aula* y *Prácticas de Escritura en el aula*, material diseñado con criterio didáctico-orientador, para docentes.

Ahora bien, en el marco del aula escolar, uno de los modelos lingüísticos a seguir por los alumnos -y por consiguiente, a replicar-, se deriva del discurso docente. Desde la perspectiva del desempeño comunicacional, tanto la escuela como el aula de clase han de entenderse como los escenarios que “posibilitan la comunicación y las relaciones y como, desde allí, se pueden sentar las bases para el desarrollo de las competencias comunicativas” (Ramírez, 2007, p. 1).

En esta línea, se formuló la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo implementar la bitácora como estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas en el personal docente de los centros educativos Miel de Abeja y Garcero, de la Institución Educativa Liceo del Pacífico, municipio de Mosquera, Nariño?

Para dar respuesta al problema de investigación, se determinaron tres objetivos: a) diagnosticar las competencias comunicativas en relación con el con el Plan, en el personal docente de los dos centros educativos focalizados, b) capacitar a los docentes en el proceso de elaboración de una bitácora pedagógica, en relación con el Plan, en el contexto de la costa pacífica colombiana, c) implementar la bitácora como estrategia pedagógica, en el desarrollo de competencias comunicativas, en relación con el Plan, en los docentes de las dos instituciones focalizadas, mediante una propuesta pedagógica que sirva como herramienta para mejorar la producción textual de los educadores.

En cuanto a la metodología, se recurrió a la teoría fundamentada. El método, facilitó el desarrollo de procesos de escritura.

2. Metodología

Por el carácter de la investigación, se sugirió las líneas del enfoque pedagógico y de la dimensión sociocultural de la competencia comunicativa, con el fin de profundizar en la responsabilidad que atañe al docente como líder de su propio aprendizaje, en el proceso de imple-

mentar la bitácora. Autores como Hymes (1972), abordan la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilitan una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Lomas (2006), considera a la competencia comunicativa y sociocultural, como el resultado de la herencia histórico cultural adquirida socialmente, concepto que a su vez, se deriva de los planteamientos de Hymes (1972). Lo anterior, implica entender el aprendizaje como la apropiación no solo de una cultura, sino también de los conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones, valores, percepciones, concepciones; bagaje que se adquiere al interactuar socialmente (el sujeto en su contexto, los sujetos en la interrelación).

Investigadores como Sarland (2003), establecen que los maestros de todos los niveles hablan de usar los libros para ejercitar las habilidades lingüísticas y dentro de estas, menciona tanto la comprensión como la gramática y el vocabulario. En concordancia con lo anterior, la lectura de los libros se considera una herramienta vital para compensar el déficit lingüístico. La actividad lectora, amplía los referentes del mundo, propicia nuevas experiencias cognitivas y emocionales. A grandes rasgos, la promoción de la lectura es considerada como un estímulo a la capacidad de leer de manera crítica.

Las actividades de lectura y escritura son constitutivas del quehacer humano, y la comunicación se despliega en la interacción mediada por el lenguaje. En concreto, la comunicación que se desarrolla en el ámbito escolar es de carácter permanente, heterogéneo y circulante, que tiene lugar a un fundamental intercambio de saberes y vivencias, maneras de contar y en dicho ámbito, son frecuentes los relatos testimoniales.

No obstante, la comprensión correcta de los mensajes, está estrechamente relacionada con el dominio de la competencia comunicativa, entendida en el sentido que le atribuyen autores como José Manuel Pérez, quien ha realizado una importante interpretación de las aportaciones de Hymes (1972). En criterio de Pérez (1997):

La competencia comunicativa casi nunca ha dejado de estar referida al lenguaje oral y a su versión escrita (cfr. Hymes, 1972). Por ello se ha relacionado con las capacidades semánticas y sintácticas del lenguaje verbal pero, sobre todo, a aquellas que se traslucían en la escritura. (p. 55).

En la investigación, se incorporaron elementos como: la planeación, ejecución, valoración y mejoramiento de actividades lecto-escritoras,

interactuando con los docentes participantes. Complementariamente, se realizó una retroalimentación en componentes didácticos, pedagógicos y teóricos en el interior de las comunidades de aprendizaje de los centros educativos.

La investigación se desarrolló en dos momentos, así: a) para validar el objetivo relacionado con el diagnóstico situacional, se realizó una encuesta dirigida a los docentes, la cual permitió conocer el estado de desarrollo y pertinencia del Plan en los centros educativos objeto de estudio, y b) en un segundo momento de la investigación, adquirió relevancia la propuesta de formación en competencias comunicativas, dirigida a los docentes.

Por lo tanto, el diseño de la bitácora se abordó como herramienta pedagógica que facilitó el desarrollo de las competencias comunicativas en los docentes. Con el objeto de fortalecer las políticas y fundamentos del Plan, se empleó de forma reiterativa el recurso de la Colección Semilla.

La Colección Semilla, es una biblioteca del Plan, integrada por 270 títulos. En su diversificación ofrece obras para todos los grados escolares y en todas las áreas del conocimiento. Los libros, en opinión de C. Barvo (entrevista, 2013), se caracterizan por la calidad editorial, relevancia curricular y pertinencia pedagógica:

Es muy valiosa la selección de la Colección Semilla (...) Creo que ahí el trabajo que hicimos conjuntamente entre el Ministerio de Educación y Fundalectura fue exhaustivo y valioso. Fue básica la participación de los maestros por áreas curriculares y por supuesto, partimos de unas bases bibliográficas, de libros recomendados por Fundalectura y de libros en oferta tanto a nivel nacional como internacional. (MEN, 2013, p. 115).

Se realizó, un seguimiento pormenorizado a los pasos recomendados por diversos autores, para impulsar la producción escritural, ejercicio que da lugar al empleo de la bitácora. El modelo de la bitácora, posee 4 ítems, que son: planeación de clase, desarrollo de la clase, comunidad de aprendizaje y conciencia del oficio. A través de este pequeño y sencillo formato, se realizó una aproximación a las debilidades y fortalezas, en las competencias comunicativas de los docentes.

Descripción de la población y muestra

Se tomó como unidad de análisis, nueve docentes, quienes integran la planta de personal de los centros educativos objeto de estudio. Los do-

centes tienen a su cargo, la formación de estudiantes de básica primaria. Como unidad de trabajo, cinco docentes se incorporaron al proceso investigativo, como participantes voluntarios.

Estrategias de recolección de información

La recolección de la información se realizó en los centros educativos, paralelamente con las tareas asignadas al investigador por la comisión del Plan. Los tres momentos de esta fase, fueron: 1) momento en que se realizó la encuesta (diagnóstico) a los cinco docentes participantes de los dos centros educativos, para comprobar qué procesos desarrollan en el área de las competencias comunicativas, 2) durante el trabajo de socialización del Plan con docentes, se efectuó proceso de observación de clase. En este momento, se fortaleció la competencia comunicativa de la lectura, por medio de tres estrategias lectoras: lectura en voz alta, lectura comprensiva y lluvia de ideas para producción textual, y por último, en el tercer momento, se utilizó como instrumento, el formato de bitácora, para consignar las estrategias y la descripción de procesos individuales, en el desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes.

3. Resultados

En uno de los objetivos específicos en los que se implementó la encuesta diagnóstica, se realizó con 14 preguntas estructuradas, cerradas, con cuatro opciones de respuesta: Siempre, Con Frecuencia, Algunas veces, Nunca. Se obtuvieron de los docentes, las siguientes respuestas:

- 5 docentes, contestaron Algunas Veces, a las preguntas: ¿Le gusta que le lean?, ¿practica lectura en voz alta?, ¿dedica al menos 1 hora a la lectura?, ¿dispone de libros con facilidad y puede realizar lectura todo el año?, ¿termina los libros que se propone leer?, ¿le gusta leer?, ¿en cuanto a habilidades lingüísticas prefiere: escuchar, leer?, ¿aplica estrategias de comprensión en el momento de enseñanza de lectura?, ¿utiliza con los estudiantes, los libros de la colección Semilla?, ¿la bitácora ha estado presente en su práctica educativa?
- 5 Docentes contestaron Nunca, a la pregunta: ¿En su institución realizan programas para fomentar la lectura?
- 5 Docentes contestaron Con frecuencia, a las preguntas: ¿Propone estrategias lectoras y éstas se derivan del PNLE? y ¿luego de

concluida la capacitación del PNLE, usted continuó empleando la bitácora como guía pedagógica?

Las respuestas obtenidas, dan evidencian de cómo en el ámbito docente, está latente una ambivalencia en la valoración de las competencias comunicativas. Ambivalencia que se superó, más adelante, durante el entrecruzamiento de saberes con los docentes, lo cual propició una nueva comprensión y una mayor reflexión alrededor de la práctica docente, con enfoque hacia la interacción comunicativa.

En la categoría Nivel de lectura, Subcategoría comprensión y aplicación de estrategias de lectura y escritura; se identificó que en la zona costera del Pacífico colombiano, la oralidad de tipo coloquial es común y también lo es la incorporación en el habla de imprecisiones fonéticas. La lectura, tradicionalmente, ha ocupado un tiempo mínimo en el horario de clase. La investigación, consideró oportuno el incorporar procesos lectores al trabajo de aula de forma progresiva.

Estas observaciones, facilitaron la socialización en el grupo de participantes, de reflexiones pertinentes a las prácticas pedagógicas, a partir de la elaboración de la bitácora y el reconocimiento de la importancia de la acción lectoescritora. El uso de la lectura en el campo de la educación, se asumió como herramienta metacognitiva (el maestro aprende) para mejorar significativamente, las competencias de habla y escritura. En relación con la enseñanza, la lectura es considerada como un conjunto de situaciones planificadas, sin demeritar los posibles imprevistos y modificaciones que se harían en clase (o en una unidad, o en una secuencia), factores que sirven de orientación al profesional docente.

Se evidenció la importancia de insistir en la planificación, con el objeto de que el docente se esfuerce en desarrollar de forma apropiada, la conducción de clase y luego realice el respectivo reporte. Los procesos lectoescritores de los participantes están en un nivel medio, criterio que se estableció a partir de sus expresiones y concepciones.

Se denota la necesidad de avanzar en la comprensión de lenguaje figurado (literario), ampliación de vocabulario (con el uso reiterado del diccionario), al tiempo que se incorpora en la cotidianidad, la utilización de los recursos que ofrece la biblioteca escolar. En este sentido, al incentivar el hábito lector en los maestros, se realizó una importante contribución a la ampliación de los horizontes expresivos y cognitivos de los participantes, lo cual repercutirá a mediano plazo, en la dinámica del aula.

Con relación al objetivo específico dos, se realizó la capacitación de los docentes en la elaboración de una bitácora pedagógica, proceso que se orientó considerando los criterios establecidos en el marco general del Plan de lectura y escritura. La categoría creación de bitácora, subcategoría lectura de apropiación, permitió entender y asumir la bitácora como un proceso revivificante de las propias prácticas escolares de los docentes participantes. Por lo tanto, se asume la construcción de la bitácora con nuevo enfoque: como un material que compendia la exploración del potencial de los docentes en el campo de la producción textual. Así, se llegó a darle significación a la definición de Miras (2000) “la escritura se convierte en un instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual, una herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (como se cita en Castaño, 2014, p. 25); ejercicio de escritura que puede ser consultado también por docentes externos a los centros educativos. Es pertinente enfatizar aquí, que en el seno de las instituciones educativas, con frecuencia se realiza el traslado de los educadores de una institución a otra; por ello, la posibilidad de indagar en las experiencias didácticas, procesos pedagógicos, percepciones, concepciones y dificultades de colegas, constituye una herramienta valiosa como referente documental, cultural y testimonial. En esta prospectiva, la bitácora promueve la adaptación de los docentes nuevos al contexto socio-cultural de la región, al situarlos en un marco de referencia sociohistórico.

Las bitácoras de los docentes constituyen un modelo de secuencias (un norte) para desarrollar en la práctica. El Plan, tiene como objetivo promover el abordaje de las prácticas de la lectura y la escritura en la escuela. El trabajo con docentes, abarcó tres ejes temáticos: el primero, con el desarrollo de algunas nociones sobre el comportamiento lector y la lectura compartida en voz alta, el segundo, con referencia a la comprensión lectora, utilizando como estrategia principal la formulación de preguntas de comprensión para que los lectores sobrepasen el nivel de la lectura literal y por último, el trabajo de producción textual, con la intención de crear espacios de escritura significativa.

En relación con el objetivo tres, la implementación de la bitácora como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas, en el marco del Plan, categoría propuesta pedagógica con base en la bitácora, subcategoría creación de estrategia didáctica, los docentes manifiestan sus percepciones: “mediante la interacción con mis compañeros, ha sido posible articular acciones, establecer sinergias

y trabajar coordinadamente. Me gusta preguntarles a los demás sobre sus gustos como lectores y a partir de ahí, iniciamos un diálogo provechoso” (Docente A).

Los docentes, comprendieron que la lectura y la metacognición son actividades paralelas, en la acción de interpretar los textos: “a intervalos, realizo pausas de lectura y me pregunto por aquello que estoy leyendo y cómo lo estoy comprendiendo” (Docente B).

En el autoanálisis de la producción escrita, los conceptos de cohesión y de coherencia adquieren una mejor categoría, “quiero aplicarme con la producción escritural. Antes de pasar la versión definitiva de mis impresiones, realizo tres o cuatro borradores” (Docente C).

Las experiencias vivenciadas han logrado generar conciencia sobre la necesidad de replantear las propias prácticas pedagógicas, “escuchar es tan importante como hablar. Mi atención está muy centrada en lo que mis alumnos tienen para decir y cómo lo dicen” (Docente D).

El horizonte teórico de las competencias comunicativas es un tema que suscita interés y permite una aproximación desde la pragmática (juegos de lenguaje y actos de habla), “el nivel de comunicación en la comunidad de aprendizaje es más dialógico, todos participamos y hemos entrado en un intercambio conversacional interesante, más profundo” (Docente E).

El investigador también desarrolló la Propuesta Bitácora de Autor, que tuvo como objetivo, el desarrollo de aspectos inherentes a las producciones escritas: cohesión, coherencia, adecuación, estilo personal.

Los lineamientos de la Propuesta Bitácora de Autor, fueron los siguientes: debido a la particularidad y complejidades del contexto sociocultural y económico que se visualiza en el pie de monte costero, se requiere de los docentes un compromiso permanente para lograr el fortalecimiento (en escala progresiva) de sus propias competencias comunicativas. El proceso escritural de la Bitácora de Autor, favorece la reflexión y permite recoger informaciones, observaciones, explicaciones, reacciones e interpretaciones tanto personales como ajenas (procedentes de textos, intercambios comunicativos interpersonales y virtuales, interacción con pares en la comunidad de aprendizaje). En la Bitácora de Autor, resulta ideal intercalar contenidos provenientes de las notas personales así como de las informaciones académicas. Es importante afianzar la práctica de producción escritural en el educador de la costa

pacífica, para que en su propio proceso de enseñanza- aprendizaje, en el marco de los programas y políticas educativas que el gobierno implemente, los logros sean significativos. En esta línea de trabajo, la ejercitación lectoescritora se realizó en la perspectiva de identificar pautas de seguimiento que permitieron cualificar la formación y autoformación de los docentes en el campo de las competencias comunicativas y de esta manera, impactar positivamente en la comunidad educativa.

La práctica docente y el enfoque comunicativo tienen validación a través de los programas y apoyos teóricos y técnicos, encaminados a fortalecer la profesionalización. Los planes educativos actualmente vigentes en Colombia, como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, son proyecciones a mediano y largo plazo. En la Bitácora de Autor, se refleja la implementación de las competencias comunicativas, con fundamento en las prácticas lectoras y de producción textual, especialmente. La producción textual de los docentes, contribuye a enriquecer las relaciones de sentido con la lectura y la escritura.

Los sujetos capaces de realizar una efectiva acción comunicativa, comprenden, interpretan, analizan contenidos teóricos y vivencias personales y son proclives a producir textos según sus necesidades de acción y de comunicación.

La metodología empleada en el diseño de la bitácora de autor, tuvo en consideración que en la fase de producción textual ha de iniciarse con anotaciones breves y sencillas. Lo más práctico, es conformar un taller literario debidamente coordinado, que permita la realización de actividades múltiples, como: a) la movilidad de los libros de la colección Semilla, b) programar conversatorios en torno a las lecturas y c) realizar jornadas de lectura en voz alta, de textos de los integrantes del taller literario.

Los ejercicios de producción, enseñan a transmitir las ideas y la información por escrito; facilitando el desarrollo de las habilidades de expresión escrita. Algunos de estos ejercicios de producción de textos, fueron los siguientes: a) interpretación escrita de un texto. Permite exponer por escrito la información percibida, de manera expresiva, lógica, clara; b) reproducción escrita de microtextos. Empleo de palabras clave en la comunicabilidad de un texto; c) reseña. Planteamiento breve u opinión de los hechos, acontecimientos, fenómenos, con el fin de transmitir una imagen de lo leído.

Las técnicas a desplegar para que se evidencien las estrategias pedagógicas lecto-escriturales, tienen relación con el empleo de los marcadores discursivos: elementos conectores, reformuladores, estructuradores de la información. Los participantes, intervienen también, además de la lectura silenciosa, en dinámicas que involucren lluvia de ideas, inducción al uso de la palabra por medio de preguntas, argumentación discursiva e intervención de tipo reflexivo.

El proceso seguido en la elaboración de la bitácora de autor, se puede observar de manera sintética, en la Tabla 2.

Tabla 2. *Proceso para el diseño de la bitácora de autor*

Actividades Permanentes
Modelo de Acción
1. Selección de 1 o más libros (narrativa) para lectura personal. El acto lector es un proceso activo de interacción y diálogo entre los saberes del lector y los saberes manifiestos en el texto.
2. Elaborar primer borrador de una reseña del libro. El docente lector comprende la superestructura del texto y es capaz de establecer un concepto.
3. Elaborar versión final de la reseña del libro. El docente aplica de manera competente, la estrategia discursiva del texto (síntesis, argumentación).
Proceso de habilidad adquirido: metacognición. Monitoreo de la propia comprensión de lectura. Formación como lector competente. Activación de conocimientos previos.
Modelo de Acción
1. Lectura de columna de opinión, publicada en prensa de circulación nacional.
2. Intercambio verbal de información, con amigos o compañeros, sobre el tema de la columna de opinión.
Proceso de habilidad adquirido: entrecruzamiento de ideas. Relaciona ideas entre sí (coherencia lineal). Sistematiza los datos percibidos y observados en la columna de opinión, para enlazarlos con su sistema de referencia (opinión de lector).
Modelo de Acción
1. Lectura del cuento de Gabriel García Márquez, <i>El ahogado más hermoso del mundo</i> (1995), Bogotá: editorial Voluntad. Fotografías de Hernán Díaz.
2. Tomar nota de los apartes más poéticos de la obra.
3. Escribir una versión corta del cuento (máximo 2 páginas), con un final alternativo. Creación individual.

Proceso de habilidad adquirido: apreciación estética del lenguaje, recreación del entorno marítimo: asociaciones textuales, intertextuales, semióticas y culturales de la Costa Atlántica Colombiana. Activa conocimientos sobre los condicionantes de estilo del autor. Activa procesos de producción textual propia.

Secuencia continuada de otros Modelos de Acción.

Bitácora de autor para socializar en la comunidad de aprendizaje

Organizar e identificar elementos para incorporar a la producción textual:

Aspectos generales relacionados con la planeación de clase.

Opiniones, percepciones, vivencias, anécdotas, dificultades, aciertos, en el desarrollo de clase.

Intercambio de experiencias, saberes, estrategias didácticas con la comunidad de aprendizaje.

Percepción sobre la conciencia del oficio docente.

Ejercitación de competencias comunicativas.

Competencia discursiva o textual. Relativa a los conocimientos y las habilidades que se precisan para la producción de diferentes textos.

Competencia lingüística o gramatical. Recepción y asimilación de los giros del lenguaje.

Competencia sociolingüística. Ajuste al contexto y a la situación comunicativa.

Competencia literaria. Ampliación del conjunto de saberes y de habilidades expresivas y comprensivas.

Competencia semiológica. Referida a los saberes culturales y a la interpretación crítica de los signos comunicacionales.

Ejercitación de las distintas formas del conocimiento y su relación con el Lenguaje

Proyección del conocimiento empírico.

Expresión del conocimiento filosófico.

Co-relación con el conocimiento científico.

Producción de conocimiento literario.

Descripción de elementos intuitivos: sensaciones, emociones.

Utilización de Géneros discursivos

Género discursivo primario: frases ilocutivas, diálogos cotidianos, cartas, onomatopeyas, conversaciones.

Género discursivo complejo o secundario: documentos académicos (apuntes, fichas de trabajo), material investigativo (informes), textos literarios.

Apropiación de la escritura de producción.

Elección de vocabulario.

Articulación de enunciados.

Determinación de la fuerza motora del texto.

Saber presentar, combinar y reunir la información.

Socialización de la Bitácora de Autor en la Comunidad de Aprendizaje

Fuente: Sarasty (2015).

4. Discusión

De acuerdo con la teoría de Bruner (2000), a través de los procesos de interacción humana, los individuos llegan a conocer las herramientas y las convenciones culturales, “aprendemos buena parte de lo que sabemos sobre el mundo físico escuchando las creencias de otros sobre él, no tocándolo directamente” (como se cita en Salazar, 2009, p. 72). Salazar, sostiene que Bruner en el libro *Educación, puerta de la cultura* (2000) analiza las características de la realidad, más concretamente de la realidad social, no en sí misma, sino en cuanto producto de los procesos humanos de normativización o atribución. La pregunta que abre el texto de Bruner (2000), señala, expresamente en esa dirección: “¿Qué se gana, de hecho, y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?” (Como se cita en Salazar, 2009, p. 96). Como la cultura se relaciona con la sociedad y la sociedad a su vez entre sí y el fundamento debe ser el desarrollo de las habilidades comunicativas como son leer, escribir, escuchar y hablar, operaciones con las cuales, los sujetos se interrelacionan empleando estructuras gramaticales y semánticas con cohesión, coherencia y adecuación.

Como sujeto que desarrolla los procesos educativos, al docente le corresponde ofrecer con precisión, claridad y coherencia, la presentación de los datos informativos y expositivos, demostrando disposición, competencias y habilidades expresivas.

Con relación a la lectura, la misma se encuentra mediada por diversidad de propósitos (leer para resolver un problema práctico, leer para informarse acerca de un tema de interés, leer para escribir, leer para disfrutar del acto implícito de la lectura), diversidad de modalidades de lectura (en voz alta, silenciosa, comparada, analítica), diversidad de textos (científicos, literarios, informativos, entre otros); diversidades que poseen una estrecha relación con la lectura como práctica con sentido, desde la cual es posible asumir la producción textual como fin en sí misma.

Las actividades de lectura y escritura son constitutivas del quehacer humano y la comunicación se despliega en la interacción, mediada por el lenguaje. Concretamente, la comunicación que se desarrolla en el ámbito escolar, es de carácter permanente, heterogéneo, circulante; en el espacio de la escuela tiene lugar un fundamental intercambio de saberes y vivencias, maneras de contar y en dicho ámbito, son frecuentes los relatos testimoniales.

5. Conclusiones

En la región, una de las más pobres del departamento de Nariño, fue posible consolidar los alcances de una capacitación preliminar, desarrollada en el seno de las políticas públicas de Colombia, programa Plan Nacional de Lectura y Escritura.

Durante el proceso investigativo, se fortaleció el accionar docente. Las competencias comunicativas se consolidan en la práctica. El énfasis en producción textual (elaboración de la bitácora de autor), constituyó tanto herramienta como estrategia, para incorporar una particular dinámica a los diversos usos de la lengua escrita, los cuales se enriquecen y se diversifican en la interacción social.

La bitácora de autor, una vez implementada, es socializada por los participantes en las comunidades de aprendizaje, promoviendo el movimiento cíclico de las habilidades y destrezas en competencias comunicativas.

Ambos centros educativos, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura, se beneficiaron con la donación de la Colección Semilla. Los docentes participantes, de manera autónoma, deberán proseguir con el ciclo de lecturas, reflexión y producción textual. De esta manera, los docentes podrán continuar con el incremento progresivo del nivel de profundidad comunicacional, mejorando así el intercambio comunicativo y la reafirmación del saber pedagógico.

Referencias

- Bruner, J. (2000). *Educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Castañó, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Serie Rio de Letras, Manuales y Cartillas PNLE "Leer es mi cuento"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- CERLALC-UNESCO.

- Escobar, L. A. (2013). Entorno socioeconómico: desarrollo económico sostenible regional. Ponencia leída en Universidad Mariana el 12 de marzo de 2013. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/documentos-pdi/entorno-socio-e.pdf>
- Gobernación de Nariño. (2012). Plan de Desarrollo Departamental "Nariño Mejor" 2012-2015. Recuperado de http://www.observatoriodeldeporte.gov.co/docs/col/57/attach/Plan_de_desarrollo_departamento_Narino_2012_2015.pdf
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of lenguaje and social life. In: J. J. Gumperz & D. Hymes (dir.), *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinchart and Winston.
- Ley 70 de 1993 (agosto 27). Por la cual se desarrolla el artículo 55 transitorio de la Constitución Política.
- Lomas, C. (2006). Glosario, pp. 191-215. En: *Enseñar lengua para aprender a comunicar(se)*, Vol. 2. (Compilador). Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. Periódico Altablero No 44. [En línea]. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- _____. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación inicial, preescolar, básica y media. Subdirección de Fomento y Competencias. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- _____. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Libros Maestros Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá: Nomos.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.
- Pérez, J. M. (1997). Teoría y Práctica de la Educación. *Signos*, 8(21), 53-62.
- Ramírez, C. (2007). Abrir caminos, cerrar las brechas. *Periódico Altablero*, (40). Recuperado de <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Catalina+Ram%C3%ADrez%2C+2007%2C+abrir+caminos%2C+cerrar+las+brechas>

- Salazar, J. I. (2009). Jerome Bruner: mente, conocimiento y cultura. (Tesis inédita de la Maestría en Filosofía). Universidad de Antioquia, Instituto de Filosofía. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/438/1/JeromeBrunerMenteConocimientoCultura.PDF>
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Serie Río de Letras, Manuales y Cartillas PNLE "Leer es mi cuento"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-CER-LALC-UNESCO.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económico.



Fedumar

Necesidades educativas especiales de escolares en Pasto, Colombia

Diana Cristina Lourido Jurado¹

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2017

Como citar este artículo: Lourido, D. (2017). Necesidades educativas especiales de escolares en Pasto, Colombia. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 127-143.

Resumen

Este artículo expone los resultados de un estudio que buscó determinar de necesidades educativas especiales en población escolar incluida en escuelas de seis los corregimientos de Pasto (Colombia) desde la perspectiva evaluativa de la Terapia Ocupacional entre los años 2010 a 2013. La metodología fue cuantitativa, siguiendo un enfoque empírico analítico, con diseño descriptivo, aplicando un formato de evaluación diseñado desde la profesión, se tomó como muestra a 87 estudiantes que cursaban los grados de transición a quinto de primaria. El resultado principal fue el detectar que la población participante presentó disfunciones a nivel de percepción temporal, lateralidad y aspectos cognitivos.

Palabras claves: educación integradora, necesidades educativas, Terapia Ocupacional.

Abstract

This article presents the results of a study that sought to determine the special educational needs of the school population included in schools in six municipalities of Pasto (Colombia) from the perspective of Occupational Therapy between 2010 and 2013. The methodology was quantitative, following an analytical empirical approach, with a descriptive design, applying an evaluation format designed from the profession, was taken as sample to 87 students who studied the de-

¹ Especialista en Docencia Universitaria; Terapeuta Ocupacional. Docente de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

grees of transition to fifth of primary. The main result was to detect that the participant population presented dysfunctions at the level of temporal perception, laterality and cognitive aspects.

Key words: Educational Needs, Integrative Education and Occupational Therapy.

1. Introducción

Las necesidades educativas desde la postura ecológica, son el producto de la interacción entre las características personales y de los entornos en los que se forma la persona, estas condiciones no son estáticas, ni predeterminadas antes de que la persona acceda al aprendizaje. Siendo pertinente el concepto de la autora Cynthia Duk (2004) sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE), como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que refieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Se bien se debe reconocer que el concepto de NEE ha dado paso al concepto de atención a la diversidad, término que supone centrarse en los estudiantes y sus maneras diversas de aprendizaje, siendo la diversidad, según Riart (2009), esta es una palabra que ha llevado a connotaciones sociales y profesionales referentes a la población situada en los extremos sociales, en tanto como lo expresa Carlos Parra (2011) al hablar de discapacidad debemos distinguir que no es un sinónimo de NEE o de diversidad, sino que ésta, la NEE depende de la dificultad que la persona posea para acceder a todos los ámbitos relacionados con la educación, como puede ser el acceso al currículo y a las mismas instalaciones educativas, este mismo autor concluye que la educación inclusiva se resume a las transformaciones de la educación regular y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a las diferencias de los estudiantes en cuanto a la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad, el nivel socioeconómico, entre otras.

El aporte desde el estudio que soporta este artículo, tomando la educación como un derecho, es identificar las NEE que persisten en poblaciones escolares para ejercer este derecho, con la expectativa de suge-

rir los apoyos necesarios para superar los retos que dicha diversidad supone, se trata de reconocer la diversidad que caracteriza cada estudiante, planteando los resultados de la evaluación efectuada desde Terapia Ocupacional a una población de ochenta y siete estudiantes distribuidos en seis corregimientos o zonas periféricas de la ciudad de San Juan de Pasto.

2. Método

Es un estudio cuantitativo, de acuerdo a lo expuesto por Hernández, Collado y Baptista (2014) se efectuó análisis estadístico básico, mediante la evaluación funcional efectuada desde Terapia Ocupacional a una muestra no probabilística de 87 estudiantes en el año 2010 a 2011, matriculados en los grados de primaria de seis instituciones ubicadas en sectores rurales de Pasto, los estudiantes fueron remitidos por los educadores según presentaban un bajo rendimiento escolar. El enfoque de investigación que se adoptó fue empírico analítico, pues se valoró la variable funcionalidad en los estudiantes participantes (Calderón, 2009, p. 32). El diseño según Pineda y Alvarado (2009) es descriptivo transversal que establece estadísticamente características particulares de la población escolar participante en el proceso.

3. Resultados

Se presentan a continuación el resultado del procesamiento de los datos encontrados, iniciando por la distribución de la población en variables de carácter sociodemográfico como son sexo y edad, luego se plantearán los niveles de funcionalidad de los estudiantes, a nivel general, valorados a través del formato de observación clínica aplicado en Terapia Ocupacional y por último se exponen los resultados por cada aspecto evaluado.

Tabla 1. *Distribución de los estudiantes por edad y sexo*

Edad	Sexo				Subtotal por edad	
	Femenino	%	Masculino	%	Frecuencia	Porcentaje
5 años	1	1,15	4	4,60	5	5,75
6 años	4	4,60	4	4,60	8	9,20
7 años	5	5,75	7	8,05	12	13,79
8 años	7	8,05	4	4,60	11	12,64

9 años	10	11,49	7	8,05	17	19,54
10 años	7	8,05	10	11,49	17	19,54
11 años	4	4,60	4	4,60	8	9,20
12 años	3	3,45	1	1,15	4	4,60
13 años	1	1,15	3	3,45	4	4,60
14 años		0,00	1	1,15	1	1,15
Subtotal por sexo	42	48,28	45	51,72	87	100,00

La información que se presenta en la Tabla 1 corresponde a 87 niños y niñas, esta población se distribuyó entre 45 niños (51,72% de n = 87) y 42 niñas (48,28% de n = 87), lo que implica que existió representatividad de ambos sexos en la población con la que se realizaron las evaluaciones funcionales. Respecto a la distribución por edades se observa que la mayoría de niñas (10 estudiantes o 11,49% del total) se ubica en la edad de 9 años, mientras que los estudiantes niños o de género masculino, presentan una edad de 10 años la mayoría (10 estudiantes o 11,49% de un total de 87 estudiantes), curiosamente ambos grupos etarios presentan el mismo número de sujetos, siendo correspondiente con la distribución por sexo. Se observa que no existe una diferencia significativa entre el porcentaje de la población que son niñas o pertenecen al sexo femenino representado en el 48,28% (42 estudiantes) y el 51,72% de niños (45 niños).

Tabla 2. *Distribución de la población por edad y grado de escolaridad*

Edad	Grados de escolaridad y porcentaje de la población en ellos											Subtotal edad		
	Transición	%	Primero	%	Segundo	%	Tercero	%	Cuarto	%	Quinto	%	f	%
5 años	5	5,75	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	5,75
6 años	1	1,15	7	8,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	9,20

Necesidades educativas especiales de escolares en Pasto, Colombia

7 años	1	1,15	10	11,49	1	1,15	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	13,79
8 años	0	0,00	1	1,15	4	4,60	6	6,90	0	0,00	0	0,00	11	12,64
9 años	0	0,00	2	2,30	2	2,30	7	8,05	6	6,90	0	0,00	17	19,54
10 años	0	0,00	4	4,60	2	2,30	6	6,90	1	1,15	4	4,60	17	19,54
11 años	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,30	4	4,60	2	2,30	8	9,20
12 años	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,15	3	3,45	0	0,00	4	4,60
13 años	0	0,00	0	0,00	1	1,15	1	1,15	1	1,15	1	1,15	4	4,60
14 años	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,15	0	0,00	0	0,00	1	1,15
Subtotal por grados	7	8,05	24	27,59	10	11,49	24	27,59	15	17,24	7	8,05	87	100,0

En la Tabla 2 se expone la distribución de la población infantil participante de acuerdo a las variables nivel de escolaridad y edad, detectando uno de los indicadores que exponen de manera temprana necesidades educativas especiales, la extra edad, este indicador se presentó en los grados primero, tercero y cuarto, con 10 niños en primero, 9 en tercero y 1 en cuarto grado, estudiantes que presentan una edad cronológica mayor a la esperada para los grados mencionados.

Lo anterior, implica dos características que se reconocieron en la población: la primera la repitencia escolar, la cual se reconoce en los casos de los niños que cursan tercero y cuarto, mientras que en la mayoría de casos (7 de los 10 estudiantes) de los niños con extra edad en el grado primero, se presenta la segunda característica de ingreso tardío a la escolaridad.

Tabla 3. Niveles de funcionalidad entre los estudiantes

Diagnóstico ocupacional	Grados de escolaridad						Subtotal por funcionalidad	
	Transición	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	f	%
Funcional	3	14	6	19	11	6	59	67,82
Semi funcional	1	5	4	3	4	1	18	20,69
No funcional	3	5		2			10	11,49
Subtotal por grados	7	24	10	24	15	7	87	100,00

En la Tabla 3 se plantean los resultados de la evaluación realizada en cuanto a funcionalidad, la gran mayoría 67,82% (59 estudiantes de $n = 87$) presentan nivel de ejecución funcional, esto implica que las necesidades educativas de estos estudiantes están relacionadas con factores a nivel metodológico y didáctico dentro del aula, más que con factores relacionados con el procesamiento de información a nivel cognitivo, perceptivo o motriz.

A pesar de esto, se presentan un 20,69% (18 estudiantes) y un 11,49% (10 educandos) de estudiantes en niveles de semi funcionalidad y no funcionalidad respectivamente, en ambos casos se resalta que los estudiantes corresponden al grado primero de primaria, esto implica que los estudiantes en este grado se enfrentan a exigencias significativas en su proceso de aprendizaje (lectoescritura), pero que al no haber integrado en su proceso de desarrollo aprendizajes previos a nivel motor grueso y perceptivo, dichas exigencias sobrepasan las habilidades que los niños y niñas pueden utilizar frente a las exigencias de las actividades escolares.

Tabla 4. Niveles de funcionalidad por aspectos valorados

Aspectos evaluados	Niveles de funcionalidad					
	Funcional		Semi funcional		No funcional	
	f	%	f	%	f	%
Constancia perceptual	61	70,11	19	21,84	7	8,05
Percepción corporal	74	85,06	11	12,64	2	2,30
Percepción espacial	53	60,92	25	28,74	9	10,34
Aspectos cognitivos	22	25,29	47	54,02	18	20,69
Percepción temporal	43	49,43	21	24,14	23	26,44
Patrones funcionales	74	85,06	11	12,64	2	2,30
Patrones de movimiento	78	89,66	7	8,05	2	2,30
Coordinación dinámica general	55	63,22	28	32,18	4	4,60
Lateralidad	33	37,93	31	35,63	23	26,44
Técnicas gráficas o no	58	66,67	21	24,14	8	9,20
Promedios por nivel de funcionalidad	55,10	63,33	22,10	25,40	9,80	11,26

En la Tabla 4, permite identificar los aspectos en los que existe mayor dificultad para los estudiantes, es así como la percepción temporal, la lateralidad y los aspectos cognitivos son en los que mayor número de escolares obtuvieron niveles no funcionales, lo que se relaciona con los resultados de semi funcionalidad en aspectos que evalúan aprendizajes previos.

Este es el caso de la constancia perceptual que al nivel de funcionalidad indica que los estudiantes logran diferenciar figuras por forma, tamaño y color, además de manejar nociones de figura fondo, en contraste, la no funcionalidad, en este mismo aspecto, indica que estos educandos tienen mayores dificultades para adquirir aprendizajes posteriores y relacionados con el manejo de signos matemáticos, números y letras, se aclara que al no existir sólo un diagnóstico clínico en una minoría de la población (13 estudiantes o 14,94% de n=87), no se puede plantear que este nivel de no funcionalidad se deba a limitaciones visuales, además el único estudiante con limitación visual obtiene un resultado de semi funcionalidad pues funciona con apoyo de ayuda técnica (anteojos), evidenciando que la no funcionalidad puede ser

superada a través de un proceso de apoyo profesional extra o apoyo técnicos suficientes.

En cuanto al aspecto de percepción corporal, el nivel de no funcionalidad indica que estos estudiantes aún presentan dificultades en la nominación de las partes del cuerpo humano e identificación de estas partes corporales en su propio esquema corporal, siendo esto algo complejo que afecta aprendizajes superiores en tanto estos estudiantes tendrán dificultad para construir un sentido personal de sí mismos que les permita identificar sus propios niveles de competencia, autoeficacia y autoestima, lo que a su vez aumentará sus dificultades para adaptarse a las demandas de la vida diaria, incluyendo las escolares según los autores Pascale, Golisz y Goverover (2015).

Otro aspecto a resaltar son los datos de no funcionalidad en percepción espacial, plantean una necesidad en estas instituciones de reforzar la enseñanza y aprendizaje de nociones espaciales como arriba de, debajo de, cerca de, entre otras. El promedio general de estudiantes, entre las seis instituciones, con nivel funcional en percepción espacial es 8,83 educandos que muestran desempeños funcionales respecto a nociones espaciales como arriba, abajo, adelante, atrás, cerca y lejos (Flores, 2015).

En cuanto a los aspectos cognitivos, se debe indicar que se presenta el promedio más bajo de estudiantes con niveles de desempeño funcionales, resultado que ratifica que los estos estudiantes requiere un apoyo externo para poder superar las necesidades educativas que afectan su rendimiento académico; la mayoría de la población se ubicó en el nivel de semi funcionalidad, conformando el grupo de 47 (54,02%) estudiantes del total de participantes del estudio.

En cuanto a patrones funcionales como mano-boca, mano-cabeza, entre otros, se han relacionado estas dificultades en el desarrollo de estos patrones con dificultades en adquirir independencia en actividades de la vida diaria, pues es entre los 5 a 11 años de edad que los estudiantes deben alcanzar esta independencia, a los 7 años autoras como Polonio y Romero (2008) consideran deben empezar a tener un buen control sobre sí mismos, evitando con ello tener dificultades en entornos como el educativo en el que los apoyos para estas actividades resultan restringidos según la disposición del educador y las demandas que sobre esta disposición ejerzan las necesidades de otros estudiantes.

Respecto a patrones de movimiento implicados en el agarre, la pinza fina y trípode, la oposición del pulgar y alcance de la mano, es uno de los aspectos en la que la mayoría de estudiantes presentó desempeños funcionales (78 estudiantes 89,66% de $n=87$), demostrando esto que, es el aspecto en el que la mayoría no requiere apoyos para superar necesidades relacionadas a estos desempeños, siendo indispensable promover esta funcionalidad en estos desempeños.

En cuanto a la coordinación dinámica general en movimientos como caminar, correr, saltar, lanzar o patear, una minoría de 4 estudiantes presentan el nivel de no funcionalidad, siendo indispensable el favorecer aprendizajes respecto a las nociones de ubicación espacial y coordinación de movimientos corporales, aprendizajes que pueden ser motivados o reforzados desde el curso de educación física.

Continuando este análisis, se tiene que en el aspecto de lateralidad los resultados obtenidos por los estudiantes exigen fortalecer este aspecto y ofrecer a los estudiantes apoyos en las distintas instituciones que permitan un desarrollo e adecuado proceso de integración respecto a su lateralidad, pues como lo expone el autor Flores (2015), la afirmación de la lateralidad consiste en conocer cuál es el lado dominante del cuerpo, teniendo como referencia el eje corporal (columna vertebral) como eje de simetría corporal, siendo su madurez central en el desarrollo de aprendizajes directamente conectados con el predominio motriz de un segmento derecho o izquierdo del cuerpo, como son la lectoescritura, los cálculos matemáticos, el control postural, entre otros.

4. Discusión

Los resultados del estudio permiten coincidir con los hallazgos presentados en estudio denominado Nivel de ejecución de la Política Pública Nacional de Discapacidad en el Municipio de Pasto realizado Criollo y Tibaduiza (2010), pues al identificar que un bajo número de los estudiantes participantes cuentan con un diagnóstico clínico (13 estudiantes o 14,94% de $n = 87$) que respalde la necesidad educativa especial, aun cuando los educadores detecten dificultades en sus procesos de aprendizaje, es una evidencia de lo manifestado por estos investigadores respecto a que en general en el Municipio de Pasto falta mayor conciencia en las directivas de instituciones educativas y docentes, además de conocimientos y herramientas específicas que faciliten los procesos de inclusión escolar.

El estudio anterior, aun corresponde a un panorama entre los años 2005 a 2010, transicional entre la educación integradora e incluso especial, la detección de las necesidades educativas especiales que se expone en este artículo, evidencia que este panorama transicional aún es una realidad, por lo menos a nivel de sectores rurales o zonas periférica de Pasto, lo que enfatiza que nunca serán insuficientes los estudios que hagan seguimiento de estas realidades escolares en materia de inclusión educativa.

Ahora bien, en cuanto a la discusión de resultados con antecedentes internacionales, se tiene lo experimentado en este estudio respecto al proceso de detección de las necesidades educativas especiales difiere mucho de contextos europeos como el que expone Hegarty (2008), quien manifiesta que el sistema de atención a las necesidades educativas especiales (NEE) en Inglaterra, plantea como primera fase en este sistema la identificación de estas NEE a través de una estructura graduada de intervenciones conocidas como School Action (Acción escolar) y School Action Plus (Acción escolar extra), dejando claro que cada centro de educación preescolar es responsable de identificar las NEE en sus estudiantes, lo que cumplen al efectuar una evaluación de NEE reglamentada y luego considerar si debe o no emitir una declaración de NEE que describe las necesidades educativas especiales del niño y los pasos, incluida la gestión de recursos, que serán necesarios para satisfacerlos.

Mientras que el equipo de educadores en las instituciones educativas de los corregimientos de Pasto no cuentan con orientaciones mayores respecto al proceso de atención de NEE, a pesar que en Colombia existen referentes legales suficientes como son la Ley 115 de 1994 y los Decretos 270 de 2002 o 366 de 2009, además de la Resolución 2565 2003, estos son referentes que exigen cumplimiento por parte de los entes territoriales de exigencias diversas en materia de inclusión educativa, pero el sistema en sí no ofrece mayores herramientas respecto a la organización del proceso de atención, las que se dan son manejadas por los profesionales “docentes de apoyo” que en el caso de la ciudad de San Juan de Pasto se centralizan en el sector urbano o son insuficientes para el cubrimiento de todas las instituciones educativas públicas, al año 2016 se cuentan 20 docentes de apoyo en Pasto, para la atención de 9817 estudiantes con NEE según el DANE en 2010 (1 docente de apoyo por 490 estudiantes).

En este punto es importante advertir que la evaluación efectuada en este estudio resulta ser sesgada en la medida que se realizó desde una

única perspectiva profesional, la de Terapia Ocupacional, aportante en este proceso, se requieren más, así como lo plantea la autora española Helena López (2012) se puede observar la variedad de perfiles que buscan detectar las NEE en los servicios educativos de la comunidad de Madrid y concluye que existe una gran heterogeneidad de actuaciones frente a las NEE detectadas, siendo una realidad compleja que requiere estas diversas actuaciones; de nuevo, se plantean diferencias con el contexto educativo de zonas periféricas a Pasto, contexto en el que los profesionales que intervienen, en el mejor de los casos, son sólo dos, el educador y el docente de apoyo. Esta diversidad de perfiles profesionales puede ser necesario, mientras se organice el proceso de atención y se evite una variedad de diagnósticos sobre las condiciones de los niños y niñas, sin definir estrategias que permitan a estudiantes y sus familias la superación de estas dificultades.

En esta misma perspectiva de intervención interdisciplinar, se halla lo planteado por las autoras Euan y Echeverría (2016) a través de su investigación acción participativa titulada “Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Una propuesta metodológica interdisciplinaria”, resaltando la interacción entre los “paradocentes” denominación para profesionales como Psicólogos y que aplica para los Terapeutas Ocupacionales, de manera que la información que se produce desde ambas profesiones favorezca los procesos de atención de los estudiantes con NEE; es así como los resultados sobre funcionalidad entregaron a los docentes de cada institución y se proporcionó orientación sobre cómo adaptar el currículo para los estudiantes que se detectó presentaron mayores disfunciones o limitaciones en los aspectos evaluados.

Ya en específico, sobre los resultados en cuanto a funcionalidad, está no tiene mayores referentes de estudio, en parte porque las perspectivas valorativas sobre las necesidades educativas especiales han cambiado en el desarrollo del estudio, en tanto de un enfoque integrativo se avanzó a un enfoque inclusivo en el que los análisis se dirigieron a los aspectos del entorno o contexto escolar, más que a las características de los estudiantes.

Aun con el panorama anterior, se hallan estudios neuropsicológicos que especifican características como las alteraciones viso motoras, viso espaciales o cognitivas en estudiantes con deficiencias determinadas como déficit de atención o bajo rendimiento académico. Uno de estos

estudios es el efectuado por Henao y Camacho (2010) en la ciudad de Bogotá (Colombia), se propusieron determinar la prevalencia de disfunciones visomotoras y visoperceptuales en niños entre 5 y 9 años de las localidades de Fontibón, Puente Aranda y Usaquén, hallando que estas disfunciones visoperceptuales se presentaron en el 47,7% (21/44) para el Colegio Pablo Neruda, de Fontibón; 68,4 % (26/38) para el Colegio España, de Puente Aranda, y 8,7% (4/46) para el Colegio de La Salle, de Usaquén, lo que se distancia de los resultados hallados en Pasto, donde en general, los aspectos relacionados con las habilidades viso motrices o viso perceptuales tuvieron un promedio de 6 (6,895%) estudiantes no funcionales en los siguientes aspectos: constancia perceptual 8,05% (7/87), percepción corporal 2,30% (2/87), percepción espacial 10,34% (9/87), coordinación dinámica general 9,60% (4/87) y técnicas gráficas y no gráficas 9,20% (8/87); refiriendo estos resultados que si bien se presenta población con alteración en estos aspectos, no constituye una característica general de los estudiantes de estas instituciones educativas de la ciudad de San Juan de Pasto.

Ahora bien, confrontando estos resultados con los obtenidos por los investigadores Sánchez y Mercado (2016), quienes establecen una relación entre los problemas Viso-perceptuales y de integración viso-motriz con el desempeño escolar en niños de 4to y 5to grado en una institución de la Ciudad de Managua (Nicaragua), hallando una relación directa entre el bajo desempeño en el curso de matemáticas y el bajo desempeño en la pruebas viso espaciales y viso motrices, lo que hace relevante los resultados de no funcionalidad antes expuesto en esta investigación, datos que plantean una necesidad de favorecer el desarrollo psicomotor en la población, evitando que el desempeño escolar en cursos esenciales en la formación básica sea o siga siendo deficiente en los estudiantes de las instituciones educativas de zonas periféricas o corregimientos de Pasto, aún más cuando el sistema educativo en grados 2do a 5to no está diseñado para estimular estas habilidades, dándolas por preexistentes en los niños y niñas como procesos de aprendizaje culminados en grados inferiores o básicos, desconociendo que parte de aceptar la diversidad en los estudiantes, es el aceptar que cada uno tiene un proceso distinto de desarrollo y por lo tanto de aprendizaje.

Otro aspecto evaluado fue la lateralidad, sobre esta se encontró que 26,44% estudiantes (23/87) de las instituciones educativas de los corregimientos de Pasto presentan disfunción en este aspecto, esto implica

una lateralidad no homogénea, de este 26,44% los estudiantes de los grados, transición (3,04% o 3/87), 1ro (12,64% o 11/87) y 2do (3,04% o 3/87) aportan el 16,03% (14/87); la lateralidad ha sido relacionada con dificultades en el aprendizaje, siendo relacionados con la lateralidad contrariada, cruzada o los problemas en la adquisición (no definida); los autores Mayolas, Villarroya y Reverter (2010) en su estudio "Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares", mediante la aplicación de un test de lateralidad a 170 niños de entre 6 y 7 años (primero y segundo de primaria) con pruebas de miembro superior, miembro inferior y ojo, así como de discriminación de derecha-izquierda y de orientación espacial, las mismas pruebas aplicadas en este estudio, encontraron que los niños con lateralidad homogénea diestra son los que obtienen mejores valoraciones en todos los ítems de aprendizaje con respecto a los homogéneos zurdos, los cruzados y los no confirmados, siendo pocos los casos de homogéneos zurdos (un 3% de 170) los que tienen peores valoraciones. A diferencia de esta investigación, los resultados obtenidos desde el análisis de la funcionalidad en los estudiantes de los corregimientos del Municipio de Pasto no fueron relacionados con su rendimiento académico y sólo se planteó como disfuncionalidad la lateralidad no homogénea, claro está, teniendo en cuenta la edad, pues este tipo de lateralidad, resulta aceptable en edades de 5 a 6 años, como ocurre con los educandos de los grados transición y primero de primaria.

En síntesis, se aclara que no se puede ofrecer información específica respecto a los estudiantes con lateralidad homogénea zurda, mientras que, mediante la derivación efectuada por los docentes, la cual se efectuó bajo la orientación de referir los estudiantes con dificultades en su procesos de aprendizaje y con discapacidades ya valoradas clínicamente, se puede inferir que la disfunción en la lateralidad es un factor incidente en el desempeño escolar, esto en tanto la orientación entre derecha e izquierda es fundamental para procesamientos lectores, escriturales y matemáticos, procesamientos que son objeto de evaluación docente.

Los investigadores antes mencionados y otros como Moneo (2014) o Campos (2014), estudios sobre lateralidad en relación a rendimiento escolar ratifican que los estudiantes con lateralidad definida (diestra o zurda homogénea) son los que presentan los mejores rendimientos en pruebas de lectoescritura y calculo, fenómeno que no es de sorprender en tanto el sistema educativo favorece los procesamientos mentales de

quienes desarrollan una lateralidad homogénea, en especial la diestra, vale recordar desde donde iniciamos la lectura de este renglón y como la escritura nos conduce a procesamiento de izquierda a derecha, lo que se facilita para un sujeto con dominancia hemisférica izquierda. Ahora bien, a pesar de los resultados expuestos en este estudio, es central profundizar en la evaluación sobre lateralidad, pues se requieren más pruebas para determinar las alteraciones en esta destreza psicomotora.

Finalmente, respecto a los aspectos cognitivos valorados en este estudio que refieren una mayor disfunción cognitiva entre los estudiantes participantes, se debe plantear al respecto que este resultado refiere una de las limitaciones de la presente investigación, esto en tanto se debe efectuar nuevos estudios que utilicen pruebas estandarizadas que permitan determinar con mayor rigor que el método utilizado en el presente estudio, la especificidad de las disfunciones en los procesos cognitivos a nivel de atención, memoria, cálculo, entre otros explorados; las discusiones de resultados en este aspecto suponen la utilización no sólo de subtes o pruebas específicas, sino la exploración de nuevas variables que inciden en el desarrollo de estas destrezas, puesto que el desarrollo de las mismas tiene muchos itinerarios posibles, como lo expresan investigadores de la Universidad del Valle (2011), esto en tanto cada uno de estos itinerarios posibles es altamente dependiente del conjunto de competencias y funcionamientos que un niño o niña posee desde el nacimiento, así como de las posibilidades que ofrece el ambiente que lo/la rodea.

5. Conclusión

Las disfunciones que presentaron la mayoría de la población estudiantil participante en el estudio se ubicaron en aspectos como la percepción temporal y la lateralidad, cada aspecto con 23 estudiantes o 26,04% del total que presentan no funcionalidad ante las actividades propuestas como pruebas, estos dos aspectos son seguidos por el aspecto cognitivo como otro componente de la evaluación en la que 18 (20,69%) estudiantes presentaron disfunción. También se debe concluir que los aspectos en los que menos se encontraron desempeños disfuncionales en los niños y niñas participantes fueron la percepción corporal, los patrones funcionales y los patrones de movimiento como caminar, saltar, entre otros; cada uno de estos aspectos sólo reporta 2 estudiantes con disfuncionalidad.

Referencias

- Calderón, G. (2009). El análisis en los diseños de investigación social con énfasis en lo empírico o con acento en lo comprensivo. *Revista Electrónica de Psicología Social. Poiésis*. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co>
- Campos, J. (2014). *Lateralidad, discriminación auditiva, movimientos sacádicos y rendimiento académico en 1ro y 2do de la ESO*. (Tesis de master). Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2376>
- Criollo, C. y Tibaduiza, M. (2010). Nivel de ejecución de la Política Pública Nacional de Discapacidad en el Municipio de Pasto. *Revista Unimar* 28(1). Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/161>
- Duk, C. (2001). ¿Integración escolar o inclusión escolar? En: Red de inclusión. Directora ejecutiva de la Fundación INEN, citada en Ministerio Educación de Nacional (República de Colombia) en la Guía No. 12 titulada Fundamentación conceptual para la atención en el servicios educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales de julio de 2006, p. 31.
- Euan, E. y Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a16.pdf>
- Flores, R. (2015). Educación Física y discapacidad motriz. Estrategia de intervención. En: *Educación Psicomotriz disciplina de apoyo a la educación física* (pp. 43-66). México: Editorial Trillas.
- Grieve, J. (2000). *Neuropsicología para Terapeutas Ocupacionales Evaluación de la percepción y la cognición*. (2da. Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 71-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160207>

- Henao, J. y Camacho, M. (2010). Prevalencia de disfunciones visomotoras y visoperceptuales en niños entre 5 y 9 años de las localidades de Fontibón, Puente Aranda y Usaquén. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 8(2), 31-41. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/817/725>
- Hernández, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). McGraw-Hill Education.
- López, H. (2012). Detección y evaluación de necesidades educativas especiales: funciones del psicólogo como personal implicado en la atención a la diversidad desde los servicios educativos. *Revista Psicología Educativa*, 18(2), 171-179. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a8.pdf>
- Mayola, C., Villarroya, A. y Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, 103(3), 32-42. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1434>
- Moneo, A. (2014). *Lateralidad y su influencia en el aprendizaje escolar*. (Tesis de pregrado). Educación primaria, Universidad de la Rioja. España. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000750.pdf
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Humano*, 5(1), 139-150. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>
- Pascale, J., Golisz, K. y Goverover, Y. (2008). Cognición, percepción y desempeño ocupacional. En: Willard & Sackman (comp.) *Terapia Ocupacional* (12ª ed.) (pp. 709-815.). Editorial Médica Panamericana, 2015.
- Pineda, E. y Alvarado, E. (2009). *Metodología de la investigación* (3ra. ed.). Organización Panamericana de la Salud.
- Polonio, B. y Romero, D. (2008). Autonomía personal y actividades de la vida diaria. En: *Terapia Ocupacional en la infancia: teoría y práctica* (pp. 121-134.). Editorial Médica Panamericana.
- Riart, J. (2009). *Manual de Tutoría y orientación en la diversidad. Atención a la diversidad: conceptos, puntos clave y principios*. Madrid: Edición Pirámide.

Sánchez, B. y Mercado, J. (2016). *Relación de los problemas Viso-perceptuales y de integración Viso-motriz con el desempeño escolar en niños de 4to y 5to grado en el Instituto Técnico la Inmaculada de la Ciudad de Managua en el año 2015*. (Tesis de especialización). Optometría Médica, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/2112/1/63225.pdf>

Schneck, C. (2010). *Visual perception. Chapter 12. Occupational therapy for children*, (6ta. ed.). United States of America: Mosby Elsevier.

Universidad del Valle. (2011). *Modelo de atención integral a la primera infancia: Centros de Atención CARIÑOS* (informe final). Cali. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.



IDEA

SCIENCE

THOUGHT

INTENSITY

SHARE

LUX

KNOWLEDGE

BRAIN

INNOVATION

POWER

ILLUMINATION

LIGHTING

ACTIVITY

TEAM

ENGINEER

Fedumar

Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas¹

Adriana Lorena Maury²
Jairo Paolo Cassetta Córdoba³
Jhoana Lili Mora Caicedo⁴

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2017

Como citar este artículo: Maury, A., Cassetta, J. y Mora, J. (2017). Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 145-181.

Resumen

La necesidad de hacer investigación en todos los niveles de educación siempre ha sido uno de los eslabones difíciles de articular. Los semilleros de investigación surgen como una estrategia que permite encontrar

¹Artículo resultado parcial del proceso investigativo: “Desarrollo de Habilidades y Competencias investigativas en los maestros en formación a partir de los Semilleros de Investigación” y “La Formación Investigativa a partir de los Semilleros de Investigación y su institucionalización en establecimientos educativos del municipio de Pasto” desarrollado desde mayo de 2017.

² Bióloga, Docente del Liceo de la Universidad de Nariño, Coordinadora del Semillero de Investigación Atelopus. Pasto, Colombia. lorenamaurychk@hotmail.com

³ Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Gerencia de Proyectos. Docente Tiempo Completo Universidad Mariana, Docente catedrático Universidad de Nariño. Coordinador Semillero de Investigación FORMA. Pasto. Colombia. jcassetta@umariana.edu.co

⁴ Química, Docente del Liceo de la Universidad de Nariño, Coinvestigadora del Semillero de Investigación Atelopus. Pasto, Colombia. jhoamoraca@gmail.com

ese eslabón y que puede entregar una nueva forma de enseñar y aprender. En este documento se hace una revisión bibliográfica relevante sobre la importancia de la generación de espacios en el ámbito investigativo como herramienta facilitadora de habilidades y competencias en el trabajo desarrollado con estudiantes de básica secundaria y educación superior, además de compartir algunas de las experiencias obtenidas en los semilleros de investigación Atelopus del Liceo de la Universidad de Nariño y el semillero de investigación FORMA de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana. De igual manera, se busca explicar el tipo de habilidades que se desarrollan en los estudiantes que hacen parte de estos grupos: habilidades cognitivas, habilidades colaborativas, habilidades personales, habilidades metodológicas, habilidades informáticas, habilidades epistémicas. Estas habilidades logran hacer la diferencia y son el complemento que hace de la formación investigativa un componente transversal que permite desarrollar todo lo mencionado anteriormente. Igualmente, se establece una relación en cuanto al desarrollo de competencias que en conjunto con las habilidades mencionadas anteriormente, cumplen conceptualmente con lo que el estudiante necesita para su formación integral.

Finalmente, se hace una indagación sobre el empleo de la pedagogía del error como instrumento evaluador del proceso formativo en investigación, una evaluación permanente en la que se valora cada momento del aprendizaje de los estudiantes, desde la formulación de las preguntas, punto inicial de toda investigación, hasta la construcción de las conclusiones e incluso la presentación de los resultados en eventos académicos. Sin lugar a dudas, el contexto en el que se desarrollan tanto las habilidades como las competencias investigativas permite hacer un seguimiento periódico del aprendizaje como proceso integrador de experiencias, la apropiación de conceptos o teorías y en general de su construcción social, cognitiva y operativa; es así, como la pedagogía del error sale a relucir en los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales en el trabajo de los semilleros de investigación, mostrando como se puede partir del error, en lugar de reprimirlo y castigarlo como usualmente se hace durante el proceso educativo.

Palabras clave: investigación, semilleros de investigación, habilidades, competencias, pedagogía del error.

Abstract

The need to investigate in all the education levels always has been one of the most difficult links to articulate. The investigation seedbeds appear as a strategy that allow to find that link and can give us a new way to learn and to teach. In this document we made a bibliographic review about the importance of the space generation in the investigative field as a skill and competences tool in the developed work with students of high school and college, also, we share some experiences in the seedbed of research ATELOPUS from Liceo of the University of Nariño high school and Of the seedbed of research FORMA from Education Faculty of the University Mariana. At the same time, we try to explain all the skills type that were developed in the students that take part on this seedbeds: cognitive skills, collaborative skills, personal skills, methodological skills, informatic skills, epistemic skill. All this skills make a difference, are the complement which allow that the investigative formation has a transversal component and allow to develop all the previously mentioned issues. At the same way, it establish a relationship between the competences development that, using the mentioned skills, fulfilling conceptually all that the student need to their integral formation.

Finally, we made a research about the use of “error pedagogy” as an evaluative instrument of the investigation formative process, a permanent evaluation in which is valorated each learning momento of the students, since the beginning of investigation until the conclusions building and even the results presentation on academic events. Without a doubt, the context where the skills and investigative competences develops, allow to make a periodical trace of the learning as an experiences integrative process, the concept appropriations and generally speaking, a social construction, cognitive and operative; that how, the error pedagogy, instead of reprise and punish as usually does during the educative process.

Key words: investigation, investigation seedbeds, skills, competences, error pedagogy.

1. Introducción

Uno de los retos educativos en cuanto a la enseñanza y en sí a toda la práctica pedagógica es la generación de nuevas estrategias que promuevan en el estudiante, desde sus diferentes escenarios de

aprendizaje, habilidades y competencias para la construcción de actitudes, valores, pensamiento lógico y conceptual que les otorgue un desarrollo integral y les aporte las herramientas para la toma de decisiones y la consecuente búsqueda efectiva de soluciones a las diferentes problemáticas que enfrenta la sociedad actual.

El docente se convierte por lo tanto en facilitador y orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes e indaga sobre nuevas prácticas pedagógicas que al implementarlas le permitan explorar los espacios idóneos para obtener un aprendizaje significativo. Entre estas prácticas, la investigación motiva a través de su proceso formativo, a la potenciación de las capacidades del pensamiento crítico en escenarios reales, el aprendizaje por descubrimiento, la reflexión a partir de los hallazgos y los errores encontrados y la generación de nuevos conocimientos. La formación en investigación dentro del proceso educativo constituye un eje fundamental y puede trabajarse desde la conformación de grupos o semilleros dedicados a la elaboración de propuestas investigativas a partir de un interés colectivo y con la orientación de un docente tutor.

“El modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la investigación es un modelo vinculado con el enfoque constructivista, para que los estudiantes se apropien y construyan conocimientos instituidos de la experiencia práctica, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento” (Carrillo, Heredia y Zabala, 2015, p. 29). De igual manera la pedagogía del error fortalece el trabajo desarrollado desde un semillero ya que constituye un punto de partida del cual emergen múltiples preguntas de investigación convirtiéndose en una red de nuevo conocimiento.

Este artículo es resultado del ejercicio investigativo en el aula en el seminario de Teorías del Aprendizaje de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana (2017) y la observación y puesta en práctica de los Semilleros de Investigación de Instituciones de los niveles de Básica Secundaria y Educación Superior del municipio de Pasto (Nariño - Colombia) y está dirigido a docentes de semilleros y estudiantes investigadores participantes en los semilleros, donde el objetivo es implementar la Educación Investigativa a través del trabajo desarrollado desde semilleros teniendo como base principalmente el modelo constructivista y la pedagogía del error como estrategia que genera confianza y motivación para el desarrollo de habilidades y competencias investigativas en los estudiantes.

Este objetivo, como docentes en formación nos orientará hacia nuestro quehacer investigativo dentro del aula. Por lo anterior es importante indagar sobre cómo los semilleros de investigación promueven una metodología del aprendizaje basada en el razonamiento, la argumentación, la apropiación, la comunicación y el uso competente del conocimiento? Sumado a esto, que ventajas en cuanto a estas habilidades y competencias tienen los estudiantes que han participado en un proceso investigativo? y finalmente cómo a través de la implementación de los semilleros y la formación en investigación los estudiantes logran fortalecer su formación integral académica y emocional?

2. Metodología

El proceso metodológico que se aplica durante el desarrollo de la investigación se basa en el paradigma cualitativo, método utilizado en las ciencias sociales, tomando diferentes escuelas del pensamiento tales como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social (Bedoya y Marianela, 2012), todos con el fin de determinar y estudiar la realidad social y la dinámica que ésta presenta.

El comportamiento humano y las dinámicas que presenta la relación entre seres humanos requieren un profundo entendimiento sobre las circunstancias que dominan ciertos comportamientos. Entonces, la investigación cualitativa se dedica a buscar la justificación y el proceso que se presenta para tomar una decisión o realizar una acción, todo esto de la mano con procesos de observación que permiten su estudio en grupos pequeños tales como aulas de clase o grupos focalizados.

Se debe tener en cuenta que dentro de la investigación social debe existir un dialogo permanente entre investigador e investigado, para evitar que la verdad sea rodeada por juicios de valor, preservando el bienestar de las personas que hacen parte de la investigación.

Esa interacción permanente permite dar una descripción detallada de las diferentes situaciones y comportamientos que son observables, y también de incorporar las historias de vida y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos, y no como el investigador los describe. (Gonzales y Hernández, 2003). Y es muy claro que dentro de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que se pretende captar el sentido que las personas dan de sus acciones, y qué significado tiene para su vida y para la sociedad que los rodea.

Con lo anterior se puede decir que el paradigma cualitativo es con el que se puede tener una mejor obtención de información y que les da más datos para el análisis, desde lo que las personas aportan para la investigación y el trabajo que se quiere realizar con los maestros en formación, ya que dentro del desarrollo de la investigación ellos (maestros en formación) van a ser la parte fundamental.

La investigación por su característica, busca generar cambio en los procesos de enseñanza que se dan en los establecimientos educativos desarrollando habilidades y competencias de la manera como se hace en los Semilleros de investigación; por tal razón el enfoque utilizado para este caso es el Crítico-social, visto como lo propone Hiader López en su artículo Investigación cualitativa y participativa: “es la transformación de las relaciones sociales a la cual da una respuesta por situaciones de problemas generados donde se parte a través de la acción reflexiva de los integrantes de la comunidad que lo rodean” (López, 2014).

Entonces, la investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Bisquerra, 2009).

Cabe aclarar que las reflexiones necesitan de interpretación, dentro del contexto y la situación que se presenten: un momento de efusividad, de tristeza o de cambio, es entonces el momento en el cual la cualidad del investigador entra en juego.

3. Resultados parciales

3.1. Los semilleros de investigación

Se define el concepto de Semillero de Investigación según la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI) como “un grupo de dos o más personas, vinculadas a una institución de educación básica, media o superior, o a un organismo de investigación público

o privado del país o fuera de ello y que manifiestan su intención de funcionar como semillero, por medio de un acta de constitución la estructuración de un plan de desarrollo. La razón de su existencia es la formación en investigación” (Investigación, 2005).

Los semilleros de investigación se conciben como el escenario pertinente para que los estudiantes en compañía de docentes tutores se inicien en la formación investigativa a través del desarrollo de proyectos que parten de un tema de interés común, que involucran etapas importantes como el plantear preguntas, indagar, generar hipótesis, obtener, organizar y analizar la información y lograr un acercamiento a la realidad de acuerdo al planteamiento de posibles soluciones ante problemas de contexto general. Se impulsa entonces la transformación del quehacer en la escuela a través de la incorporar nuevas pedagogías, como lo es la de investigar.

La investigación despierta la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento y la duda, bases fundamentales de todo aporte genuino al conocimiento. De allí, “los semilleros en la educación desde las primeras etapas permiten que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y emprendan caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla” (Granados, 2015, p. 16).

3.2. Las habilidades y competencias dentro de la formación investigativa

Habilidades Investigativas. Los procesos educativos, siendo como tal, una actividad permanente en la vida del ser humano buscan brindar todas las herramientas posibles para cumplir determinadas actividades dentro de la sociedad, buscando en orden secuencial, primero el desarrollo de habilidades de tipo individual, pero que permiten desenvolverse dentro de una sociedad que cada día exige de su participación. Siguiendo este orden se establece buscar nuevas estrategias de enseñanza con las cuales se pueda motivar al estudiante a complementar su formación a través de los semilleros de investigación; esta estrategia surge bajo el modelo de investigación formativa, en la cual los estudiantes plantean una pregunta y esta es resuelta por los mismos a través de un ejercicio investigativo que se traza a lo largo del año escolar para el caso de la Educación Básica y Media, o a lo largo de uno o dos semestres en el caso de la Educación Superior. En estos espacios, claustros educativos, es donde se establecen las bases

concernientes a la construcción de los Semilleros de Investigación, puesto que su función es la de generar en el estudiante la necesidad y motivación de responder a sus preguntas y de resolverlas mediante la práctica de una investigación que propenda al manejo crítico y reflexivo de modelos teóricos, así mismo, la construcción de “modelos regulatorios” que se acerquen a explicar y comprender la complejidad propia de la región coadyuvando a la elaboración de nuevas propuestas, respuestas y la apertura de mapas de configuración cognoscitivo dentro de la educación (Cassetta, 2016, p. 19).

Los procesos personales de los investigadores se configuran como planes de vida, sin embargo, este proceso requiere de instrumentos previamente contruidos, de alternativas formativas que privilegien al investigador en su forma de vida; se habla de la no diferenciación entre “el ser y el deber ser” con las posibilidades de “un estar y un hacer” en ese “estar para poder ser”. Por ello una estrategia que solidifique los primeros instrumentos para la formación del investigador será la que permita que la investigación se realice como plan de vida, donde los procesos en el investigador se instituyan continuamente forjando su labor constructiva del saber y del hacer.

Para esos planes de vida es necesario fortalecer habilidades de diferente tipo que le permitan alcanzar procesos óptimos en su vida, y los semilleros de investigación son el espacio propicio para esa propuesta. A pesar de la variada existencia de conceptos para habilidades, después de realizar la revisión bibliográfica se determina tomar la habilidad como un concepto pedagógico apegado a procesos educativos, y por ende es extraordinariamente complejo y amplio. Danilov y Skatkin (1981) consideran: “la habilidad como la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente los conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica” (p. 127). Es entonces como en los semilleros de investigación se inicia con el desarrollo de habilidades, que le permiten a la persona que integra estos grupos, engranar sus conocimientos y hábitos al desarrollo de sus actividades tanto personales como profesionales. Estas capacidades adquiridas van a ser el complemento para el desarrollo de habilidades colaborativas, por ejemplo cuando se empieza a trabajar en grupo, como lo exigen los semilleros de investigación o como cuando se toma como eje central una propuesta que permite construir nuevo conocimiento a partir de saberes que los estudiantes traen, y que a su vez van a producir espacios de duda, que es lo que permite dar inicio a un ejercicio práctico investigativo.

Ahora bien, para ir dando un eje articulador a este escrito a continuación se define el desarrollo de habilidades investigativas, que es uno de los objetivos claves dentro de los semilleros de investigación. Los conceptos que se pueden encontrar sobre las habilidades investigativas no son muy variados, caso contrario con la definición de “habilidades”, pero destacamos los siguientes conceptos que proporcionan un acercamiento real al contexto de lo que se realiza en los semilleros de investigación:

Pérez y López (1999) definen las habilidades investigativas como:

El dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica. (p. 23).

Por su parte, Machado y Montes de Oca (2008) las definen como “el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 168).

A partir de estos aportes conceptuales podemos extraer que las habilidades investigativas que la persona alcanza como complemento de su formación representan un orden y organización en el proceso de ejecución de actividades investigativas que en algún punto pueden variar dependiendo del tipo de investigación a realizar, pero que en mayor parte podría ser considerada como algo que metodológicamente no sufre cambio en un lapso de tiempo considerable, lo cual permite que haya un predominio del proceso de enseñanza de la investigación desde la cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal enfocado hacia un proceso metódico que puede ser catalogado como ciencia. La búsqueda inicial de un problema para poder ir en búsqueda de la solución, entrega pautas de un proceso que parte desde la problematización, pasa por la teorización, y puede llegar a la comprobación lo cual puede llevar a la transformación de las bases científicas, pero primero a la deconstrucción y posterior construcción de conocimiento a partir de los saberes propios que incluye el individuo para formular un problema que requiere ser atendido bajo los procesos metódicos que propone la investigación en el sentido de proporcionar soluciones que pueden nacer en la práctica pero que necesitan ser teorizadas.

Moreno (2005), haciendo un estudio de la propuesta de Frida Díaz Barriga toma el proceso vivido por el individuo a partir del desarrollo

de sus habilidades investigativas como “el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña” (p. 520). Entonces, según lo expresado nos empieza a dar una orientación hacia la aplicación de las habilidades desarrolladas en un espacio en el cual se pueda interactuar socialmente, y se pueda complementar y aportar en un proceso conjunto de investigación.

Ahora bien, es momento definir qué tipo de habilidades investigativas que se puede desarrollar a partir de los semilleros de investigación. A partir de lo que propone Reyes López (2013) se considera que el expresarlas como dimensiones es coherente ya que cada habilidad complementa el siguiente proceso que se plantea en cualquier circunstancia. De esta manera, las habilidades investigativas que se pueden desarrollar en los estudiantes son las siguientes (Reyes López, 2013, p. 133):

- Habilidades cognitivas.
- Habilidades colaborativas.
- Habilidades personales.
- Habilidades metodológicas.
- Habilidades informáticas.
- Habilidades epistémicas.

A partir de la primera observación, se puede deducir que muchos de los procesos en el desarrollo de habilidades pueden ser transversales en el momento de desarrollar la investigación, por ejemplo: si se está realizando un proceso investigativo, en el momento de iniciar la construcción del planteamiento del problema, se debe conocer cómo se elabora cada parte del mismo (descripción del problema, formulación del problema, objetivos, justificación), entonces se articulan dos tipos de habilidades: las cognitivas y las metodológicas; y de esa manera puede suceder con las demás habilidades investigativas, a medida que se va avanzando en un problema investigativo. El semillero de investigación se debe encargar de orientar todos los procesos que posibiliten el desarrollo de las habilidades investigativas con el fin de que los estudiantes puedan obtener herramientas que posibiliten

generar estrategias de aprendizaje y de aprehensión del conocimiento como objetivo clave en la construcción del nuevo conocimiento.

A continuación, vamos a desglosar por categorías cada una de las habilidades propuestas, para tener un mayor entendimiento y poder encontrar puntos de articulación entre una y otra, y evidenciar cómo se encuentran los espacios de trabajo de cada una en los semilleros de investigación:

Habilidades Cognitivas

Tabla 1. *Habilidades cognitivas*

Habilidades cognitivas	Inferencia
	Inducción
	Deducción
	Abducción
	Síntesis
	Interpretación

Fuente: Ejercicios de reflexión del quehacer investigativo (Cassetta, 2017) con fundamento teórico en Reyes (2013).

Las habilidades cognitivas van atadas a los procesos de pensamiento aprendidos y aplicados por el estudiante en el momento de iniciar la producción de conocimiento. Las seis categorías planteadas en el cuadro establecen cada momento investigativo que va atado desde la cognición y orientado hacia la generación de pensamiento a partir del problema planteado en el semillero de investigación. La formación dentro del semillero, que debe estar dirigida por el maestro, debe orientar hacia el complemento intelectual, posibilitando que cada categoría enriquezca el aprendizaje del estudiante y dejando un pensamiento variado y listo para iniciar con el proceso de desarrollo de la habilidad metodológica. Entonces, el desarrollo de esta habilidad permite que el estudiante conozca cuál es el proceso para la construcción del conocimiento, saber de dónde viene ese conocimiento, y saber cómo se puede seguir construyendo ese conocimiento, prácticamente una aproximación de la metacognición.

Habilidades Colaborativas

Tabla 2. *Habilidades colaborativas*

	Trabajo colaborativo
Habilidades colaborativas	Responsabilidad
	Proyección del conocimiento

Fuente: ejercicios de reflexión del quehacer investigativo (Cassetta, 2017) con fundamento teórico en Reyes (2013).

Una de las mejores estrategias que ha dado resultado en las diferentes actividades realizadas con el fin de mejorar los procesos investigativos y mejorar los procesos de aprendizaje ha sido fomentar el trabajo en grupo, pero un trabajo en grupo bien organizado, el cual no permite que haya fragmentación de los integrantes y del trabajo, sino que por el contrario, que el trabajo de uno se vuelva indispensable para el trabajo del otro; el ejemplo de los engranajes es perfecto para imaginar el planteamiento que se hace en este párrafo: si un engrane deja de funcionar, frena todo el proceso. Esto solo se consigue cuando dentro del grupo se asumen roles que generan responsabilidad y compromiso con la actividad investigativa que se esté realizando. Seguido a esto es necesario que el trabajo sea socializado, que se evidencie la apropiación que tienen los integrantes del semillero, solo cuando todos conocen del tema se evita la fragmentación del mismo, sólo así existe un complemento eficiente y el resultado es óptimo.

Habilidades Personales

Tabla 3. *Habilidades personales*

	Motivación intrínseca
Habilidades personales	Motivación extrínseca
	Identidad

Fuente: ejercicios de reflexión del quehacer investigativo. Cassetta (2017) con fundamento teórico en Reyes (2013).

Los semilleros de investigación son un proceso extracurricular, el cual se realiza por medio de una invitación a trabajar en diferentes proyectos

que no generan una calificación, por el contrario, se trabaja en horario contrario al de clase y se asignan roles, los cuales requieren compromiso por parte de los estudiantes. De allí, que la motivación que reciben los estudiantes es amplia, primero porque el maestro que lidere el proceso debe saber “vender la idea” para que el semillero empiece a funcionar como debe ser. Una vez el estudiante conoce el proceso y nota las habilidades que se desarrollan en él, se convierte en un aliado difusor para invitar a más compañeros a hacer parte del semillero y demostrar todo lo que puede llegar a aprender en el trabajo propuesto.

Habilidades Metodológicas

Tabla 4. *Habilidades metodológicas*

Habilidades metodológicas	Planteamiento del problema
	Marco referencial
	Marco metodológico
	Recolección de información
	Análisis de información
	Conclusiones

Fuente: ejercicios de reflexión del quehacer investigativo. Cassetta (2017) con fundamento teórico en Reyes (2013).

El anterior grupo de habilidades (habilidades personales) se complementa con el aprendizaje conceptual del proceso investigativo, el cual tiene un manejo cognitivo y es momento de ponerlo en práctica; el ejercicio es el que marca diferencia con los estudiantes que no pertenecen a un semillero de investigación, a menos que la Institución Educativa maneje dentro de su plan de estudios la Investigación, aunque a partir de la experiencia sabemos que son muy escasas las instituciones que lo hacen. La formulación de proyectos se convierte en una fortaleza enorme para el estudiante ya que en el momento de ingresar a la educación superior, su vida va a girar alrededor de esta estrategia de aprendizaje: la formulación de proyectos. Incluso si somos más arriesgados podemos afirmar que para desenvolverse laboralmente su opción puede estar en la formulación y ejecución de proyectos, y el semillero brinda las bases conceptuales y metodológicas para la realización de los mismos, haciendo una analogía aproximada se puede decir que la vida misma se convierte en un proyecto que debe ser formulado, ejecutado y evaluado.

Habilidades Informáticas

Tabla 5. *Habilidades informáticas*

	Manejo de paquete ofimático
Habilidades informáticas	Manejo de paquetes estadísticos
	Comunicación mediada por tecnología

Fuente: ejercicios de reflexión del quehacer investigativo. Cassetta (2017) con fundamento teórico en Reyes (2013).

La vinculación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (T.I.C) incide directamente en la calidad educativa por medio del desarrollo de la creatividad en los estudiantes. En los escenarios de un semillero de investigación se desarrollan estas habilidades viéndose reflejadas en la generación de propuestas innovadoras y transformadoras en los diferentes espacios y en aquellos encuentros académico científicos, en los cuales los integrantes puedan participar e interactuar sin que exista una barrera que lo pueda impedir. El manejo de herramientas y programas ofimáticos y estadísticos hacen parte de los procesos investigativos y todo se puede vivir a partir del acercamiento y puesta en práctica de las herramientas tecnológicas que el maestro que lidera el proceso del semillero le pueda facilitar.

Además de lo significativo y provechoso que puede ser para los estudiantes aprender por medio del planteamiento de problemas y la reflexión analítica sobre los mismos, también pueden empezar a explorar poniendo a prueba su recursividad y creatividad, utilizando herramientas TIC que luego le serán de utilidad para su diario vivir. De igual manera los procesos de retroalimentación que se realicen en clase entregarán grandes beneficios en el aprendizaje colaborativo en el semillero.

Habilidades Epistémicas

Tabla 6. *Habilidades epistémicas*

	Proceso de autoformación
Habilidades epistémicas	Teorización del conocimiento

Fuente: ejercicios de reflexión del quehacer investigativo. Cassetta (2017) con fundamento teórico en Reyes (2013).

La habilidad epistémica puede estar presente durante todo proceso que el ser humano adquiere conocimiento, para nuestro caso, es durante un proceso permanente y continuo que se evidencia durante los diálogos de saberes que se presentan en el proceso investigativo propuesto por los integrantes del semillero permitiendo observar la importancia del problema y la objetividad de las alternativas de solución planteadas. Para ese complemento epistémico, resulta vital la sistematización de la experiencia vivida por el investigador, el problema y la solución parten de la interpretación de la realidad del sujeto, y de la interpretación subjetiva y objetiva que le establezca desde cada uno de los factores que influyen en la misma.

El Semillero de Investigación pretende realizar este esfuerzo. Para ello se desea realizar el salto de las dificultades que se presentan en el ejercicio de la investigación en los connotados históricos y en este campo que se presenta desolado para los jóvenes que desean apropiarse de procesos que respondan a la crítica y reflexión del conocimiento propio de los procesos educativos.

3.3. Competencias investigativas

Conceptualización. En el transcurso de las diferentes edades evolutivas de la vida de un ser humano, éste siempre se encuentra ante situaciones que conllevan un aprendizaje y en la medida de cómo se responda a dicho aprendizaje será el desempeño en cualquier rol en el que se esté involucrado: familiar, académico, laboral o social; todo dependerá del nivel de competencias que se hayan desarrollado. Actualmente la competencia indica capacidad dentro de una sociedad globalizada y guste o no este es un criterio importante con el cual todos somos evaluados.

El aprendizaje basado en competencias permite desarrollar en el individuo una formación integral donde demuestra las habilidades y destrezas conseguidas no únicamente en el ámbito escolar sino que se vinculan y le son útiles directamente con su cotidianidad. En este sentido, es pertinente tener en cuenta el concepto de competencia en función al conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que forma una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive (Feliú y Rodríguez, 1996) convirtiéndose el aprendizaje en un proceso dinámico que está en continua transformación y que permite “generar, potenciar, apoyar y promover el conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Desde esta perspectiva, las competencias se entienden como los conocimientos, valores, actitudes y capacidades intelectuales o comportamentales que trascienden en el tiempo y que son aplicables en el desempeño de cualquier función, de acuerdo a un contexto determinado y que finalmente permiten desarrollar potencialidades aplicando objetividad, creatividad, innovación y decisión; lo cual implica, siguiendo a Dalziel (2000) todo el conjunto de capacidades y conocimientos que se constituyen y se van fortaleciendo con el estudio de intereses particulares, la experiencia, la práctica, el análisis y cualidades personales que forman a los individuos, que son más difíciles de desarrollar y cambiar. Se ha evidenciado que la permanencia en un semillero de investigación motiva al desarrollo de capacidades que más de representar características del complejo armazón del ser son herramientas para el desempeño integral de la confrontación con lo cotidiano.

Las competencias, sin embargo, no se restringen al mero desarrollo de destrezas como un resultado innato a los procesos de aprendizaje, sino que se deben de pronunciar en capacidades de acciones aplicables, susceptibles de transformarse y de adecuarse a diversidad de contextos abarcando conocimientos y actitudes. Varios autores, Montenegro (2003), Villada (2001), Borjas (2000) consideran que las competencias se relacionan con la capacidad del saber-hacer en un contexto socio-cultural específico en donde la persona es capaz de afrontar, analizar y resolver problemas reales con la consecuente elaboración de productos que pueden ser tangibles e intangibles y que son importantes para sí mismo o para una comunidad determinada.

En este sentido, las competencias adquieren un verdadero significado cuando se consideran componentes esenciales que tienen que ver con el “saber qué”, “el saber cómo”, y el “saber hacer” asociado a un “saber entender” en el sentido de que se deben comprender las implicaciones de los hechos y de asumirlos con responsabilidad. Estos componentes se hibridan a su vez con aspectos relacionados a los valores, las actitudes y la motivación. Se comprende así que las competencias son resultado de las nuevas teorías cognoscitivas, puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios (Argudín, 2012) resaltando que el objetivo final no implica simplemente un saber actuar en contexto sino modificarlo en favor de la convivencia y del bienestar humano (Montenegro, 2005).

Gardner (citado por Villada, 2001) establece así mismo que las competencias se definen como tal en la medida que cumplen con las siguientes características:

Las competencias no son observables directamente; hay que inferirlas a través de desempeños - acciones - indicadores.

El nivel de desarrollo de las competencias se evalúa en campos como: lo social, lo cognitivo, lo ético, lo estético, lo cultural, lo deportivo, etc.

Las competencias son las mismas para todos los grados o niveles; lo que varía es su nivel de complejidad según el avance en el desarrollo de los estudiantes.

Todos los componentes deben desarrollarse. Los conocimientos y los desempeños son los más fáciles de identificar y de modificar; los valores, las actitudes y la motivación son los más complejos de formar y modificar.

Todas las competencias pueden desarrollarse. Pero no todas pueden desarrollarse al máximo en un mismo Ser Humano. (p. 159).

Tipos de competencias en investigación. La creación de semilleros de investigación en cualquier nivel de la educación permite que el proceso de enseñanza - aprendizaje no se limite a una mera transmisión de conocimientos científicos por medio de lecturas prediseñadas sino que el estudiante es participe activo de su autoaprendizaje por medio del descubrimiento, el análisis, la construcción de proyectos y la comunicación de resultados permitiéndole educarse en el proceso a través de la ciencia con disciplina, razonamiento y perseverancia. Es así como la investigación en sí se convierte en un proceso pedagógico que permite desarrollar potenciales y habilidades enriquecedoras en cualquier contexto, lo que se conoce a su vez como competencias investigativas que se clasifican como transversales debido a que se constituyen en estratégicas para el desarrollo del proceso investigativo (Villada, 2001).

Villada (2001), propone que “las competencias investigativas son capacidades en acción demostradas con suficiencia que permiten interpretar, argumentar, proponer, resolver o demostrar bajo la organización y aplicación a sistemas de significación en contextos específicos y universales” (p. 159). Un semillero propicia los escenarios para que a partir de una propuesta investigativa y con la orientación del maestro coinvestigador, el aprendizaje de los estudiantes se

transforme desde lo convencional hacia lo innovador, comprendido esto como el poder de transmutar el pensamiento parametrizado por un pensamiento dinamizado en lo argumentativo, reflexivo y participativo.

A continuación se presenta una descripción general del significado de cada competencia que alcanza el estudiante en investigación:

- **Competencias interpretativas.** Son las acciones que permiten comprender, explicar y darle sentido a un texto determinado o a los diferentes contextos de significación, ya sean estos sociales, científicos, artísticos, entre otros. A través de la organización de estudiantes en pequeñas comunidades se potencializa esta competencia cuando se realizan lecturas autorreguladas, con pensamiento crítico y estableciendo las diferentes posturas frente a una situación determinada. Así mismo se evidencian competencias de interpretación cuando se tiene la capacidad de analizar información que puede contribuir a la edificación de nuevos conocimientos.
- **Competencias argumentativas.** Son acciones que permiten manifestar el porqué de una proposición ante razonamientos establecidos y que actúan como un elemento articulador en la búsqueda de alternativas ante los problemas. Se relaciona con la capacidad de aducir razones en favor o en contra de un planteamiento y no simplemente a partir de juicios personales sino que deben estar contextualizadas al dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido al texto. Hernández, Gutiérrez y González (2007) afirman que “cuando se valora la competencia argumentativa no se debe buscar valorar la opinión o concepción personal que tenga el estudiante de problemas planteados desde determinada disciplina sino su capacidad de explicar coherentemente en campos significativos particulares” (p.27).
- **Competencias propositivas.** “Son las acciones que implican la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de mundos posibles, el establecimiento de regularidad y generalizaciones” (Villada, 2001, p.159), la propuesta de alternativas de solución a diferentes problemáticas en un orden discursivo determinado. Ser propositivo implica la aprehensión del discurso significativo para poder interiorizar sobre él.

- **Competencias comunicativas.** Se refieren a la capacidad de expresión y comunicación en cualquier campo de acción. “Son aquellas acciones que con suficiencia, permiten poner en la visibilidad y en la demostración, un nuevo sistema de organización, significación y aplicación, que modifica la realidad, resuelve problemas y crea una nueva realidad” (Villada, 2001, p.159) . Este señalamiento coincide con lo expresado por Maldonado, Landazábla, Hernández, Ruíz, Claro Vanegas y Cruz (2007), al afirmar que la competencia se fortalece en la medida que se “construye permanentemente las formas de organización del quehacer investigativo, así como los principales modos de comunicación e interacción entre los grupos de investigación o investigadores y la comunidad académica o productiva, promulgando así la visibilidad de los investigadores o grupos” (p.48).

El propósito de desarrollar las anteriores competencias investigativas en el ambiente de aula y a través de los semilleros de investigación como estrategia pedagógica, es ampliar las posibilidades interdisciplinarias sobre el quehacer profesional, con crecimiento personal, con una visión científica y sobre todo generando los espacios para que los estudiantes a través de procesos metacognitivos, acciones autorreguladas y su participación en el trabajo colaborativo fortalezcan su formación bajo la premisa de “aprender haciendo”. Muñoz, Quintero y Munévar (2005) afirman que las competencias investigativas se consolidan con los siguientes criterios:

Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.

Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares.

Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos.

Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.

Perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela. (p.16)

3.4. Competencias del docente investigador

“La creación de semilleros de investigación es la respuesta a la necesidad de formar en competencias científicas a los estudiantes en un proceso de sensibilización, motivación y formación permanente en la conceptualización y la metodología de la investigación científica” (Ríos, 2009, p.81). Se presenta como una estrategia que se brinda al estudiante desde su formación en educación básica, media y superior para adquirir pericia en competencias investigativas y en habilidades de índole cognitivo, colaborativo, metodológico e interpersonal, todas ellas que le permiten obtener experiencia y formarse en la vida científica.

En este contexto el docente juega un papel importante que desarrolla sus propias competencias y brinda las herramientas para que los estudiantes las adquieran, debe de cuestionarse en su quehacer, su didáctica y sus estrategias pedagógicas:

El educador es el primer actor capaz de construir saber pedagógico al comprender su acción, reflexionarla, experimentarla, escribirla y volver a reiniciar el proceso en sucesivos ciclos en su relación con el estudiante, el conocimiento, la cultura escolar, los procesos formativos, la ciencia y la tecnología. (Quintero, 2008, p.32).

El docente se convierte por lo tanto en el artífice del nuevo conocimiento que los estudiantes adquieren a partir de sus saberes previos, brinda las herramientas facilitadoras de dicho conocimiento, diseña nuevas opciones de desarrollo investigativo en el entorno escolar para generar interés y motivación, comprende y apropia la importancia de la investigación para la resolución de problemas y para la mejora de la práctica educativa. Este señalamiento coincide con lo expresado por Borjas, (2000) en cuanto a:

La capacidad crítica que debe poseer el docente, para lograr un desempeño académico, eficiente, convirtiendo el quehacer educativo en objeto de estudio y acciones creativas, haciendo de la escuela un espacio de intercambio y confrontación de ideas. En consecuencia, el docente debe desarrollar habilidades para aplicar los conceptos básicos, los métodos y las técnicas de investigación educativa en las situaciones cotidianas de la vida escolar, tomando en cuenta las características del contexto, y la cultura escolar. (p. 145).

Desde el punto de vista de la pedagogía, el compromiso con el desarrollo de competencias invita y exige el propiciar estrategias y perspectivas

direccionados a que el estudiante construya su conocimiento, a un docente que enseña con convicción y pertinencia, que potencializa el desarrollo de las competencias en sus estudiantes y a su vez también forma su propio pensamiento, a un espacio donde los estudiantes comprenden, interpretan y argumentan lo que aprenden y son capaces de transferirlo a distintos contextos, a unos educandos creativos, activos y participativos inquietos por conocer (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

3.5. Pedagogía del error como instrumento evaluador en el proceso de formación investigativa

La evaluación integrada en la formación investigativa. Si se observa detalladamente, todo proceso de formación en investigación sigue un proceso de evaluación permanente en el que se valora cada momento del aprendizaje en los estudiantes, desde la formulación de las preguntas, punto inicial de toda investigación, hasta la construcción de las conclusiones e incluso la presentación de los resultados en eventos académicos. Sin lugar a dudas, el contexto en el que se desarrollan tanto las habilidades como las competencias investigativas permite hacer un seguimiento periódico del aprendizaje como proceso integrador de experiencias, la apropiación de conceptos o teorías y en general de su construcción social, cognitiva y operativa.

Haciendo referencia al concepto de evaluación integrada, Clavijo (2008) propone que:

La evaluación en todo proceso de aprendizaje es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer y que lleva a contrastar dos tipos de evaluaciones: la evaluación ligada al proceso de aprendizaje y aquella otra como culminación del proceso que se suele realizar al final de un periodo más o menos prolongado (p. 5).

En un proceso investigativo, el maestro puede optar por los dos tipos: aprovechando que se atraviesan diferentes etapas, cada etapa tendrá su valoración y retroalimentación y el producto final también puede ser empleado como instrumento evaluador integrador de todo el proceso.

La forma de valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que cooperan en un proyecto investigativo va en contra del estatus reglamentario que se le ha dado a la evaluación en los procesos tradicionales. Con respecto a estos últimos, se tiene que la evaluación es únicamente la culminación del proceso de aprendizaje y que tiene

su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección, comprueba el saber independientemente del modo de trabajar de los estudiantes y de cómo adquieren y utilizan el conocimiento una vez que han concluido un proceso de aprendizaje. Esta forma rígida y estructurada de la evaluación, propia de la formación tradicional, le resta importancia al conocimiento que se puede obtener de los estudiantes mientras trabajan y se dialoga con ellos, se desliga de esa comunicación docente-estudiante y obliga a que el docente separe el aprendizaje de la comprobación del aprendizaje, dando como resultado una evaluación desintegrada perdiendo así el valor formativo de la misma (Clavijo, 2008).

La valoración de los aprendizajes en grupos de estudiantes que están llevando una formación en investigación promueve, al contrario, la evaluación integrada en donde se da mayor relevancia y atención al proceso (relación entre objetivos, medio y resultados) que al mero resultado. En la formación investigativa se fomenta el aprendizaje comprensivo donde los estudiantes acceden a un diálogo crítico y su evaluación forma parte de su proceso de aprendizaje y no solo es una actividad final centrada en los resultados. La evaluación integrada posee mucho más valor informativo para los docentes que los resultados de la evaluación separada del proceso (Clavijo, 2008).

La búsqueda del error dentro del proceso evaluativo. Celestín Freinet, precursor de la investigación en la escuela y precursor de múltiples técnicas de enseñanza menciona que la evaluación adquiere un sentido diferente al habitual. “No se trata de un control externo, sino de una búsqueda colectiva para detectar los fallos y mejorar el rendimiento personal” (González, 1989, p. 58). “Que debe emplearse también como técnica de autoevaluación que permite al alumno buscar en sí mismo los principios por los que juzgarse” (Pettini, 1977, citado por González, 1989, p. 59).

Los fallos mencionados por Freinet corresponden a aquellos errores no solo metodológicos ni conceptuales propios de todo proceso de aprendizaje sino también a las oportunidades de mejoramiento. Bajo un modelo de aprendizaje a partir de la investigación, el error y su reconocimiento es por tanto un herramienta en sí misma capaz de proporcionar ciertas ventajas a quienes tienen la capacidad de asumirlo como una oportunidad de aprendizaje, así como un indicador del proceso en estudiantes que han aprendido bajo este diseño metodológico investigativo.

Por lo tanto, el error trae consigo ciertas características que van a permitir tanto al docente como al estudiante realizar un seguimiento al proceso enseñanza-aprendizaje. Entre estas características están:

El error como un punto de partida dentro de la investigación. “Filósofos como Bachelard entienden el desarrollo de la ciencia como una sucesión de errores corregidos” (De la Torre, 2004, p. 81); desde una perspectiva constructivista el error es entendido como un desajuste conceptual o de ejecución entre lo esperado y lo obtenido y que se incorpora como estrategia didáctica al igual que la interrogación o la discusión en un proceso investigativo. Desde esta perspectiva, el error proporciona nuevos caminos a la consecución de nuevos interrogantes y a un despliegue de seguidos procesos investigativos.

Es preciso afirmar que la ciencia va acompañada del error, que éste forma parte medular del trabajo realizado por muchos científicos. La postulación de la hipótesis presentada por el investigador queda en confrontación con lo que corresponde a la realidad y ese grado de incertidumbre que no va a corresponder absolutamente a la naturaleza es el error, que no está en la realidad sino en la hipótesis formulada. “Encontrar un error no es un hecho frustrante, escribe G. Bossuet (citando a H. Wertz, 1985, p. 55), sino que estimula y alienta a la realización de nuevas investigaciones” (De la Torre, 2004, p. 92).

Así mismo, la ciencia está siendo el resultado de sucesivas “victorias” de la verdad sobre el error, y más al ser experimental se constituye como el resultado de múltiples modelos sucesivos. Modelos con su “parte de verdad” y también con sus “puntos ciegos”. Como dice Edgar Morin, conviene “mostrar siempre lo relativo de un conocimiento, su dependencia del observador y de las condiciones de la observación, y no olvidar que un poco de sabiduría en un campo puede pagarse con un poco de ignorancia en otro” (Astolfi, 2004).

El error es un indicador del proceso formativo investigativo. “En los modelos constructivistas los errores no se consideran faltas condenables ni fallos de programa lamentables: son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos”. (Astolfi, 2004, p. 4). Un estudiante puede utilizar sus errores, fallos o equivocaciones para conseguir un conocimiento más profundo sobre determinados conceptos y retroalimentarse para aproximarse a un verdadero proceso de autoaprendizaje.

En la pedagogía del error se da mayor relevancia a lo que se ha alcanzado y se analiza a través del error lo que falta por mejorar. La mayor parte de nuestros aprendizajes se han adquirido por tanteo, por observación, por propia experiencia (tal y como sigue el método científico), comenzando por nuestra primera lengua y terminando por la construcción científica (De la Torre, 2004). Como lo refiere Astolfi (2004) en esta construcción del conocimiento “el error adquiere un nuevo estatus: como indicador y analizador de procesos intelectuales, no en una fijación en el distanciamiento de la norma, se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes”.

Hay que tener en cuenta que el error únicamente reconocido no cobra importancia si posterior a esto no se reflexiona sobre el mismo, si no se identifica. El docente debe esclarecer la naturaleza del error cometido, “el error es un síntoma que no ha de eliminarse sin averiguar antes que lo provoca” (De la Torre, 2004, p. 91). Según Michel Sanner (citado por Astolfi, 2004): “En pedagogía, si se quiere que la noción de obstáculo epistemológico sea operativa, no basta con reconocer el derecho al error, sino que se debe emprender el camino del conocimiento real del error” (p. 6).

El error como herramienta evaluativa. Se plantea al error como herramienta evaluativa partiendo de la idea de que es a través de la evaluación como el docente y sus estudiantes se informan del proceso, de los resultados conseguidos y del ajuste que se realizará a partir de la reflexión de las dificultades encontradas.

Como lo describe De la Torre (2000): “La evaluación permite diagnosticar, orientar la toma de decisiones, reflexionar sobre procesos y resultados, ser utilizada como instrumento de investigación y formación, mejorar la práctica, controlar los resultados, servir de referencia para realizar pronósticos, etc. (p. 4). Por su parte, Zabalza (1990), propone a la evaluación en su función formativa e instrumento de cambio. “La evaluación ha de proporcionar información descriptiva que ilumine los puntos de dificultad así como las posibles vías de cambio” (p. 301).

Sin embargo, la evaluación se ha convertido en un instrumento que poco se utiliza con sentido formativo y más es empleado como elemento sancionatorio al igual que lo es el error, este último siempre desmerecerá porque refleja los fallos o aprendizajes no alcanzados. De

la Torre (1993) en una de sus presunciones erróneas hace alusión al hecho de instrumentar la evaluación a partir de los errores.

La evaluación se basa en el error como criterio diferenciador de aprendizajes alcanzados. Dicho más llanamente, el profesor evalúa, por lo general, contabilizando los fallos cometidos, de tal modo que la calificación es inversamente proporcional al número de errores tenidos en cuenta. (p. 96).

En el contexto de la formación investigativa se da paso para que la percepción e interpretación del error se convierta en el panorama al alcance del maestro para evaluar a sus estudiantes a través de la reflexión de todo el proceso formativo y recupera el significado global cercado a través de evaluaciones o exámenes controlados.

De ahí que la trascendencia de reflexionar sobre los errores en la enseñanza-aprendizaje está en el cambio de paradigma que ello comporta. De priorizar los resultados pasamos a priorizar el contexto y el proceso. El profesor, sin perder de vista lo que se debe exigir, parte de las condiciones en las que se encuentra y valora el proceso de mejora. De una evaluación basada en la norma se pasa a una evaluación criterial en la que se valora el avance o mejora alcanzada sobre la base de la situación inicial y el contexto. En este caso más que la cantidad de errores interesa el tipo de errores, ya que ellos reflejan deficiencias específicas en determinados aprendizajes; más que a la exactitud se mira al progreso alcanzado; más que al promedio de la clase, a las diferencias de los sujetos (De la Torre, 2000, p. 5).

1.6. Relación del error con algunos modelos pedagógicos articulados a la formación en investigación

Podemos afirmar que la enseñanza, teniendo como base los procesos investigativos, concentra en su quehacer formativo varias de las corrientes o modelos pedagógicos. El empleo de la metodología de investigación como proceso de aprendizaje encaja con lo propuesto por los autores principalmente de los modelos constructivista y cognitivista (Piaget, Vygostky, Ausubel, Bruner), en ésta última también del aprendizaje significativo por percepción y del aprendizaje significativo por descubrimiento o metodología heurística.

A través de la revisión de estas teorías se enmarcan las características más relevantes que apoyan a la investigación como herramienta pedagógica, que con la articulación del reconocimiento del error y su reflexión como dinámica evaluativa forman en su conjunto una macro estrategia facilitadora de la apropiación del aprendizaje. Es importante

resaltar que “el estatus didáctico que se da al error es un buen indicador del modelo pedagógico utilizado en la clase” (Astolfi, 2004, p. 3).

La enseñanza investigativa desde el constructivismo y la pedagogía del error. Cuando un individuo está en ese aprendizaje y reconocimiento del medio con el cual interactúa basándose en el conocimiento que adquiere a partir de su interpretación y reflexión se puede asegurar que el modelo constructivista está enmarcando su quehacer filosófico en esta premisa (Foucault, 1994). Por su parte Piaget (1983) citado por Arias y Oblitas (2014) “en su teoría del desarrollo intelectual, menciona que el niño construye su propio conocimiento en constante interacción con el medio en el que vive” (p. 456). En concordancia con lo anterior, cuando un grupo de estudiantes desarrolla sus destrezas investigativas a través de un proceso de formación en investigación entra en contacto directo con la búsqueda del significado y las explicaciones del entorno en el que se desarrolla, convirtiéndose en participante activo en el descubrimiento de su propio conocimiento.

La investigación comprendida como todo un proceso de creación y recreación del conocimiento científico puesto al servicio de la resolución de problemáticas analizadas a partir de una realidad e interpretadas a través de las variables analizadas, se apoya principalmente en un enfoque pedagógico basado en el modelo constructivista.

Para hacer investigación se utiliza la diversidad de herramientas aprobadas por la comunidad científica, no sólo emplea el llamado método científico positivista cuantitativo sino que aprovecha el paradigma cualitativo. Por lo anterior, se comprende que si el enfoque pedagógico se basa en el modelo constructivista, va de la mano con el método y los objetivos de la investigación (Moncada y Pinilla, 2006, p. 315).

Por otra parte, al observar ese engranaje pedagogía del error-constructivismo, en cuanto al diagnóstico del error, los modelos constructivistas, que están adquiriendo un fuerte desarrollo, se esfuerzan, por no eliminar el error y darle un estatus mucho más positivo. El objetivo puede incluir llegar a erradicarlos en las producciones de los alumnos, pero se admite que, como medio para conseguirlo, hay que dejar que aparezcan – incluso provocarlos – si se quiere llegar a tratarlos mejor (Astolfi, 2004).

La enseñanza investigativa desde el aprendizaje significativo y la pedagogía del error. Los escenarios en los cuales se desarrolla la educación investigativa además de tener en cuenta las capacidades

del estudiante para abstraer la realidad y seguidamente obtener un interpretación de ella, prioriza también los conocimientos previos acumulados, por lo cual el modelo que constituye el aprendizaje significativo apoya dicho escenario de aprendizaje. Ausubel (citado por Arias y Oblitas, 2014) señala que “el aprendizaje significativo descansa sobre la base de los saberes previos del alumno en íntima conexión con la organización del conocimiento que hace el profesor y que puede ser expositiva y verbal, sin dejar de ser significativa” (p. 457).

Por su parte, en cuanto al reconocimiento del error, siguiendo los planteamientos de Bachelard (1979) se ha propuesto trabajar sobre el error del estudiante o del profesor en la medida que permite crear un conflicto cognitivo entre saberes previos y los nuevos conocimientos que se estructuran confrontando argumentos variados para reorganizar, adecuar y conciliar con el objeto de posibilitar el aprendizaje significativo.

La enseñanza investigativa desde el aprendizaje por descubrimiento y la pedagogía del error. Bruner (1961) identifica “el aprendizaje por descubrimiento con secuencias inductivas (ejemplo-regla), que tienen su punto de partida en la observación de datos particulares, a partir de la cuales el sujeto llega a descubrir la generalización subyacente” (p. 21). Por su parte, Barrón (1993) define al aprendizaje por descubrimiento como “la actividad autorreguladora de resolución de problemas, que requiere la comprobación de hipótesis como centro lógico del acto de descubrimiento” (p. 4). ¿Qué es un proceso de investigación sino aquel que conlleva al estudiante a que a partir de una situación problema se desprendan múltiples preguntas? y que antes de ser comprobadas por métodos experimentales se suspendan en significativas hipótesis producto de los conocimientos previos adquiridos y acumulados en su propio aprendizaje.

“El aprendizaje por descubrimiento promueve una resolución significativa de problemas, basado en la disposición intencional del sujeto hacia la comprobación de hipótesis que incorporen una comprensión de la relación medios-fin, fundamentadora del descubrimiento” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 485).

Por su parte, la presencia de situaciones problemáticas propone nuevamente al error como la plataforma para nuevos descubrimientos, esto se evidencia cuando las hipótesis planteadas resultan frustradas, o son insuficientes para conseguir un objetivo, se exploran y determinan

nuevas situaciones problemáticas que pueden desencadenar el proceso de indagación y descubrimiento (Popper 1983). Como ya planteara Dewey (citado por Barrón, 1993), es “del enfrentamiento con la dificultad, con la incertidumbre, con el problema..., de donde emerge el proceso reflexivo que obliga a extender, diferenciar, reformular las teorías previas, para configurar otras nuevas” (p. 4).

“La intervención instructiva tradicional ha tendido a penalizar el error o a considerarlo como algo indeseable que hay que eliminar, no prestándole mayor atención. Sin embargo, tanto la psicogénesis como la epistemología del descubrimiento demuestran la productividad cognoscitiva del error” (Barrón, 1993, p.4). De acuerdo con Piaget, «un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato» (Piaget, 1981).

En definitiva, es la toma de conciencia del error lo que estimula la elaboración de nuevas conjeturas y la construcción de nuevos descubrimientos. Por ello, el error ha de ser valorado positivamente e incluso, en ocasiones, promovido como recurso educativo para posibilitar el acceso a conocimientos superadores de los anteriores. “Pasando por alto los errores de los alumnos, limitando la intervención del enseñante a la explicación de la solución correcta, estaremos fomentando aprendizajes superficiales, ya que los esquemas cognitivos del sujeto no estarán adecuadamente estructurados para integrar la nueva información” (Barrón, 1993, p.5)

1.7. Algunas experiencias significativas obtenidas a partir del trabajo desarrollado con estudiantes de básica secundaria y educación superior

El Semillero de investigación “FORMA”, surge con el fin de complementar las actividades de investigación que se han desarrollado en los últimos años en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, buscando la manera de orientar investigaciones planteadas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica primaria y de la Licenciatura en Preescolar a través del proceso de investigación formativa que brinda el semillero de investigación. A través de estas experiencias se brinda diferentes elementos investigativos que permiten el desarrollo de habilidades y competencias en este campo.

Una de las exigencias actuales es poder fomentar una cultura de ciencia, tecnología e innovación desde las aulas de clase, basado en una

estrategia metodológica que brinde las herramientas necesarias para ejecutar los diferentes procesos investigativos que pretenden realizar los estudiantes, pensando en sus posibles propuestas para participar en eventos de diferente índole.

El proceso inicia cuando se decide presentar la propuesta para la renovación del semillero de investigación de la Facultad de Educación "FORMA", propuesta que es socializada ante la decanatura, las direcciones de los programas de la facultad y el coordinador de investigación, los cuales brindan su aprobación a tan ambicioso proyecto, la cual también hace parte de los diferentes procesos de renovación de registro calificado y de proceso de acreditación, siendo así el momento óptimo para dar inicio al proceso de convocatoria. Desde el momento de la convocatoria, la cual es divulgada por los diferentes medios tecnológicos con los cuales cuenta la facultad, se envía la invitación, esperando abarcar una gran población. Es bueno aclarar que por la modalidad a distancia de los programas ofrecidos por la facultad, los procesos son diferentes en cuanto a tiempo y metodología, situación en la cual radica la nueva propuesta para alcanzar objetivos claros como lo son el desarrollar habilidades y competencias investigativas en los estudiantes. Una vez finaliza el proceso de convocatoria es gratificante tener la primera reunión con cuarenta y cuatro estudiantes de todos los semestres, lo cual garantiza que los procesos investigativos que se adelanten van a tener continuidad, ya que es menester que todo se haga por medio de un trabajo que permita un crecimiento conceptual en cada etapa temporal que permita vivir el mismo.

La metodología utilizada es por talleres en los cuales todos los estudiantes tienen participación asumiendo roles, aportando para la construcción de saberes, desde sus contextos y desde sus intereses para iniciar sus propuestas investigativas o también para continuar con los procesos que ya vienen de tiempo atrás. De igual manera el complemento con lecturas pertinentes a la etapa que se esté abordando es una constante, ya que pensando a futuro, buscamos que los estudiantes se encuentren preparados para los diferentes eventos que se presentan durante desde el ámbito universitario, municipal y departamental. Después de realizar la primera reunión con los estudiantes que han decidido hacer parte del semillero, viene la parte más difícil: lograr que los estudiantes queden motivados con el proceso que se pretende realizar, y esto se comprueba con el número de asistentes a la segunda reunión, lo cual causa satisfacción porque

llegan más estudiantes en comparación con el número que se trabajó en la primera reunión; cabe aclarar que el participar en el semillero de investigación al estudiante no le significa ninguna valoración adicional dentro de sus materias o áreas establecidas, lo cual hace que la planificación del trabajo represente mayor exigencia porque se está logrando cambiar esquemas tradicionales en los cuales el estudiante cumple con actividades de índole académico siempre y cuando se genere un calificación.

En la actualidad (abril, 2017) se trabaja con 52 estudiantes el semillero de investigación FORMA, y por tratarse de un número tan alto de integrantes, se decidió dividir el grupo en tres, para realizar reuniones en diferentes días acordes a los horarios de los estudiantes, ya que como se menciona en la parte de arriba, la modalidad de formación (distancia tradicional) a la cual pertenecen los estudiantes, no permite trabajar regularmente como se hace en otros semilleros con un horario fijo de reunión, y por el contrario, hay que ajustarse siempre al horario de ellos (los estudiantes) lo cual ha dado resultado, y ha permitido avanzar en los diferentes procesos propuestos por el semillero. Hasta el momento los estudiantes ya pueden generar propuestas investigativas en un 40%, pero con procesos muy fortalecidos como lo son, en marco general de la investigación, el planteamiento del problema (descripción del problema, formulación del problema, objetivos y justificación), elementos conceptuales y metodológicos que los estudiantes desconocen en el momento de ingresar a la universidad.

Por su parte, el Semillero de Investigación Atelopus del Liceo de la Universidad de Nariño surgió como una estrategia metodológica que se enfoca principalmente en el desarrollo de proyectos de carácter investigativo que sirven como escenario para que los estudiantes desarrollen habilidades en el ámbito investigativo y vivencien experiencias diferentes a las realizadas en el aula de clases. De esta manera, la investigación se convierte en la herramienta para orientar a los estudiantes hacia la formación científica, afianzar y aplicar los conceptos que se revisan dentro de las diferentes áreas del pensum académico como la biología, la química, la física, las matemáticas, entre otras y formar ciudadanos con capacidades intelectuales y cognitivas para enfrentar, analizar y promover la consecución de soluciones a las problemáticas actuales (Maury, 2014).

Teniendo como marco de referencia la misión y la visión de la Institución y el trabajo desarrollado desde el Proyecto de Educación Ambiental

nació la iniciativa de constituir el primer grupo de semilleros de investigación con estudiantes de básica secundaria y media interesados en desarrollar sus habilidades académicas y su espíritu crítico en el campo de la investigación. Mediante Acuerdo No. 002-A del 3 de Marzo del año 2014, emitido por el Consejo Académico del Liceo de la Universidad de Nariño, es aprobada la creación del Semillero de Investigación Atelopus, que desde meses atrás a su creación hasta la fecha ha contribuido a la formación integral de sus estudiantes bajo el desarrollo de proyectos de investigación en líneas tales como la ecología de poblaciones y el ámbito social.

De esta manera, los estudiantes que pertenecen al semillero y que se desarrollan en los espacios de formación en investigación cuentan en conjunto con muchas de las habilidades y competencias propias del contexto científico. Son jóvenes con grandes capacidades reflexivas, analíticas, críticas, creativas, éticas y responsables, características que se vieron reflejadas por ejemplo en la participación de los diferentes encuentros académicos a nivel regional y nacional organizados por la Red Colombiana de Semilleros (XI Encuentro Nodal y VIII Binacional de Semilleros de Investigación, XVII Encuentro Nacional y XI Internacional de Semilleros de Investigación y XII Encuentro Nodal y IX Binacional de Semilleros de Investigación), donde las propuestas del grupo ocuparon los primeros lugares obteniendo un importante reconocimiento de la comunidad científica.

Finalmente, al interior del semillero se evidencia que esta propuesta pedagógica, a través de los proyectos de investigación, se está convirtiendo en una herramienta facilitadora de los procesos formativos de los estudiantes fomentando el desarrollo de habilidades para trabajar como científico natural y social, principalmente en lo concerniente a la comprensión lectora y escritora, la oratoria, la argumentación, el manejo de las TIC's, la crítica y la apertura mental, la disponibilidad para aceptar la incertidumbre y el error, la disposición para el trabajo en equipo, en conclusión un conjunto de características que constituyen al ser integral.

3. Discusión

Los semilleros de investigación en la educación desde las primeras etapas permiten que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y emprendan caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de

mejorarla” (Granados, 2015, p. 16), por ello en la práctica pedagógica se están concibiendo como el escenario pertinente para el fortalecimiento de habilidades y competencias investigativas permitiendo alcanzar procesos óptimos en la formación integral de los estudiantes. En medio de los diferentes teóricos se determina tomar a la habilidad como un concepto pedagógico apegado a procesos educativos, y por ende es extraordinariamente complejo y amplio. Danilov y Skatkin (1981) la consideran como “la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente los conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica” (p. 127). En los semilleros se desarrollan habilidades y se engranan los conocimientos y hábitos al desarrollo de las actividades cotidianas en la formación académica y personal. Por su parte, las competencias adquieren significado al considerar sus componentes esenciales que tienen que ver con el “saber qué”, “el saber cómo”, y el “saber hacer” asociado a un “saber entender” en el sentido de que se deben comprender las implicaciones de los hechos y de asumirlos con responsabilidad. Estos componentes se hibridan con aspectos relacionados a los valores, las actitudes y la motivación. Así las competencias son resultado de las nuevas teorías cognoscitivas, puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios (Argudín, 2012) El modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la investigación se vincula con el enfoque constructivista, para que los estudiantes se apropien y construyan conocimientos instituidos de la experiencia práctica, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento” (Carrillo, Heredia y Zabala, 2015, p. 29). La pedagogía del error fortalece el trabajo desarrollado desde un semillero siendo el punto de partida del cual emergen múltiples preguntas convirtiéndose en una red de nuevo conocimiento.

4. Conclusiones parciales

El desarrollo de habilidades de cualquier dimensión de las que se presenta, están totalmente en concordancia con las exigencias académicas y laborales que necesita tener todo individuo para poder abordar problemáticas de contexto, y que a su vez le permite adaptarse a los procesos dialécticos que el mundo enfrente.

Las prácticas escolares deben estar expuestas a cambios que se reflejen en el bienestar de sus estudiantes, no se puede seguir pensando en

que el objetivo primordial es la aprobación de una asignatura, y que por el contrario lo esencial debe ser el aprendizaje, un aprendizaje significativo, en el cual el estudiante se sienta protagonista, porque es un conocimiento que se está construyendo desde su saber cultural y se pone en tela de juicio con el saber teórico que debe conocer este, todo orientado por parte del docente, quien en este caso es el encargado de modificar las variables tradicionales de la educación como lo son el tiempo, la calificación, por variables tales como el aprendizaje, apropiación y proyección social.

La investigación como estrategia facilitadora del conocimiento brinda experiencias significativas para la formación del estudiante y le permite ser competente en la medida que éste es capaz de aprender a partir de sus experiencias, de enfrentar situaciones diversas y de transformar los contextos para el bienestar personal y el de su entorno.

La conformación de semilleros de investigación como estrategia pedagógica para el aprendizaje permite que los estudiantes adquieran y fortalezcan competencias investigativas, lo que se traduce en el uso adecuado del conocimiento afianzando habilidades como la observación, indagación, interpretación, argumentación, proposición y sistematización a fin de construir nuevos conocimientos sobre la base del interés, la motivación y el autoaprendizaje.

Las características del error como elemento inmerso e inevitable en la formación de los educandos así como de su reflexión una vez identificado, permiten emplearlo como instrumento de seguimiento en la valoración de las habilidades y competencias adquiridas o reforzadas en el proceso de formación investigativa y no solo como herramienta evaluativa sino también como un punto de partida dentro de la misma investigación que activa la motivación para la exploración, la observación, la experimentación, la obtención de resultados que confrontados con la realidad permiten a los estudiantes tener una visión más crítica de su entorno.

Los semilleros de investigación, junto con las propuestas que emergen del quehacer científico son la excusa perfecta para que los estudiantes partiendo de su propia realidad, desarrollen competencias lectoescritoras, comunicativas y cognitivas, en conjunto todas ellas características de un buen investigador y base fundamental de una formación académica integral.

Referencias

- Arias, W. y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- Argudín, Y. (2012). La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio. Universidad Iberoamericana Santa Fe.
- Aular, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias Investigativas del docente de Laurus Educación Básica. *Revista de Educación*, 15(30), 138-165.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Astolfi, J. (2004). "El error", un medio para enseñar. Díada/SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. Octava edición en español. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Barrón, A. (1989). Similitudes entre la psicogénesis del conocimiento en el sujeto y la historiografía del conocimiento científico: implicaciones pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 47(183), 315-336.
- _____. (1993). *Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas*. Enseñanza de la Ciencias. Investigación y Experiencias didácticas. Salamanca.
- Bedoya, O. y Marianela, G. (10 de junio de 2012). Investigación en las Ciencias Sociales. Recuperado de: http://nuevosinvestigadoresuft.blogspot.com.co/2012/06/investigacion-cuantitativa-y_10.html
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En: Latorre, *La investigación acción* (pp. 370-394). Madrid: La Muralla.
- Borjas, B. (2000). El docente como investigador. *Revista Movimiento Pedagógico*. 2. Maracaibo.
- Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*. 4,21- 32.

- Carrillo, P., Heredia, M. y Zavala, J. (2015). El proceso de investigación como herramienta de aprendizaje en alumnos del nivel medio superior. *Educación y ciencia*, 4(44), 25-40.
- Cassetta, J. (2016). *Implementación del Programa Ondas en el departamento de Nariño*. Pasto.
- Cassetta, J. (2016). *Propuesta Semillero de Investigación*. Pasto.
- Clavijo, G. (2008). *La evaluación del proceso de formación*. Recuperado de <http://www.cng.edu/TTI/Assessment/EVALUACION%20POR%20COMPETENCIS.pdf>
- Dalziel, M., Cubeiro, J., Fernández, G. et al. (2000). *Las competencias clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. España: Ediciones Deusto.
- De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- _____. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Feliú, P. y Rodríguez, N. (1996). Manual descriptivo y de aplicación de la prueba de estilo gerencial. Recuperado de <http://www.psicoconsult.com/getattachment/963144e9-90d5-4d07-9c47-db231192f0b/La-Medicion-de-las-Competencias.pdf>
- Foucault, M. (1994). *La arqueología del saber*, En: Flórez R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- González, J. (1989). Celestín Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 7, 51-61.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* .eros investigativos. Articulación de la universidad y el colegio para la formación de niños investigadores en Colombia. Especialización en docencia universitaria. Facultad de Educación y Humanidades. Bogotá D.C.
- Hernández, D., Gutiérrez, D. y Gonzales, L. (2007). El desarrollo de la competencia argumentativa. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Investigación, R. C. (2005). *Estatutos de constitución*. Cali: Cámara de Comercio de Cali.
- López, H. (s.f.). Investigación cualitativa y participativa. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Luque, D., Quintero, C. A. y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, 60. 29-49.
- Machado, E. y Montes de Oca, N. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 156-180.
- Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en educación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista studiositas*, 2(2), 43-56.
- Maury, L. (2014). Propuesta de creación del Semillero de Investigación Atelopus del Liceo de la Universidad de Nariño. Pasto.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Mundo de Competencias. Programa Colombia Aprende: la red del conocimiento. Colombia.
- _____. (2006b). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Programa Colombia Aprende: Revolución educativa.
- Montenegro, I. (2003). Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere. *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía*, 1, 17-23.
- _____. (2005). *Aprendizaje y Desarrollo de Competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, J. A. (2006). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Perez, C. y López, L. (1999). Las habilidades e invariantes en la formación del profesorado. Una metodología para su estudio. *Pedagogía universitaria*, 13-44.

- Piaget, J., (1981). Lo posible, lo imposible y lo necesario. En: *Monografía de Infancia y Aprendizaje: Piaget*, núm. 2, 198 1, pp. 108-121.
- Popper, K. (1979). *El desarrollo del conocimiento científico*. México: Siglo XXI.
- Quintero, J. Munévar, R. A. y Munévar, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y educadores*, 11(1), 31-42.
- Reyes, O. (2013). Inteligencias Múltiples y Desarrollo de Habilidades Investigativas de estudiantes de Postgrado en Línea. *Memorias del Congreso UNED-ICDE*. España.
- Ríos, J. G. (2009). Hacia la formación de talento en investigación “Semilleros de investigación: una estrategia para abordar la ciencia”. *Archivos de Medicina*, 9(1), 80-83.
- Villada, D. (2001). *Introducción a las Competencias*. Manizales-Colombia: Artes Gráficas Tizan Ltda.
- Zabalza, M. (1990). “Evaluación orientada al perfeccionamiento”. R.E.P. 186.



Reseñas

Ávalos, Duván y Vásquez, Luis. 2017. *La moledora. El último mito de los Pastos.* Quito: Abya-Yala. 170 págs.

Gloria Jimena Chamorro Erazo¹

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2017
Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Como citar este artículo: Chamorro, G. (2017). Ávalos, Duván y Vásquez, Luis. 2017. *La moledora. El último mito de los Pastos.* Quito: Abya-Yala. 170 págs. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 183-199.

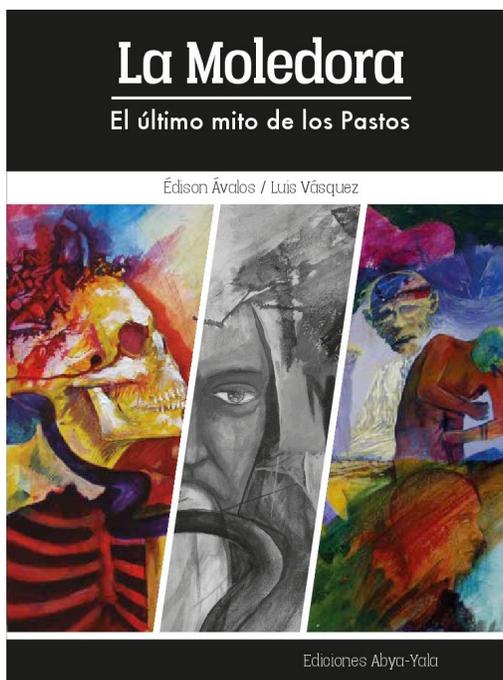


Figura 1. Carátula libro *La Moledora*.
Fuente: Abya-Yala.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Lenguaje y Comunicación. Correo electrónico: jimena0811@gmail.com

Un libro que replantea la manera de abordar la tradición oral

Quiero reflexionar acerca de la metodología empleada por Edison Duván Ávalos y Luis Felipe Vásquez en su libro *La Moledora, el último mito de los Pastos*, donde interpretan un relato –“La Moledora”– que permanece vigente en la tradición oral de las poblaciones rurales de la frontera colombo-ecuatoriana.

Lo primero que debo resaltar es que ellos en ningún momento le impusieron al relato de “La Moledora” teorías ni sistematizaciones de ningún tipo, como desacertadamente suelen hacer muchos investigadores al intentar demostrar, por ejemplo, que en los mitos y leyendas andinos aparecen las funciones que determinó Propp para las narraciones folclóricas de Rusia, o se encuentran los índices temáticos que establecieron Aarne y Thompson para los relatos populares europeos, o se pueden aplicar las psicodinámicas de la oralidad que postuló Ong desde la academia norteamericana.

No, en este caso no sucedió eso. Los autores del libro *La Moledora, el último mito de los Pastos* prefirieron dejar que ese relato hablara por sí mismo para que revelara sus virtudes narrativas, lingüísticas y simbólicas, sin tratar de imponerle la apariencia que la academia, principalmente desde la racionalidad europea, ha determinado para este tipo de productos culturales. Así, Duván Ávalos y Luis Vásquez demostraron que los abuelos de la frontera colombo-ecuatoriana, cada vez que actualizan los relatos de su tradición oral, construyen una acción ética y estética de gran valor y originalidad, una puesta en escena o una performance narrativa que no debe ser analizada a partir de moldes prefabricados ni a partir de los criterios establecidos exclusivamente por una disciplina de estudio, sino que debe ser abordada desde la propia riqueza que ofrecen los elementos que componen su naturaleza, integrando los aportes brindados por todas las disciplinas de estudio que puedan vincularse: la literatura, la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología, la historia y los estudios culturales.

Otra decisión metodológica importante que los autores tomaron fue situar el relato de “La Moledora” en el contexto de la narrativa local, o sea, hicieron dialogar ese relato con otras historias de la tradición oral de los Pastos. Así, “La Moledora” no fue leída como si se tratara de un relato literario cuyo significado pervive de manera independiente y

aislada, sino que más bien fue leída como una estética cultural cuyos significados dependen de una compleja red semiótica conformada por la narrativa de la comunidad. En este sentido, los autores emplearon otras historias locales como “La Mamita de Quinyul”, “La Virgen de la Natividad” y “La Inundación de Unthal” para generar una gran epopeya fundacional, una macro historia en donde el relato de “La Moledora” se nutre de nuevos e insospechados significados y, a su vez, alimenta de la misma manera a esas otras historias.

Por último, quiero destacar el diálogo que generaron los autores entre el relato de “La Moledora” y la narrativa histórica de la zona. Ellos descubrieron que muchas de las acciones y pasajes que aparecen en ese relato se asemejan a hechos que, según han establecido los historiadores, ocurrieron en la zona en tiempos precolombinos. Esto les permitió abordar la tradición oral como un archivo de la comunidad, un espacio donde todos contribuyen a la creación de una memoria colectiva, pero, al mismo tiempo, un abrevadero cultural donde todos pueden adquirir los códigos para generar significados sociales. El relato de “La Moledora”, de este modo, fue interpretado no como una versión diferente de un hecho histórico, sino como otra forma que posee la comunidad para modelizar su pasado, una representación colectiva que, desde sus propios códigos y estéticas, les permite a las personas complejizar su memoria y reconocerse en ese imaginario para construir una identificación social.

En última instancia, lo que hicieron Duván Ávalos y Luis Vásquez fue interpretar el relato de “La Moledora” empleando los códigos de la comunidad: ellos leyeron ese relato desde los significados generados por quienes lo cuentan y quienes lo escuchan. Por supuesto, ellos no negaron las propuestas de carácter universal que tanto han contribuido a los estudios sociales, culturales, antropológicos y literarios; por el contrario, alimentaron sus argumentos con las propuestas de Eliade, Levy-Strauss, Certeau, Bordieu, Frazer, Foucault, Clastres, Jung, Malinowsky, Murra, Paz, Zuidema y Jijón y Caamaño, entre muchos otros. De hecho, el aporte metodológico de los autores de *La Moledora, el último mito de los Pastos* consiste en que ubican los códigos locales en el mismo nivel de importancia que esos hallazgos de carácter universal, logrando así demostrar que el relato de “La Moledora”, aunque presente elementos universales que se identifican con las narrativas de otras latitudes y culturas, también presenta valiosísimas singularidades que definen la potencia y la intensidad del ethos Pasto.

Guía para los autores *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*

La *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* está dirigida a las diversas comunidades de especialistas, investigadores, académicos, autores, lectores y demás, tanto nacionales como internacionales, estudiosos de las áreas de pedagogía y educación. La *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* tiene una periodicidad anual, que orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos resultado de investigación, que respondan a la tipología declarada por **Publindex** de **artículo de investigación e innovación**, el cual es considerado como documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico, resultado de procesos de **investigación** –manuscrito que presenta de manera detallada, los resultados originales de investigación, que se estructura de la siguiente manera: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-; **reflexión** - manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales-; o **revisión** - manuscrito resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias-.

De igual manera, la revista aceptará reseñas y reflexiones, orientadas al fenómeno educativo y pedagógico colombiano, latinoamericano y mundial, aún más, la revista recibirá cualquier tipo de contribución pictórica, fotográfica, literaria, siempre y cuando se cumpla con los criterios temáticos y de calidad establecidos por la publicación.

Condiciones para el envío de manuscritos

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo a la tipología declarada por la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiéndose que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultáneamente o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que se postulen para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* APA 6ta. Edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español, inglés y portugués.

Los manuscritos postulantes deberán presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empelando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas -excluyendo figuras, imágenes, gráficos y tablas-.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados vía correo electrónico a las siguientes direcciones: editorialunimar@umariana.edu.co lmontenegro@umariana.edu.co revistafedumar@gmail.com o preferiblemente a través del sistema Open Journal Systems (OJS) de la revista <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/index> previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presentan a continuación:

Título: El título no deberá exceder las 12 palabras, asimismo, será claro, concreto y preciso; éste deberá tener una nota a pie de página en donde especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

Ejemplo: Este artículo es el resultado de la investigación titulada: la competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: Posteriormente al título del manuscrito deberá ir el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** - del grado mayor a menor, con las respectivas instituciones otorgantes-, **filiación institucional** -nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto** -correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-.

Ejemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Especialista en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciado en Lengua Castellana y Literatura (Universidad de Nariño); Profesor Titular Universidad del Cauca (Cauca, Colombia), integrante del grupo de investigación Mentefactumedu; Correo electrónico personal:

lgmora@gmail.com correo electrónico institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumen: El resumen incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada, y de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes; por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 150 palabras.

Palabras clave: Se admitirán un mínimo de 3 y un máximo de 10 palabras clave, las cuales posibilitaran ubicar temáticamente el contenido del artículo, que además, deberán ser relevantes y que ayudarán a su indizado cruzado, se recomienda que se seleccionen términos preferiblemente presentes en los distintos tesauros especializados.

Contenido -desarrollo-: De acuerdo a la subtipología de artículo de investigación e innovación a la que responda el manuscrito, este deberá ordenarse en coherencia con los objetivos comunicativos propuestos. Sin embargo, todos los manuscritos deberán tener introducción, discusión, conclusiones.

Para el caso de los manuscritos **resultado de proceso de investigación**, estos estarán estructurados así:

Introducción: En donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo, asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa de respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: En esta sección se menciona el diseño, técnicas y materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados, se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso, es decir, expresar claramente el tipo de diseño, asimismo, el tipo de muestreo, que fueron utilizados, de igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información -esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Resultados: En esta sección se presentan los resultados obtenidos del proceso investigativo, es concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de

ésta, es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamenta la investigación.

Discusión: En esta sección se presentan aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan en paralelo con otras investigaciones, antecedentes, y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: Se presentan de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá presentar los argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

En el caso de contribuciones como **reseñas**, serán aceptadas siempre y cuando cumplan con las siguientes características: la obra a reseñar no tendrá más de 5 años de antigüedad, el texto debe presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empujando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de cuatro y máxima de 10 páginas; además, contará con las siguientes partes: **presentación, introducción, desarrollo, conclusiones**; aún más, su evaluación será realizada por el comité editorial de la revista, y no se postularán para procesos de indexación los aportes de esta naturaleza.

De igual manera, contribuciones como **reflexiones** contarán con las siguientes características para su postulación: presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empujando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 5 y máxima de 10 páginas; además, contarán con las siguientes partes: **introducción, desarrollo, discusión, conclusiones, y referencias bibliográficas**; cabe aclarar que su evaluación será realizada por el comité editorial de la revista, y no se postularán dichos aportes para procesos de indexación.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: Para el caso de las figuras, fotografías e ilustraciones, estas deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del manuscrito, estarán numeradas, descritas con una leyenda que comience con la palabra "Figura" en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí ubicado. Para el caso de los gráficos y tablas, estos deberán contener la información estadística que menciona el manuscrito, se enumeran al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, además, contarán con una leyenda descriptiva del elemento que comience con la palabra "Gráfico" o "Tabla" según sea el caso. Para todas las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas -se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor-, en el caso

de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe destacar que todo elemento gráfico deberá contar con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas únicamente cuando sean necesarias, no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual, asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Citas: A continuación se presentan algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*.

- Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final entre paréntesis se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p.112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la ...

- Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condeno al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año), se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplos:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p.8).

Como lo enuncio Orquist (1978, p.8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis postindependentista por su carácter ideológico afectaron al país.

- Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y solo escribir el apellido del autor.

Ejemplo: Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que ...

- Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.

Ejemplo: Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

- Recordar que dentro del paréntesis los apellidos de los autores al ser citados están unidos por “&”, pero si forman parte de las afirmaciones textuales fuera del paréntesis estos estarán unidos por “y”.

Ejemplo: Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo; pero es importante comprender que el acto argumentativo es acto comunicativo con una intencionalidad declarada (Fernández & Gómez, 2009).

- Si se cita una fuente que tiene entre 3 y 5 autores, se escribe los apellidos de los autores la primera vez que aparecen en el texto, después solo el apellido del primer autor seguido de la expresión “et al.”.

Ejemplos: “La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p. 145). -Primera vez-

Fernández et al. (2005) comprenden el hecho comunicativo como interpretación racional de códigos. -Segunda vez-

- Cuando se cita fuentes con 6 o más autores se escribe la primera cita con el apellido del primer autor, posteriormente la expresión “et al.”, para la sección de Referencias Bibliográficas, escribir los apellidos de los primeros 6 autores, después solo la expresión “et al.”.

- Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos que sea muy largo su nombre se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará en las siguientes.

Ejemplo: “la investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77).

“Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser en beneficio de la comunidad” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos, cuando se trate del título de capítulo se incluirán comillas, si es un libro se le escribirá en cursiva.

Ejemplo: “La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación” (“Plan de Gobierno para...”, 2009, 18 de feb).

- En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluyen las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo: L. Montenegro (correo electrónico, 12 de sep., 2013) afirmó que...

- Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original precedido de la frase “como se cita en”.

Ejemplo: En el libro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

- En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita a la fuente que contiene el documento original.
- Si una fuente en internet no tiene paginación, contabilizar los párrafos para citar de manera precisa, si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

Ejemplo:

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que “todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros” (párr. 8).

- Si la fuente no tiene fecha de publicación, escribir en el lugar correspondiente s.f.

Ejemplo:

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

Referencias bibliográficas: Esta es la última sección del manuscrito, aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo, su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 6ta. Edición.

A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, de igual manera, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. <hr/> Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. & Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. <hr/> Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.

Capítulo de libro impreso	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: editorial.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.</p>
Revista Impresa	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
Revista electrónica	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</p>
Documento web	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales/.com</p>

	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de nivel). Institución. localización.
Tesis	Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Formatos adjuntos

Para someter el manuscrito a los procesos de evaluación para su posible publicación, los autores deben enviar debidamente diligenciados -claramente firmados- los siguientes formatos:

Formato de identificación de autor e investigación: Documento donde se consignan los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor).

Declaración de condiciones: Carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultáneamente o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

Licencia de uso parcial: Documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que puedan ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra.

Proceso de evaluación

La revista con previa autorización del autor/es realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, de igual manera, empelando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos; en relación con lo anterior, se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos,

términos “entre otros” de similar manera, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el comité editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del comité editorial-, tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista junto con el comité editorial seleccionan aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores -lo anterior, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es el de doble ciego-, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista; el comité editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toman las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la guía para los autores de la revista, de igual manera, el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión), para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista, además, elaborará un concepto general sobre la el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes, posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera. Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si se realizan los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores,

para dar continuidad al proceso hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores, dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referidos, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa -de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, este será retirado de la base de datos de la revista, asimismo, se informará a los evaluadores sobre dicha disposición.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso, de las bases de datos de la revista, adicionalmente, se le enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo a todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite a los pares evaluadores de manera anónima, esta segunda versión del escrito y la evaluación del primer manuscrito, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores, por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito, y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito si se desea su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al comité editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso, y asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par

evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, dicho diálogo estará mediado por el comité editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe mencionar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación, cabe aclarar que en esta etapa no se aceptarán nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que sólo se limitará el proceso a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, puesto que cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/index> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través de los correos electrónicos: editorialunimar@umariana.edu.co lmontenegro@umariana.edu.co revistafedumar@gmail.com

Convocatorias de escritura

En cualquier momento los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista, teniendo en cuenta que ésta realiza un corte al año para el debido sometimiento de los textos postulados a los procesos de evaluación.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, podrán descargar su texto las veces que lo requieran, ya que la publicación es de acceso abierto, de igual manera, se les enviara vía electrónica la totalidad de la revista. En el caso de los pares evaluadores, se les entregará un certificado de su participación como evaluadores, asimismo, se les enviará vía electrónica la publicación.

Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/index> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (*Fedumar Pedagogía y Educación* se publica en formato digital); cabe mencionar que justamente en la dirección citada anteriormente, se puede descargar la “guía para autores”, el “formato de identificación de autor e investigación”, la “declaración de condiciones”, y la “licencia de uso parcial”, estos documentos y formatos son esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>