

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962- DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar> Vol. 7 (1), Enero - Diciembre 2020



Fedumar

Pedagogía y Educación

Revista Fedumar Pedagogía y Educación

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 7, No. 1, enero – diciembre 2020

ISSN Electrónico: 2390-0962

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

Periodicidad: Anual

Número de páginas:

Formato: 16 cm x 23 cm

Directora

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editores

Doctor (c) **Alexis Francisco Uscátegui Narváez**

Facultad de Educación, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo

Ana Cristina Chávez López

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 Digital

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

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>

Revista Fedumar por Universidad Mariana se distribuye bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Revista Fedumar por Universidad Mariana se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Ensayos

Retos para propiciar una educación rural de calidad Laura Elizabeth Burbano Mora	9
El pensamiento científico en el aula de clases Jesika Johana Meneses Rosales	16
La representación del habla en <i>Misales</i>, de Marosa di Giorgio Edison Duván Avalos Florez	24
La práctica pedagógica: una reflexión propia de crecimiento vocacional Daniela Alejandra Tenganan	36
Pensamiento crítico: el docente revela cábalas submarinas Alexis Uscátegui Narváez	44
Pensar que todo inicia con un ¿por qué? Omar Andrés Potosí Coral· Alberto Vianney Trujillo Rodríguez	50



Investigación e Innovación

Desarrollo de la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la Educación física Helen Stefania Criollo Criollo· Naira Ximena Jaramillo Rojas· María Victoria Villacrez Oliva	74
El juego creativo como herramienta fundamental para el mejoramiento de la ortografía Omar Felipe Arcos Valdés· Merly Katherine Obando Gaviria· María Daniela Solarte Trochez· María Victoria Villacrez Oliva	98
Entretejiendo heurísticas alrededor de la resolución de problemas mediante el método de Polya Judy Arley Duarte Melo· María Victoria Villacrez Oliva	133
<i>Runaykachay</i> de ser pastuso: hacia el fortalecimiento de la identidad cultural Adriana Janeth Maigual Meneses, María Camila Bucheli Zambrano, María Victoria Villacrez Oliva	151
Factores asociados a la malnutrición de niños y niñas menores de cinco años Natalia Yannina Narváez Tarupi	171

Inclusión de estudiantes con déficit cognitivo: casos en el grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto
Ana Ituyan Ruano· Luz Rodríguez Erazo· María Tabla Hernández· Alexis Uscátegui Narváez

201

Aplicación de Olimpiadas Matemáticas en la Institución Educativa General Santander

Jorge Enrique Díaz-Pinzón

237

Conocimiento en ciencias básicas: concepciones docentes y estudiantiles en programas de ciencias de la salud

Luis Alberto Montenegro Mora, María Alejandra Narváez Gómez, Zulman Estela Muñoz Burbano, Karen Vanessa Muñoz Chamorro, Cristian Javier Fong Reales

123

Reseña

Uscátegui, Alexis. *Oblación a la pureza. La poesía de Mario Eraso Belalcázar*. Bogotá: Destiempo, 2019, 131 pp.

Yesid Niño Arteaga

281

Creación

285

Guía para los autores *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*

297



Ensayos

Retos para propiciar una educación rural de calidad¹

Laura Elizabeth Burbano Mora²

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Burbano, L. E. (2020). Retos para propiciar una educación rural de calidad. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 9-14.

DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art1>

Resumen

El mundo de la educación rural en Colombia se puede leer como un modelo educativo maravilloso, donde la educación es flexible, personalizada y colaborativa; pero, lastimosamente, todo esto solo ha quedado plasmado en un simple papel, porque la realidad de las comunidades rurales en el ámbito escolar es otra; presenta múltiples falencias en cuanto a escolaridad y ayudas pedagógicas. Según el Ministerio de Educación Nacional, se puede considerar que la tasa de cobertura en las áreas rurales es del 30 %, comparada con el 65 % de las urbanas; la tasa de deserción a nivel rural es de 10,9 %, mientras en las ciudades es de 2,5 % y la participación en los programas de preescolar es de menos del 4 % en las zonas rurales. Es por eso que, a continuación, se encuentra los grandes retos para propiciar una educación rural de calidad.

Palabras clave: educación rural, pedagogía, estrategias, desafíos, aprendizaje, escuela, transformación, progreso, comunidad, sociedad, cultura.

¹ Artículo producto de la reflexión del curso 'Práctica Pedagógica', dirigido por la docente María Victoria Villacrez, semestre A-2019.

² Estudiante de octavo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Escuela rural quiere decir Escuela campesina, o sea, instalada en un medio social que vive fundamentalmente del campo. De modo que 'Escuela rural' no quiere decir de pequeño núcleo de población; nada tiene que ver con el concepto de cantidad, sino con el de cualidad.

Miguel Ángel Ortega

El maestro Miguel Soler (1996) establece que el hecho educativo es un trabajo situado que debe tener en cuenta las necesidades del desarrollo de los miembros de una sociedad, lugar geográfico y ecológico determinado, en un momento histórico establecido, en un ámbito político, social y cultural con características que le son propias. Respecto a esto, se piensa que la educación rural representa un papel muy importante en el contexto de una comunidad, ya que contempla la vida misma, involucrándose en todos los aspectos sociales que giran en torno al proceso educativo, pues en una vereda, la maestra o el maestro y los estudiantes, son los protagonistas principales de los eventos culturales, sociales y deportivos, acaparando las necesidades de toda una comunidad.

Por su parte, Roser (2004) afirma que la escuela rural es una institución educativa que tiene como soporte, el medio y la cultura, caracterizándose por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógico-didáctica multidimensional. Este aporte hace reflexionar acerca de la importancia que tiene la existencia de una escuela rural dentro de una comunidad minoritaria, puesto que aquí es donde son congregados todos los aspectos sociales y culturales, debido a su aporte pedagógico, abierto y reflexivo

Así mismo, Parra (1986, citado por Soler Rocha, 2016) aporta en cuanto a que “la escuela aparece en el mundo rural de manera muy tímida, casi que, colonizándolo, porque le lleva el progreso, la civilización, la tecnología; es decir, todo lo que es sinónimo de desarrollo y patrones de vida” (p. 297). Con esto se entiende que la educación rural es un engranaje perfecto de progreso, dentro de una comunidad olvidada por las grandes élites gubernamentales ya que, además de llevar el conocimiento a los niños y niñas, es una forma de avance social, debido a todos los cambios de transformación y avance que fomenta.

También Zamora (2006, citado por Soler Rocha, 2016) manifiesta que la cuestión de cuál es el ejercicio docente rural, surge del supuesto de que existe una cierta especificidad del trabajo rural, y la respuesta puede dirigirse a lo que hace el educador rural o a cómo lo hace. De otro lado, las destrezas exigidas por el desempeño docente en estos contextos pueden estar referidas tanto a habilidades de naturaleza profesional

o técnica, como personal. Frente a este aporte, se puede opinar que el trabajo dentro de la educación rural demanda mucha responsabilidad ya que, más que seguir planes de aula, currículos, modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza, las destrezas o el papel que tome el educador son indispensables para el éxito de esta clase de enseñanza, pues se debe garantizar no solo un avance académico, sino una transformación a nivel comunitario.

Como resultado de las experiencias vivenciadas dentro de una educación de tipo rural, se establece que el problema que padece esta educación es no presentarse como un agente de transformación, debido a factores como la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia del sistema educativo que, escasamente está respondiendo a las diversas necesidades sociales; por tal razón, la educación rural actualmente está perdiendo su caracterización de innovación social. Es triste darse cuenta que se crea que el único escenario de la escuela rural sea un aula de clases, cuando existen muchos espacios de aprendizaje que, al mismo tiempo, pueden estar despertando en los estudiantes el aporte a la comunidad de manera significativa

Así pues, la gran labor del maestro es la de rescatar el tinte pedagógico que trae la educación rural, atendiendo las necesidades apremiantes de este sector, de tal manera que se genere nuevas propuestas de progreso, en las cuales no solo se vea involucrada la comunidad educativa, sino toda la comunidad en general, ya que, por ser de tipo rural, la escuela está a la vista de todos los habitantes, que esperan de alguna manera, ansiosos, un aporte social de desarrollo.

En concreto, se puede hablar de la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, que tengan como objeto, la gestión democrática y la interacción con la comunidad, ya que la educación debe convertirse en el centro de congregación para todo un sector rural, donde las personas puedan acudir en caso de una dificultad y también donde los estudiantes generen nuevos conocimientos con la práctica del currículo oculto, el cual ayuda al desarrollo y fortalecimiento de aspectos académicos mediante la participación de actividades cotidianas, involucrándose en la sociedad, con los diversos contextos y personas.

Por otra parte, es lamentable observar que, en los sectores rurales colombianos, la deserción escolar tiene un impacto muy significativo debido al aislamiento, pues los niños son quienes se ven sometidos al trabajo infantil, con el propósito de poder colaborar con el sustento diario del hogar, descuidando su formación académica y, lo más triste, es que esta situación se ha convertido en una cadena que va de generación en generación y no ha parado. Este aspecto toca mucho a los educadores quienes, de una u otra manera, se han visto sumergidos en este tipo de educación, ya que ellos son los agentes que deben cambiar y ponerle freno a la situación, pues dentro de una comunidad minoritaria se debe hacer sentir el impacto educativo, haciendo uso de todas las herramientas posibles para poder subsanar las dificultades y ayudar a salir del atraso en el cual muchas comunidades colombianas se encuentran sumergidas.

Al mismo tiempo, es preocupante vivenciar cómo las instituciones educativas a las cuales se encuentran suscritos los centros educativos rurales, poco y nada les interesa el avance educativo y la transformación social en estos sectores, pues es evidente la debilidad en cuanto a capacitaciones a docentes, padres de familia y comunidad en general, para poder dar un giro a la realidad, para que los futuros ciudadanos olviden que cuando sean adultos, solo van a servir para trabajar a diario, sino más bien que, con un buen proceso educativo, se eleve su autoestima y así piensen mucho más en grande; entonces, también se hace un llamado a todos los directivos que tienen a su cargo ese tipo de centros educativos, que sí aportan a un avance social, proceso que debe ser construido desde ya.

Por lo tanto, se considera que los grandes avances tecnológicos y sociales no han podido llegar aún hasta los lugares más recónditos de Colombia, pues el gobierno nacional y el mismo Ministerio de Educación, tienen una deuda existente en materia educativa con el campo, pues no es suficiente con las pocas ayudas didácticas que brindan, sino que se requiere de un acompañamiento constante al proceso educativo, de capacitaciones docentes permanentes, para que las maestras y maestros puedan trabajar en un aula con diversidad de estudiantes en cuanto a edad, género, etnia y cultura de forma satisfactoria para toda una sociedad.

Por consiguiente, un buen modelo educativo que atienda la educación rural, no se reduce al simple hecho de trasladar la escuela urbana al sector rural; entonces, la educación universitaria debería preocuparse por formar docentes exclusivamente para este tipo de sectores, ya que esto implica otras estrategias de enseñanza, otros recursos, otro tipo de evaluación, objetivos pedagógicos y didácticos diferentes, ya que en muchos casos el fracaso de la educación rural se atribuye a la falta de manejo por parte del maestro, en una escuela donde se debe atender desde preescolar hasta grado quinto, en todas las áreas del conocimiento y al mismo tiempo.

En este orden de ideas, un modelo pedagógico que puede estar a la altura de la educación rural, es la denominada 'Escuela Nueva', pues brinda muchas herramientas propicias y flexibles que se adecúan al contexto; entre ellas, el aprendizaje grupal, el rol del alumno como agente activo, el rol del docente como orientador y facilitador del aprendizaje con la ayuda de guías educativas, las cuales, si están previamente adecuadas al contexto y al nivel de pensamiento de cada estudiante, funcionan de manera excelente y son una gran herramienta de trabajo escolar, pues impulsan al niño hacia el aprendizaje de forma autónoma.

En definitiva, las escuelas rurales son una gran oportunidad para llegar a la educación de calidad, pero, en este sentido, el maestro desempeña una labor fundamental, ya que se debe preocupar por todos los aspectos que acarrea ser el propiciador de una educación que tiene por objeto, la transformación social para llegar a un progreso comunitario.

De igual forma, se logra considerar que la educación de tipo rural es maravillosa, ya que se ha consolidado como un espacio donde se coordina las primeras inferencias entre el mundo infantil y el mundo real, a través de prácticas multidimensionales que buscan el progreso en comunidad; por tal razón, se debe cambiar los procesos educativos que se está llevando a cabo en este tipo de sectores, de manera responsable y participativa, sin olvidar la proyección social vital, como proceso de desarrollo.

Así pues, los elementos característicos de la educación rural no tienen por qué convertirse en una problemática, sino más bien, ser muy bien utilizados para convertirlos en una fortaleza, con miras al progreso en sociedad; por ejemplo, la agrupación de estudiantes de distintas edades y cursos en una misma aula, debe ser una oportunidad para

trabajar desde y para la diversidad cultural, favoreciendo así los procesos educativos e innovar pedagógicamente, porque este tipo de situaciones son las formativas humanísticamente para la comunidad estudiantil.

Entonces, la vida de un maestro de escuela unitaria es aquella que se preocupa por la comunidad como una oportunidad que transforma vidas, ya que la enseñanza no se debe preocupar únicamente por transmitir contenidos teóricos, sino por enseñar a vivir en una sociedad, a emerger de ésta como algo grandioso y ejemplar para las generaciones nuevas; el maestro de escuela rural es aquel que no necesita grandes recursos económicos, sino las ganas y la pasión por hacer de una comunidad minoritaria, un ejemplo a seguir y un modelo educativo cómodo y manejable que utiliza todas las herramientas ecológicas y humanísticas que tiene a su alcance.

Referencias

- Ortega, M.Á. (1994). ¿Escuela rural o escuela en lo rural? *Revista de Educación*, (303), 211-242.
- Roser, B. (Coord.). (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España: Cisspraxis S.A.
- Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Universidad de Texas: Editorial del ITeM.
- Soler Rocha, J.E. (2016). Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(11), 296-305.



Ensayos

El pensamiento científico en el aula de clases¹

Jesika Johana Meneses Rosales²

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 22 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Meneses, J. J. (2020). El pensamiento científico en el aula de clases. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 16-22. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art2>

Resumen

¿En qué consiste el pensamiento científico, como una postura crítica al entorno circundante, como la capacidad de asombro que nos proyecta a la explicación de fenómenos naturales y no tan naturales?, ¿Cómo abordarlo?, ¿Cómo se formula y qué nos conduce a desarrollarlo? Una pregunta desenlaza otra, llevándonos a la conjetura de que el conocimiento llega hasta donde nuestra curiosidad indague.

Palabras clave: pensamiento, ciencia, científico, estrategia y didáctica.

1. ¿Qué es el pensamiento?

El ser humano tiene la facultad de razonar, y es por lo que difiere en el reino animal; puede materializar lo que en su mente imagina, analiza, cree o indaga, mediante la expresión del lenguaje, habilidad que le permite traer a la realidad lo que su subconsciente precisa.

Kuhn (2012) refiere que el pensamiento está relacionado con dos familias de habilidades: la indagación y la argumentación, declarando que el aprendizaje no es direccionado por un cúmulo de conocimientos acabados que por medio del conductismo se enfocan en la repetición; prefiere definir el aprendizaje humano como un cambio de comprensión

¹ Artículo producto de la reflexión del curso "Didáctica de las Ciencias Naturales", dirigido por la docente María Victoria Villacrez, semestre A-2020.

² Estudiante sexto semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Facultad de Educación, Universidad Mariana.

que es desarrollado según el uso de la mente, exponiendo la importancia de la educación del pensamiento con base en la indagación y el debate como estrategia didáctica para que el proceso de aprendizaje sea significativo y el estudiante esté en condiciones de resolver problemas dentro y fuera del aula, en cualquier etapa de su vida.

El pensamiento parte de la observación, pasa al razonamiento y posteriormente a la argumentación; éste es un proceso lógico que permite al estudiante indagar, cuestionar, suponer y exponer sus razones, para ser orientado en su quehacer de búsqueda de la verdad.

Según Furman (2016), “los conocimientos generados de forma paulatina pueden ser llamados hábitos de la mente, que poco a poco se van arraigando en la mente y transforman la perspectiva de observación del mundo” (p. 17).

Esta afirmación nos conduce al siguiente interrogante: ¿El proceso de desarrollo de nuestro pensamiento depende acaso de la educación recibida en la academia o escuela? El segundo factor influyente en la vida del estudiante es la formación escolar, aparte del primero que es el hogar; el desarrollo del pensamiento o direccionalidad y alcance que éste tenga depende de esta coyuntura, aunque la formación autodidacta que el ser humano puede realizar sobre sí mismo es, tal vez, la más enriquecedora, dado que parte de su interés particular depende muchísimo del entorno y los parámetros bajo los cuales fue orientado en su proceso académico, para el proceder de su comportamiento y razonamiento.

2. ¿Qué es la ciencia?

Situada cronológicamente a mediados del siglo XV, nuestra sociedad pudo experimentar el auge de un pensamiento crítico, científico y social mediante el desarrollo del Renacimiento, que dio un paso revolucionario a la vida del ser humano. Es a partir del heliocentrismo, teoría desarrollada por Nicolás Copérnico, que se da el giro que surge de un conocimiento dogmático a un pensamiento más práctico, y el hombre es dirigido a un enfoque distinto al teocentrismo atravesado en la edad media.

El término ciencia proviene del latín *scientia* que significa conocimiento y, como rama del saber humano, consiste en estudiar fenómenos

naturales, artificiales y sociales con datos objetivos y verificables, mediante la aplicación del método científico.

La ciencia es una de las contribuciones más importantes de la gran aventura intelectual de las sociedades humanas a lo largo de su historia; en ella se concretan la curiosidad y los incansables intentos de representar el mundo en el que vivimos. La ciencia es una creación humana; es una parte fundamental de la cultura porque su dimensión social, aunque soslayada por muchos, condiciona profundamente las ideas, algunas veces en forma velada, pero no por ello menos cierta (Chamizo e Izquierdo, 2018).

3. ¿Cómo abordar un pensamiento científico?

El pensamiento científico hace parte de las ciencias exactas y, a diferencia de las ciencias humanas, no puede formarse a partir de puntos de vista subjetivos; debe ser enseñado y soportado sobre argumentos verificables, mediante el uso del método científico, lo que no necesariamente quiere decir que la re-conceptualización del conocimiento sea la solución para poder abordarlo; todo lo contrario: si nos enfocamos en los modelos de enseñanza de las ciencias naturales, el 'Modelo por Descubrimiento' nos conduce a tomar las ideas de entorno del estudiante o los presaberes, y orientarlos a una terminología científica que permita llamarlos por su nombre; así entonces, enfocarnos de manera directa a una valorización de la ciencia y la razón.

Sagan (citado por Haza, 2009) afirma: "Si uno quiere saber cuándo será el próximo eclipse de sol, se lo puede preguntar a un mago o a un místico, pero le va mejor si se lo pregunta a un astrónomo" (p. 3). El pensamiento científico busca explicaciones más profundas y lógicas al funcionamiento mismo de una realidad circundante, soportado en elementos como la razón, sistematización y objetividad; se compone de teorías y axiomas, teniendo como referentes verdades universales concebidas como leyes precisas y contundentes que rigen el universo mismo. De igual manera, se debe tener en cuenta la importancia de que éste sea desarrollado a temprana edad, en la cual el niño es un observador por naturaleza y posee capacidad de asombro ante todo lo que le rodea; sus ojos exploradores permiten un acercamiento práctico

a la ciencia por medio de la explicación de fenómenos simples a los ojos de grandes científicos, pero impactantes a quienes los observan por vez primera. Así como en los numerosos relatos de Richard Feynman acerca de cómo su padre estimuló en él desde muy corta edad el arte de ver el mundo con ojos curiosos y no como algo realizado e imposible de explorar (Anónimo, 2018), así debe ser el papel de los padres y maestros, dado que el horizonte que estos trazan en sus historias, cuentos, anécdotas o simples relatos, representa en gran medida la formación y desarrollo del pensamiento de quienes les escuchan.

4. ¿Cómo implementar el pensamiento científico en el interior de un aula de clase?

Vásquez (2012) sostiene:

Y si se desea ser fieles a este objetivo es porque hemos comprobado el exceso de improvisación o de irresponsabilidad al momento de estar en el aula; porque los profesores han descuidado el saber hacer propio de la didáctica o se han contentado con una labor repetitiva y carente de innovación. (p. 9).

La capacidad de asombro que el docente pueda motivar en el estudiante es fundamental; estimularle de forma implícita a la investigación es tal vez uno de sus grandes hallazgos; moverlo a aprender y a buscar el conocimiento por su cuenta, podría decirse, es el reto actual del docente del siglo XXI.

Grimberg (2005) manifiesta:

Dewey procura evitar el concepto rígido, formalista de la ciencia. Para el autor, a causa de la estrecha relación entre teoría y práctica, la acción educativa no puede sacarse del concepto, por otra parte, errado, como se ha visto, de la ciencia pura. Para Dewey la educación mantiene un aspecto experimental, arriesgadamente pragmático. (p. 7).

Por cuanto para alcanzar tal meta nos podemos referir al pensamiento citado que infiere el alcance de un aprendizaje significativo mediante el uso del pragmatismo, no existe mejor manera que generar el conocimiento sino mediante la observación y la experimentación misma. Las clases magistrales o las creencias dogmáticas no afloran el conocimiento del alumno, puesto que éstas se limitan a realizar

preguntas a las soluciones, cuando la metodología lógica debería ser inversamente proporcional y realizar preguntas para buscar soluciones.

Vivimos en la era de la inmediatez, en la sociedad de la información y el conocimiento, en la cual nuestros alumnos son esos personajes llamados ‘nativos digitales’, a los cuales quizás por el exceso de información, nada les asombra. No debemos tomar esto como una debilidad, sino como herramienta, en la que, aprovechando los recursos tecnológicos, la ciencia no solo sea un material audiovisual dispuesto para sacar preguntas sobre algo resuelto; el maestro no puede caer en el error de concebir a la ciencia como un concepto acabado en el cual se exponga a sus estudiantes de forma tediosa; o, en concepción de científicos inalcanzables. El pensamiento científico nos permite pensar y analizar de forma crítica; es la indagación a los fenómenos naturales y aún a acontecimientos cotidianos que, aunque sean un conocimiento ya práctico para el mundo, serán novedad en el momento en el que los observemos, indaguemos, analicemos, experimentemos y podamos concluir, mediante informes científicos, los hallazgos descubiertos.

Prado (2018) refiere al pensamiento científico, según clasificación de etapas; arranca desde la escolarización inicial, cuando éste se encuentra como un pensamiento mágico que parte de la observación de la realidad que relaciona sus creencias y su forma de comprender la realidad; la segunda en la adolescencia, como pensamiento filosófico que busca comprender y respetar al otro, desarrollando su propio criterio y, como tercera etapa, el pensamiento científico que busca la explicación de la realidad mediante el uso de procedimientos experimentales que impliquen reglas, algoritmos y tácticas, las cuales permiten generar nuevos conocimientos científicos; y se reinicia en un rol cíclico que surge de la primera etapa, a partir de la generación de nuevas preguntas.

Las preguntas brotan a partir de la observación de actividades cotidianas y fenómenos naturales que nos permiten el desarrollo del pensamiento científico. Freire y Faundez (2013) plantean que “los maestros y alumnos se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir” (p. 4). Esa aula de clases que tanto interesaba al pedagogo brasileño, tiene su

epicentro en la Nueva Escuela, la misma que se origina con la corriente de la pedagogía activa (Zuleta, 2005).

No enfatizar la ciencia como el desarrollo de una teoría, permite al docente promover en el interior de su aula de clase, un espacio de pensamiento abierto a interrogantes e hipótesis que partan de sus alumnos para la orientación respectiva de una terminología y quehacer científico; hacer uso de las herramientas didácticas le permite generar un aprendizaje significativo y práctico en la vida del estudiante, un acceso al conocimiento de provecho que posteriormente puede ser utilizado para beneficio propio o de su comunidad en su cotidianidad.

Harlen (2007) afirma que el aprendizaje significativo debe ser abarcado con actividades prácticas que generen en el estudiante, maravilla y asombro por el mundo que le rodea, basado en un pensamiento inclinado al uso de la lógica y la razón, en capacidad de seguir construyendo conocimiento.

La experimentación como estrategia pedagógica es una herramienta enriquecedora para el docente de las ciencias naturales, que conlleva que sus clases se desarrollen con una intencionalidad científica que permita descubrir y fortalecer las habilidades y destrezas del estudiante.

Conclusiones

Para que el pensamiento científico sea formado y acogido por la mente del estudiante, el docente debe tener un acercamiento con la investigación y, como parte de esta misma, la formación de un espíritu crítico que dé paso a la indagación, a la duda, al por qué, y no tan solo a impartir un conocimiento que ya está dado, rigiéndose bajo el modelo de educación tradicional de Recepción-Transmisión.

Como una contribución al pensamiento científico, podemos decir que éste se articula de un enfoque constructivista-práctico en torno a un modelo por descubrimiento, en función del desarrollo de un pensamiento crítico del docente y el estudiante.

Referencias

- Anónimo. (2018). Richard Feynman, el físico que no entendía sus propias teorías. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/ciencia/grandes-personajes/richard-feynman-el-fisico-que-no-entendia-sus-propias-teorias/>
- Chamizo, J.A. e Izquierdo, M. (2018). Evaluación de las competencias de pensamiento científico. *Educación Química*, 18(1), 6. DOI: 10.22201/fq.18708404e.2007.1.65971
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Grimberg, A. (2005). *Desarrollo del pensamiento de John Dewey*. Santiago, Chile: El Cid Editor.
- Haza, C.A. (2009). El pensamiento científico. *Investigación Andina*, 11(18), 3-4.
- Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias* (6.ª ed.). Ediciones Morata.
- Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Prado, F. (2018). Aprendizaje, enseñanza y desarrollo del pensamiento científico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(2), 108-112.
- Vásquez, F. (2012). Innovar para mantener en alto el prestigio y la calidad de la docencia. En Oviedo P.E. y Goyes, A.C. (Comp.). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación* (pp. 9-11). Bogotá: Kimpres, Universidad de La Salle.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.



Ensayos

La representación del habla en *Misales*, de Marosa di Giorgio

Edison Duván Avalos Florez¹

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Avalos, E. D. (2020). La representación del habla en *Misales*, de Marosa di Giorgio. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 24-33. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art3>

Resumen

La crítica ha concebido la voz narrativa de *Misales* como un agente potenciador del caos que deconstruye el discurso literario. Este trabajo propone entender esa voz como una manifestación del habla, una liberación de toda normativa lingüística, un ejercicio representativo que crea la apariencia de espontaneidad e improvisación. Para ello, se analizan cuatro características del habla que se evidencian con regularidad en la prosa de Marosa di Giorgio: el lapsus, lo no mencionado, la intervención de los enunciados y el titubeo o la vacilación.

Palabras clave: *Misales*, Marosa di Giorgio, habla, voz narrativa.

Estado de la cuestión

El libro *Misales: relatos eróticos* fue publicado originalmente por la editorial Cal y Canto, de Uruguay, en 1993, cuando Marosa di Giorgio tenía 61 años. Desde aquella época han aparecido varias ediciones en diferentes editoriales latinoamericanas, además de traducciones al francés y al inglés. Una de las ediciones más recordada fue la elaborada por LOM, en 2001, con una portada en la que aparecía *El jardín de las delicias*, del Bosco, y un prólogo de la poeta y gestora cultural Verónica Zondek.

¹ Candidato a Doctor en Literatura Latinoamérica, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Docente de la SENESCYT asignado al Instituto Superior Tecnológico 'Vicente Fierro', Tulcán, Ecuador. Correo electrónico: duvanflo@yahoo.co

Otra edición bastante recordada es la elaborada por la editorial Cuenco de Plata, de Argentina, en junio de 2005, un año después de la muerte de la autora, con un prólogo de Roberto Echavarren, quien se ha dedicado a iluminar esa obra con sus estudios. En 2008, esa misma editorial elaboró una compilación de todos los relatos eróticos de Marosa di Giorgio, titulada *El Gran Ratón Dorado, el Gran Ratón de Lilas*, donde, además de *Misales*, fueron incluidas las obras *Camino de las pedrerías*, *Lumínile* y *Rosa mística*. Desde su primera edición hasta las más recientes publicaciones, *Misales* siempre ha contado con una condición paradójica: sus tirajes han sido bastante reducidos, pero se han agotado casi al instante de exhibirse en las librerías. La razón, sin embargo, es bastante lógica: Marosa di Giorgio tiene pocos lectores, pero cada uno de ellos le profesa una admiración venerable.

Los antecedentes de las voces

¿Qué encuentran los lectores en esta obra para abrazarla con devoción? ¿Qué es lo que la crítica ha destacado en la narrativa de Marosa di Giorgio, especialmente en *Misales*?

Como en toda obra de calidad literaria y de alto valor estético, los cuentos de *Misales* han sido destacados por múltiples factores que, pese a la profundidad de los acercamientos, no agotan sus posibilidades de ofrecer riquezas. Entre otros acercamientos, la crítica ha destacado en *Misales* su capacidad de recrear un mundo atávico que rememora los orígenes míticos de la humanidad (Echavarren, s.f); su erotismo bizarro y, al mismo tiempo, místico, que logra liberarse de toda grilla política occidental (Solinas, 2010); su visión desenfadada pero exquisita que replantea la normativa de puntuación (García, 2010); sus posibilidades ficcionales que conciben mundos que superan las expectativas del lector (Bruña, 2012); su amplia gama de seres extraños que con su existencia poetizan lo grotesco (Saban, 2014); y su configuración de la voluntad femenina desde una visión emancipadora y expandida (Noval, 2010).

Sin embargo, aquí nos interesa centrarnos en lo que la crítica ha dicho acerca de cómo el libro *Misales* configura una voz que palpita con un tono único y propio desde cada cuento.

Esteban (2009) explica que las voces presentes en *Misales*, las voces de los animales, de los objetos, de los seres del más allá, provocan un quiebre temporal que genera una tensión entre el género narrativo y el poético; una tensión que, a su vez, genera la impresión de que los cuentos hacen parte de un legado anterior a la humanidad o perteneciente a un estado primitivo o salvaje del sujeto.

En sus textos lo escrito se aproxima por momentos a la recreación de una oralidad previa a la escritura en la que podría adivinarse tanto un indicio ante-histórico como el registro de la textualidad ágrafa de la niñez -lenguaje en gestación, excesivamente gráfico, que se construye al límite de la corrección gramatical. (Esteban, 2009, p. 61).

Saban (2014), al analizar los elementos monstruosos en *Misales*, concibe la voz narradora como otro monstruo; uno que logra fracturar la sintaxis hasta llevarla al límite donde la escritura se difumina con la oralidad:

Por ende, también la escritura en su barroquismo se vuelve monstruosa ya que socava los límites de lo esperable, formando un mundo propio, fuera de lo común. Lo monstruoso es, entonces, no solo la transgresión de los cuerpos y de sus acciones, sino también la trasgresión del lenguaje que se lleva al extremo. (p. 7).

En este mismo sentido, Bruña (2012) destaca las cualidades eufónicas de la voz que habla desde los cuentos de *Misales*, pero en lugar de ubicar sus reflexiones en la categoría de lo monstruoso, prefiere elaborar su análisis desde el terreno de lo inconsciente, de lo onírico, de lo arbitrario, concibiendo la prosa de Marosa di Giorgio como un cadáver exquisito donde lo intuitivo se impone a lo racional:

La novedad de su lenguaje se basa, entonces, en una construcción sobre lo eufónico o lo sonoro –que es motor que arrastra a los demás planos de la lengua–, al tiempo que en la experimentación con los significados y con una sintaxis delirante, totalmente anómala. (p. 227).

Por su parte, Garbatzky (2012) entiende la voz que hay en los cuentos de *Misales* no tanto como un efecto formal de la sintaxis ni tampoco como un producto con cualidades sonoras. No, esta crítica entiende la voz como una rememoración, una memoria que, sin embargo, se presenta a

manera de *espectro* porque tiene un carácter discordante e inarmónico. “La voz sin atribuciones, característica de la voz de lo siniestro en tanto aparición sin origen, disloca a quien escucha, sobre todo cuando su aparición entraña ambigüamente lo familiar y cotidiano con lo extraño y absurdo” (p. 50).

En todos estos trabajos se puede observar dos aspectos en común. Primero: el concepto de voz en la obra *Misales* puede ser abordado desde los personajes que intervienen en la narración, desde el cuerpo del narrador, desde la sintaxis con que se con gura el texto o desde los atributos memorísticos que rememora cada cuento, es decir, la voz, sea como sea, aparece siempre concebida como una con guración que dota de estructura al texto. Segundo: siempre esa voz, a pesar de su cualidad estructurante, aparece fracturada, deformada, con un carácter fantasmal, anómalo y monstruoso; es decir, aparece bajo una condición que le imposibilita el cumplimiento de su propósito.

Podemos concluir, entonces, que la crítica ha concebido la voz en *Misales* como un modelo estructurador que, en lugar de erigirse como establecimiento formal de los cuentos, se potencia como agente del caos. La voz, así, no organiza el discurso; lo deconstruye.

En ese sentido, el objetivo de este trabajo es manifestar que esa voz en *Misales* es también una manifestación del habla, entendiendo el habla como la liberación de toda normativa que constriñe o conforma la lengua; o sea, como la apertura a la espontaneidad e improvisación frente a la reflexividad formal que impone la lengua. Para ello, se analizará cuatro características del habla que se puede evidenciar con regularidad en la prosa de Marosa di Giorgio: el lapsus, lo no mencionado, la intervención de los enunciados y el titubeo o la vacilación.

El lapsus

El narrador indica los colores de los huevos que roba el perro-zorro en el cuento *Misa de pascua*; habla de los huevos blancos, que son de gallinas *corrientes*, y habla de los huevos grises, que son de los *muy finos*. Acto seguido, procede a indicar que, a pesar de tener diferentes colores, los huevos llevan en su interior lo mismo: “gasas y una capa de crema” (Giorgio, 2005, p. 13). El lector espera, entonces, que en ese momento

el narrador, después de haber abordado los colores y el contenido, continúe con una nueva variable que permita seguir caracterizando los huevos: el peso, la textura o el olor, por ejemplo. Pero todo orden lógico se pierde cuando el narrador continúa de nuevo con los colores: “Y los huevos rojos de siempre, los más elocuentes” (Giorgio, 2005, p. 13). Es decir, la mención del contenido no obedeció a una consecución de variables que iban sirviendo para caracterizar los huevos. No, en realidad esa mención fue un lapsus, una intromisión no planificada, la erupción imprevista, inesperada y repentina de una idea que se atravesó en la mitad del enunciado.

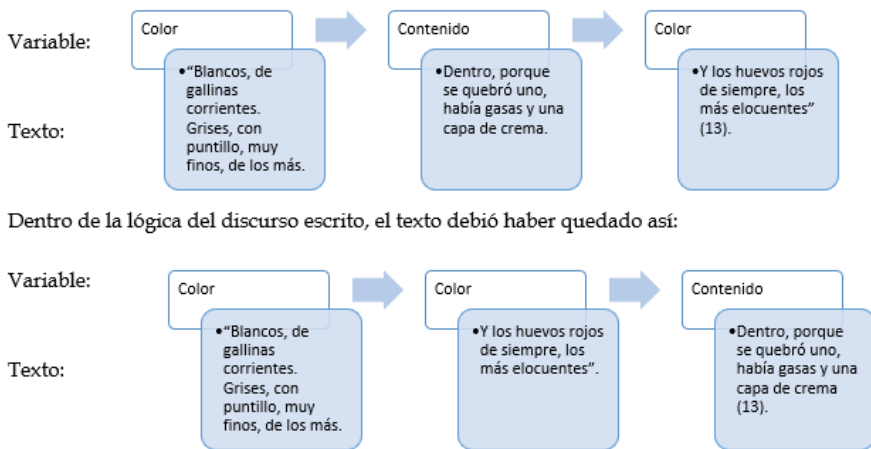


Figura 1. Representación del discurso.

Lo no mencionado

Frecuentemente, en la prosa de Marosa di Giorgio se encuentra enunciados incompletos, frases que quedan sin su terminación. La marca que aparece en esos casos son los tres puntos suspensivos, los cuales se extienden sobre el papel como una serie de sucesiones que tienden hacia el infinito, como abriendo la posibilidad de que el lector dote de interminables significados ese vacío. No obstante, de acuerdo con el contexto de lo relatado y a la ambientación recreada, es posible inferir qué fue lo no pronunciado, qué fue lo no mencionado, lo omitido. De hecho, todo parece indicar que se trata del acto sexual. Veamos el siguiente caso: “Aguardaban la noche o que se sombreara el día para ponerse a... Él utilizaba otro verbo, otra palabra que ella no aprendió a pronunciar” (Giorgio, 2005, p. 17).

Ahora bien, ¿cuál es la razón por la cual el acto sexual no es mencionado? A primera vista podría pensarse en dos razones: 1) el narrador quiere situarse como alguien cuyo recato y pudor le impiden representar lo más íntimo de los personajes que está recreando; evita ingresar a ese momento de encuentro entre los cuerpos, porque su personalidad no soportaría tal escena; 2) el narrador desea convertir en tabú la práctica sexual, imponiendo una legislación narrativa que impide representar eso, que se niega a mostrarlo y prefiere ocultarlo para así transferirle una aura de secreto misterioso. Ambas razones, sin embargo, quedan descartadas al intentar someterlas a comprobación dentro de la estética general de la obra *Misales*.

Y es que, efectivamente, en la prosa de Marosa di Giorgio lo que se puede evidenciar a granel es todo lo contrario: una manifestación florida y abundante del acto sexual, una apertura que replantea los términos de privacidad con que occidente ha concebido la sexualidad. De manera que el narrador no quiere ni mostrarse recatado o pundonoroso, y tampoco quiere generar sobre el acto sexual un efecto de tabú. Entonces ¿cuál es la razón por la cual no lo menciona?

La respuesta se encuentra después de los puntos suspensivos, cuando el narrador dice: “Él utilizaba otro verbo, otra palabra que ella no aprendió a pronunciar” (Giorgio, 2005, p. 17). La razón, entonces, no es de tipo moral; es de tipo técnica: el narrador desconoce aquella palabra que serviría, a manera de signo, para recrear el acto sexual, lo que significa que es imposible volverlo a crear mediante representación alguna.

Esta razón, aunque es de tipo técnica, concerniente específicamente a un problema en el manejo del código lingüístico, tiene inmensas repercusiones de carácter cultural. El acto sexual, al carecer desde la lingüística, de un referente que lo pueda representar, se transforma en un fenómeno que excede las capacidades comunicativas del ser humano, en algo que no solo trasciende más allá de la vida, sino que viene de afuera de la vida para dotarla de sentido. Es decir, el acto sexual, al no poder ser representado por ausencia de un signo que pueda contener todos sus significados, se transforma en un acto sobrehumano; a saber, un acto divino.

La intervención de los enunciados

Los modos de producción de la lengua escrita y de la lengua hablada son distintos. La lengua escrita produce enunciados que pueden ser intervenidos antes de que hagan parte de un proceso de comunicación, bien sea para desaparecerlos o modificarlos. En cambio, la lengua hablada, por sus condiciones naturales, no puede retornar sobre los enunciados que elabora para modificarlos. Lo dicho, dicho está. Lo que puede hacer la lengua hablada es producir nuevos enunciados que, retomando aquellos que ya fueron dichos, intentan brindar una información más detallada, clara y precisa, según unos propósitos específicos. Así, por ejemplo, quien menciona equivocadamente el nombre de su amante, no puede borrar lo que ha dicho para corregirlo; lo que puede hacer es generar un nuevo enunciado que intenta darle un nuevo sentido al anterior: una disculpa o una justificación acompañada del nombre correcto.

Pues bien, en Marosa di Giorgio, esa característica que es propia de la lengua hablada, es trasferida como un efecto estético a la lengua escrita. Veámosla en el siguiente pasaje: “Una mañana oscura, él ya en el coto, pasó un familiar, por casualidad. De él. Lloviznó. Se pusieron a comer maíces. El pariente dijo: -Tía, señora Violina, ¿cuándo va el tío al pueblo?” (Giorgio, 2005, p. 19).

En la primera oración, el narrador menciona que pasó un familiar. Pero pareciera que luego, al haber ya finalizado el enunciado, cayera en cuenta de que cometió una omisión: no especificó a qué línea parental pertenecía ese familiar, si a la línea de él o a la línea de ella. Entonces, la forma como resuelve el problema es creando un nuevo enunciado que ofrece la solución: “De él” (Giorgio, 2005, p. 19).

Esa solución no obedece en absoluto a las normativas que rigen el proceso de corrección en la lengua escrita. La solución, en lengua escrita, hubiese consistido en añadirle al primer enunciado, la especificación que necesitaba, dejándolo así: Una mañana oscura, él ya en el coto, pasó un familiar *de él*, por casualidad.

En realidad, ese modo de solución obedece a la lengua hablada. Es el mecanismo empleado por quien ya no tiene posibilidad de rehacer el enunciado producido, y lo único que puede hacer es crear un nuevo enunciado que dote de otro sentido al anterior.

El titubeo y la vacilación

En el cuento *El alhelí de la misa*, un peón encuentra en un contexto pastoril, a una mujer llamada Alhelí, “muy grande y muy maciza” (Giorgio, 2005, p. 35) que duerme sobre el pasto, junto a un sendero, con “los senos fuera, como se usaba entonces, entre las señoras agrestes en el verano” (Giorgio, 2005, p. 35). Nada de lo que sucede en ese encuentro sorprende al hombre ni a la mujer: ni el hecho de que ella haya tenido un encuentro sexual con un caracol, ni el hecho de que él le toque a ella los senos a manera de saludo, ni el hecho de que un pájaro de cuatro patas los observe atentos; ni siquiera el hecho de que ambos propicien una cercanía erótica habiendo apenas cruzado un par de palabras. Nada.

Lo único que a ambos les genera incertidumbre, extrañeza y nerviosismo es la revelación de la edad de ella:

–Bien, Alhelí, señora, señora Alhelí, ¿y su edad?

Ella vaciló.

Luego dijo: –Cuarenta... cuarenta. Y estoy sin noviar. Mi madre no lo permitiría. A veces bordo un pañuelo, hiervo una pera hasta que se queda roja, o... o me duermo en el suelo, me duermo... de día. (Giorgio, 2005, p. 35).

Ahora bien, me interesa analizar cómo se produce ese efecto de intensidad dramática en la revelación de la edad de ella. En primer lugar, se podría decir que por la indicación puntual que brinda el narrador: “Ella vaciló”; es decir, el narrador expone, mediante una marca textual, la duda o zozobra que siente ella cuando se apresta a revelar su edad.

Pero, además de esa marca puntual, el efecto dramático está intensificado por otra estrategia mucho más sutil pero también mucho más poderosa. Se trata de que Alhelí, en su alocución, introduce tres fenómenos paralingüísticos que hacen parte propiamente de la lengua hablada: primero, una repetición dubitativa de la misma palabra, la palabra *cuarenta*; segundo, un titubeo de una misma sílaba, a manera

de tartamudeo nervioso; y tercero, una pausa o un silencio que genera un vacío en la continuidad del enunciado.

Esa repetición, ese titubeo y esa pausa son efectos que hacen temblar la lengua de Alhelí, que demuestran, con mucha mayor potencia la marca textual, el estado de nerviosismo, de vacilación, en que se encuentra por verse obligada a revelar su edad. Es como si su interior se negara a hacer esa revelación, como si las palabras se frenaran antes de salir, y lo único que pudiera hacer Alhelí fuera forzarlas a salir, pujando contra ellas por medio de esos fenómenos paralingüísticos.

Conclusión

La escritura es la manifestación de la lengua; en otras palabras, es el lugar donde se puede evidenciar la lengua como un constructo lógico. Por el contrario, el habla presenta formas aleatorias, irregulares y arbitrarias que difícilmente pueden ser sometidas a una normativización. Como lo advierte Uscátegui (2019), a propósito del estudio que realiza sobre la pureza en la poesía, “la voz poética proclama otro tipo de existencias que tienen sonoridad propia” (pp. 37-38).

Lo que hace Marosa di Giorgio en *Misales* es, por decirlo de alguna manera, antinatural; ubica el habla en la escritura; pero no lo hace sometiendo el habla a una normativa que le haría perder su esencialidad. No, lo que hace Marosa di Giorgio es conservar el habla con toda su arbitrariedad y adaptarla a un sistema de escritura.

Ahora bien, lo que hace Marosa di Giorgio no puede confundirse, de ninguna manera, con una transcripción lingüística de un discurso oral. Porque ella no está empleando la escritura como una técnica que le permite transpolar un discurso del género oral al escrito; es decir, para ella la escritura no funciona como una grabadora ni como una vídeo cámara, no.

Lo que hace Marosa di Giorgio en *Misales* es emplear la escritura como un mecanismo de representación del habla. Esto equivale a decir que ella, en sus cuentos, presenta, con mucha más fuerza y esplendor el habla, pero conservando todas sus irregularidades, arbitrariedades y aspectos aleatorios. De ahí, pues, que la voz que emana de esos textos siempre sea concebida como un monstruo, un espectro o una rareza. Se trata de una voz que habla desde la escritura.

Referencias

- Bruña, M. (2012). Raras criaturas: la audacia expresiva de Marosa Di Giorgio. *Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, 223-240. DOI: 10.4000/lirico.417
- Echavarren, R. (s.f.). *Marosa di Giorgio, última poeta del Uruguay*. Nueva York: Universidad de Nueva York.
- Esteban, P. (2009). Otras voces en la voz: indefiniciones de lo poético en la obra de Marosa di Giorgio. *Anales de literatura hispanoamericana*, 38, 55-71.
- Garbatzky, I. (2012). Marosa di Giorgio: La voz en fuga. *Hispanica*, 41(123), 43-50.
- García, E. (2010). *Misales: simulación y transfiguración en la escritura de Marosa di Giorgio*. Santiago: Universidad de Chile.
- Giorgio, M. Di. (2005). *Misales: relatos eróticos*. Buenos Aires, Argentina: Cuenco de plata.
- Noval, M. (2010). Patrones míticos en la configuración del espacio y la mujer en Reina Amelia de Marosa di Giorgio. *Kleos*, 19, 675-684.
- Saban, K. (2014). Hermafroditas y otros monstruos en Marosa di Giorgio. *Amerika*. DOI: doi.org/10.4000/amerika.5726
- Solinas, E. (2010). Éxtasis y éntasis en el libro Misales de Marosa Di Giorgio. *Literatura, Estética y Teología. Miradas desde el bicentenario. Imaginarios, fi uras y poéticas*. Recuperado de bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/extasis-entasis-libro-misales-digiorgio.pdf
- Uscátegui, A. (2019). *Oblación a la pureza. La poesía de Mario Eraso Belalcázar*. Bogotá: Destiempo.

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación





Fedumar

La práctica pedagógica: una reflexión propia de crecimiento vocacional¹

Daniela Alejandra Tenganan²

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020 Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Tenganán, D. A. (2020). La práctica pedagógica: una reflexión propia de crecimiento vocacional. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 36-41. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art4>

*Una experiencia
nunca es un fracaso,
pues siempre viene a
demostrar algo*

Thomas Alva Edison

Resumen

El presente trabajo destaca la práctica pedagógica como una reflexión propia para cada docente en su labor como formador, crítico, analítico, reflexivo, responsable, investigador, capaz de generar una transformación de la realidad, buscando vincular la teoría y la práctica desde su aplicación, enfrentando las diferentes realidades que manifiestan los estudiantes dentro y fuera del aula, reconociendo el entorno con gran vitalidad, para llevar a cabo variadas estrategias que permitan mejorar su convivencia escolar, fortalecer los valores, enriquecer sus saberes y demostrar la importancia que tiene la educación para sus vidas en el presente y en el futuro.

Palabras claves: práctica pedagógica, valores, dificultades en el aula

¹ Artículo producto de la reflexión del curso 'Práctica pedagógica', dirigido por la docente María Victoria Villacrez, semestre A-2019.

² Estudiante de octavo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Facultad de Educación, Universidad Mariana.

Introducción

El presente artículo da cuenta de la práctica pedagógica de los docentes en formación, como el principal motor de búsqueda para fortalecer la vocación de ser educador. La práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que incluye todos los acontecimientos que ocurren en la interacción entre el profesor y sus alumnos; es la oportunidad para interactuar con los alumnos y fortalecer las habilidades del docente, para que pueda existir una reflexión acerca de los acontecimientos que presentan los estudiantes dentro y fuera del aula, concluyendo que cada uno de ellos tiene habilidades y debilidades que permiten al docente fortalecer las debilidades y apropiarse de sus habilidades para generar un aprendizaje. Por otro lado, la práctica pedagógica les permite a los docentes en formación ser competentes, responsables y desarrollar sus competencias dentro del aula. Los educadores actuales deben ser idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, buscando con ello una educación con calidad, un desarrollo y un crecimiento profesional, permitiendo que aquéllos que están en formación, tengan experiencias pedagógicas y, a la vez, sean partícipes y beneficiarios de diferentes contextos en los que se encuentran los niños y niñas en cada institución educativa.

Con respecto a la educación, ser docente en la actualidad es trabajar con los estudiantes en un enfoque constructivista, donde el conocimiento sea construido por parte de los estudiantes a través de la orientación de cada docente, con actividades lúdicas o con estrategias para mejorar los problemas del entorno. Careaga (2007, citado por Ospina, 2012) manifiesta

Tener estudiantes a su cargo y 'dar clases' no significa ser docente. En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas por medio de actividades y estrategias pedagógicas para que vayan construyendo su propio aprendizaje y no se limiten, simplemente, a memorizar [...] El concepto de educación permanente de aprender a aprender indica que el conocimiento es un proceso de construcción inacabado. (p. 161).

Lo mencionado da a conocer que un docente no es aquel que brinda el conocimiento y deja que sus estudiantes repitan y memoricen, pues este

acto acaba con su creatividad y el pensamiento reflexivo y, no permite que éstos sean investigadores del conocimiento; por ende, genera una visión de que todo lo que les diga, es una verdad absoluta, enfatizando la labor docente como una actividad donde hay limitaciones y no existe ningún esfuerzo por mejorar la calidad de la educación. Por otro lado, los docentes en general, pero, más aún los de básica primaria, deben reflexionar en cuanto a que su labor es la que permite una formación crítica ante las situaciones sociales y genera valores en una sociedad llena de corrupción y desigualdad. De ahí la relevancia de resaltar el trabajo colaborativo ante el bienestar individual, y orientar en la toma de decisiones, el comportamiento, el aprovechamiento del tiempo libre, el acoso escolar, la depresión y el suicidio, entre otros.

Cada día de laborar como docentes es una experiencia que permite identificar aquellas problemáticas que los estudiantes enfrentan tanto al interior como al exterior del aula. Los docentes deben enfocarse en la misión de buscar, utilizar e implementar estrategias o proyectos que hagan posible mejorar las distintas problemáticas, con el objetivo de que el entorno escolar sea cada vez superior. En este punto es conveniente reiterar que los docentes desarrollan un carácter investigativo que les permite ser mejores profesionales y, como consecuencia, mejorar la educación. Partiendo de las problemáticas presentes,

El carácter investigativo de la práctica (del practicante) adquiere significado cuando ésta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja en el aula, en la comunidad y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. Se trata no sólo de que el maestro conozca esa realidad, sino de enfrentar la dinámica de transformación de esa realidad y de abrirse a una experiencia distinta y renovada. (Munévar, Quintero y Yépez, citados por Guerrero, s.f., p. 105).

Los docentes en formación deben fijar un horizonte en su mente, encaminado a dejar huella en sus estudiantes, con vigor de compromiso en la formación, tanto en lo moral como en lo intelectual, brindándoles la oportunidad de mejorar su calidad de vida, su forma de pensar y luchar, para que sean más analíticos, reflexivos y creativos, con base

en la implementación de nuevas estrategias educativas, así como menciona Huberman (1998, citado por Montes, Ramos y Casarrubia, 2017), que la práctica pedagógica es un:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (p. 28).

En este tiempo en el cual la tecnología influye en la mayor parte de los estudiantes, la profesión docente debe ser tomada como un agente de cambio, eficaz y competente. Los docentes son aquellos que dominan y facilitan el aprendizaje, asumiendo su misión, “no en términos de enseñar, sino en lograr que los alumnos aprendan, [...] desarrollando una pedagogía activa donde prevalezca el diálogo, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo” (Torres, 1998, p. 4). Su formación docente debe permitirle participar con otros colegas en la elaboración de proyectos educativos que contribuyan a crear un clima de cooperación y una cultura democrática dentro de la institución. Entre las actividades más importantes de ser docente, se puede destacar la reflexión crítica sobre su propia práctica pedagógica, buscando sistematizarla y compartirla en espacios de inter-aprendizaje, asumiendo un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, pretendiendo ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes y, por último, desarrollando y ayudándoles a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro, como la creatividad, la receptividad al cambio, la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas.

La práctica pedagógica de los maestros en formación es una herramienta de gran utilidad porque posibilita una formación en aspectos intelectuales y morales, ofreciendo la oportunidad de explorar, indagar, reconocer a los estudiantes de una manera más profunda, permitiendo evidenciar sus formas de comportamiento y sus habilidades a la hora de interactuar; además, se puede evidenciar

diferentes problemas que se presentan en el aula cuando se desarrolla la práctica pedagógica, como la falta de interés por aprender, debido a problemas familiares, desinterés por aprender, acoso escolar y falta de innovación por parte de los docentes que se encuentran en el aula y que no buscan estrategias o proyectos que ayuden a mejorar la educación de los estudiantes. La motivación hacia el aprendizaje, como un proceso determinado por las necesidades y los impulsos del individuo, origina la voluntad de aprender en general y concentra la voluntad para lo cual, tanto estudiantes como docentes, requieren realizar ciertas acciones, antes, durante y al final, que incidan positivamente en la disposición favorable ante el estudio y el proceso de aprendizaje en general. Los docentes en formación que se encuentran en sus prácticas deben forjar su vocación y preparación ante los estudiantes y demostrar que la educación puede cambiar y mejorar con optimismo e innovación, a través de las investigaciones que desarrollen para mejorar el entorno de los niños y niñas.

Los docentes, en su esplendor de formarse en sus primeros años, buscan cambiar y fortalecer la educación; sin embargo, después de varios años, su labor como docente se limita simplemente a transmitir un conocimiento; entonces, se debe reflexionar acerca de su quehacer educativo, permitiendo conocer o detectar dificultades para poder mejorar en esos aspectos, valorar las fortalezas frente al grupo de estudiantes y no caer en la simple acción de dar a conocer una temática, colocando como un punto primordial a la reflexión de las prácticas pedagógicas. La reflexión continua sobre la práctica en sí y una clara posición crítica facilitarán el camino de formación continua que permita una transformación hacia verdaderos educadores. Estas reflexiones pueden ser realizadas si los docentes tienen una constante preparación y capacitación, ya que ofrecen numerosas ventajas para efectuar un cambio dentro de las instituciones escolares.

Para cerrar, la práctica pedagógica es una reflexión propia, permanente y constante, que busca mantener una actitud abierta para poder recapacitar de manera consciente sobre el desempeño como docente, permitiendo pensar que las prácticas desde otro lugar pueden ser autocríticas y provocar realmente un cambio significativo, brindando herramientas para fortalecer el quehacer profesional.

Realizar un proceso de práctica es un sentimiento de satisfacción debido a que brinda experiencia en la labor de ser forjador de aprendizajes para los niños y niñas de determinada institución; sin embargo, una práctica pedagógica es un reto y requiere de esfuerzo para cumplir con los propósitos u objetivos que se fija con dicha acción, aunque algo importante es que, al ejecutar esta acción, se puede mejorar la labor como docente.

La formación docente es un proceso social de reflexión sobre la educación y el para qué, donde el profesor debe poseer conocimientos que le permitan desarrollar las habilidades y capacidades necesarias en la transmisión de conocimientos para la formación del futuro, inculcando competencias para la resolución de problemas, siendo promotor de la cultura y generador de la democracia participativa.

Referencias

- Guerrero, N. (s.f.). Proyectos pedagógicos de aula: una mirada conceptual de la práctica pedagógica investigativa de profundización. *Rastros y Rostros del Saber*, 3(4), 102-110.
- Montes, A., Ramos, D. y Casarrubia, J. (2017). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Espacios*, 39(10), 21-36.
- Ospina, Y. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Hallazgos*, 10(20), 157-170. DOI: <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0020.10>
- Torres, R. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles educativos*, 82

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación





Fedumar

Pensamiento crítico: el docente revela cábalas submarinas

Alexis Uscátegui Narváez¹

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Uscátegui, A. (2020). Pensamiento crítico: el docente revela cábalas submarinas. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 44-47.

DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art5>

Es un parlanchín estrafalario, que tiene el arte de pronunciar largos discursos, y no decir nada. De todas sus razones no se saca cosa en limpio, ni se le oye otra cosa que ruido.

(Molière, *El misántropo*)

Entre los siglos XVI y XX, Montaigne, Molière, Voltaire y Rilke se confinaron en sus castillos por largos periodos para estar aislados de la sociedad; fue una suerte de retiro a manera de ritual que les permitió escribir potentes pensamientos filosóficos y poéticos

En el segundo decenio del siglo XXI, los docentes estamos obligados a permanecer en casa para evitar ser inoculados por un virus que parece no tener tregua. Pero, además de ello, hay otros temores que nos asechan día a día; uno de ellos tiene que ver con lo indeterminado; es decir, de aquella incertidumbre que sentimos cuando pensamos en que nuestros destinos laborales están sujetos a la productividad científica. Para citar un caso, por ejemplo, encontramos las políticas emanadas por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (un sistema que parece ser aplaudido por muchos y abucheado por pocos), especialmente en sus convocatorias de medición de grupos de investigación. Este tipo de

¹ Licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño, Colombia. Candidato a doctor en Literatura Latinoamericana de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

sistemas pone en vilo el pensamiento, lo somete a un estado de precariedad, a una historicidad indigna por figurar en los *rankings* más voraces que ha tenido que padecer el cuerpo profesoral.

En esta perspectiva, parece ser que el profesor ya no vive en un mundo académico donde prepondera la elucubración de sus vuelos intelectuales y, mucho menos, siente aquel afecto que solía llevarse a casa luego de un diálogo interminable con sus contertulios en clases. Tal y como vemos con el personaje kafkiano, Gregor Samsa en *La metamorfosis*, el docente debe confinarse en su propia animalidad; esto es, en su propio caparazón para proteger su vida de aquellos mundos siniestros que lo rodean: la burocratización y el embrutecimiento lícito que promulga y convoca el positivismo científico. En tiempos de ahora, el profesor ya no escribe para el estudiantado; por el contrario, escribe para un sistema estadístico, un cuartil de medición, una escala numérica y, lo que es peor, para alcanzar una categoría que no lo hace más humano, sino que lo supedita a vivir dentro de un *glamour* ridículo de tecnicismos y fetiches académicos.

Necesitamos de una lectura y una escritura más rumiante, dice Friedrich Nietzsche en *Así habló Zaratustra*. Precisamente, el docente ha desdeñado ese hábito de masticar paulatinamente el conocimiento, y no podemos juzgarlo, pues en su exasperación por cumplir con la productividad pactada en su plan de trabajo, no tiene otra opción más que ser un proxeneta de la escritura científica. En fin, parece ser que en nuestros tiempos sobrevive académicamente aquel docente que más rápido actualiza su CvLAC, aquel que consigue una cita o, aquel que se vuelve visible a través de la lupa de Google.

Por otro lado, hay un aspecto clave sobre el rol investigativo que vale la pena traer a colación. Se trata de los llamados ‘Años sabáticos’. Este tipo de estipendio académico permite al docente tener un tiempo justo y razonable para avanzar en una investigación o escribir un libro, sin tener que frecuentar la universidad; aunque por varios meses no enseñe sus cátedras, volverá al año siguiente con nuevos aportes para ser compartidos a sus educandos. Esto, de

alguna manera, nos ilustra con mayor claridad aquella consigna de que debemos ser rumiadores del conocimiento, y ¿qué profesor no quisiera ser acreedor de este privilegio al menos una vez en su vida profesional para poder exhumar la episteme tal y como lo sugería Michel Foucault en *La arqueología del saber*?

Así las cosas, ¿qué tiene que hacer el docente para soportar estos estados deletéreos y mundos de mezquindad? La línea de fuga no se logra si actúa de manera díscola frente a su institución. Promover escenarios de pensamiento crítico con sus estudiantes y colegas es, entre otras cosas, una de las alternativas que le permitirá construir nuevo conocimiento, puesto que la academia es y debe ser eso, un recinto que vislumbra a toda costa qué tanto sabe y qué tanto puede hacer por el *otro*.

Así como Kafka tuvo prosapia judía, también padeció un duelo existencial al no reconocerse europeo de habla alemana. Asimismo, nos sentimos los docentes que debemos producir dentro de un mundo que no es el nuestro, obligarnos a ser parte de una supuesta élite intelectual, pero, al mismo tiempo, hacernos sentir que vivimos en la cochambre, fustigados con el jacto discurso de que hemos disminuido la productividad. Esto es doloroso, pues dicha elocución se ha convertido en un epitafio que debemos cargar a diario y que solo las sonrisas de los estudiantes nos hacen recordar que somos buenos y que servimos para cosas mucho más humanas.

En suma, para los ociosos que siempre critican, esta disertación quizás suene a tremenda utopía o parafernalia romántica, ¿pero, acaso no fue Francis Bacon en *Nueva Atlántida* quien logró materializar lo visionario y el optimismo en lo “no imposible”? De este modo, el docente, bajo las aguas de su castillo, encontrará las cábalas que lo harán libre; hallará el humanismo pedagógico que nació con las conciencias más luminarias y didascálicas de esto que llamamos mundo intelectual.

Referencias

- Bacon, F. (2017). *Nueva Atlántida* (Trad. Margarita V. de Robles). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (Trad. Aurelio Garzón del Camino). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Kafka, F. (2010). *La metamorfosis y otros relatos de animales* (Trad. Miguel Salmerón). Barcelona, España: Austral.
- Molière, J-B. (1975). *El misántropo*. Medellín, Colombia: Bedout Editorial.
- Montaigne, M. de. (2010). *Ensayos escogidos* (Trad. Constantino Salamero). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Rilke, M. (1987). *Elegías del Duino* (Trad. Jorge Mejía Toro). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación





Ensayos

Pensar que todo inicia con un ¿por qué?

Omar Andrés Potosí Coral¹

Alberto Vianney Trujillo Rodríguez²

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Potosí, O. A. y Trujillo, A. V. (2020). Pensar que todo inicia con un ¿por qué?. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 50-72. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art6>

*Y hubo un niño que me preguntó que quién era un filósofo,
a lo que respondí, que era el que enseñaba, instruía, y aquel
que desde su experiencia hacía ver el mundo de una manera diferente...
Al siguiente encuentro, ese mismo niño se me acercó y me presentó una figura en plastilina
que apenas tenía forma humana, me dijo que representaba a su abuelo,
¡que para él era su filósofo!*³

Resumen

La filosofía para niños es un tema muy interesante y pertinente para estos tiempos; surge de la inquietud, de la curiosidad, del asombro y del buscar respuestas a los interrogantes que resultan ante lo novedoso y desconocido. El texto es producto de la práctica docente realizada en el acompañamiento escolar con niños pertenecientes a población vulnerable, y pretende exponer la experiencia de este caminar, los

¹ Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, coordinador académico de la I.E. Nuestra Señora de la Lajas. Magíster en Filosofía, docente Departamento de Humanidades, Universidad Mariana.

² Magíster en Filosofía, docente Departamento de Humanidades, Universidad Mariana.

³ Esta referencia corresponde a los aportes de los niños con quienes se hizo la práctica de filosofía en el grado cuarto de primaria del Programa de Ampliación de Cobertura Educativa 'Madre Caridad' de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas.

hallazgos que surgieron y el impacto que causa en la vida de quienes se encontraron con el arte del pensar bien. La filosofía para niños y con los niños es una gran oportunidad para enseñar, pero, sobre todo, para aprender.

Palabras clave: filosofía para niños, diálogo, educación, reflexión filosófica, pensar bien, hacer bien.

Introducción

El presente texto es un escrito reflexivo, fruto de la práctica pedagógica investigativa sobre el impacto formativo que produce la filosofía para niños, en el cual se ahondará sobre la importancia de la pregunta del por qué como punto de partida para la reflexión filosófica en los infantes; seguidamente, se expondrá la importancia de la correlación que existe en el caminar filosófico, no como imposición de una asignatura más, sino como un proceso que se hace, se crea y se forma; se reflexionará también sobre, a qué llaman los niños pensar bien y las implicaciones que ese pensar tiene para su vida, desde la experiencia, el sentir y el transformar su realidad para, finalmente, concluir con la huella que deja la filosofía en el desarrollo personal y familiar de los niños, cuando ésta se asume y se incorpora a la experiencia vital y en un hacer bien.

Contexto

El acercamiento y el conocimiento del contexto a la hora de hacer filosofía con los niños se convierte en parte importante a la hora de reflexionar y tratar de dar una coherencia y sentido a cada encuentro con ellos. Profundizar en las necesidades, expectativas, realidades y comportamientos de quienes comparten este caminar reflexivo y formativo, favorece el proceso de enseñanza y aterriza un contenido pensado a un entorno real.

La Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas está regentada por la Comunidad de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada; es una institución mixta de carácter privado. En lo que respecta a la jornada de la tarde, en donde tuvo lugar el proceso de investigación, la Institución abrió sus puertas hace cuatro años a un programa de

ampliación de cobertura educativa, dándole el nombre de ‘Madre Caridad’, donde atiende a una población vulnerable que, en su mayoría, proviene de familias pobres, con conflictos internos que requieren atención especial por parte de las entidades competentes para cada caso en particular y que no son aisladas en el proceso escolar.

En su filosofía institucional (PEI, 2019), la Institución contempla la formación de personas con conciencia, capaces de ser protagonistas en su entorno social con base en valores humano-cristianos y con criterios claros para enfrentar su realidad; brinda herramientas que dan al estudiante franciscano autonomía en su formación, responsabilidad en sus decisiones y claridad en sus metas.

La población con quien se realizó el trabajo de investigación en filosofía comprende cerca de 70 niños, la mayoría de ellos en situación de vulnerabilidad, repartidos en los grados tercero, cuarto y quinto del programa de ampliación de cobertura educativa en la jornada de la tarde, con estudiantes extra edad para el grado que cursan. Son niños y niñas con realidades diversas que comparten a diario la ilusión por ser mejores cada día; son estudiantes que desde su compleja experiencia están deseosos por aprender. En su contexto afrontan realidades difíciles de manejar, especialmente vivenciadas en el entorno social y familiar, que expresan en la indisciplina constante dentro del aula y en la forma primaria para la resolución de conflictos, con falta de normas establecidas desde casa. Académicamente, algunos de ellos tienen dificultades en la atención y retentiva de lo expuesto en una clase, con procesos regulares y con temor a ser juzgados ante la no comprensión de alguna temática abordada en el aula.

Se distingue pequeños grupos que lideran e influyen negativamente al resto de sus compañeros, especialmente con el mal comportamiento y con algunas actitudes que interrumpen el normal desarrollo del ambiente escolar al interno del salón. Ante temas interesantes se muestran curiosos y cuestionan con facilidad los aspectos que influyen y tienen que ver con su situación de vida; niños y niñas con inquietudes y capacidades diversas, que afrontan sus dificultades y que transmiten su realidad de distintas formas, que buscan ayuda y apoyo, de manera especial de tipo emocional y afectivo, niños que están propensos a los diferentes fenómenos sociales que pueden alterar su desarrollo y su

proceso formativo. El docente, frente a ellos, debe mostrarse paciente, creativo y receptivo para que se mantenga la motivación ante las actividades programadas.

El asombro, punto de partida

Resulta relevante reflexionar sobre la importancia que tiene la filosofía en el desarrollo escolar, personal y comunitario de los niños, no meramente como una asignatura más dentro de la organización curricular, sino como “una sabiduría práctica, un momento reflexivo, un espacio que permite interrogarse sobre la identidad, los valores, los actos, el sentido de la vida” (Parrenoud, 2012, p. 121) y, sobre todo, como un encuentro con la curiosidad y el asombro, que como bien lo decía Platón, es el origen del pensamiento filosófico. En *Teeteto*, considera que, de la experiencia del filósofo, lo más característico de él es la admiración y el asombro, entendido como una afección natural de aquel que dedica su vida a la búsqueda de la sabiduría; posteriormente, explicita que el asombro es el origen de la filosofía, que encamina al que ama el saber. “Querido amigo, parece que Teodoro no se ha equivocado al juzgar tu condición natural, pues experimentar eso que llamamos la admiración es muy característico del filósofo. Este y no otro es el origen de la filosofía” (Platón, *Teeteto*, 155 d1). En este sentido, es pertinente resaltar que, si hay algo propio de los niños, es la curiosidad, la admiración y el asombro, que se hacen manifiestos por medio de la pregunta en su afán de comprender el mundo y la realidad circundante.

Frente al tema que concierne, existen muchos trabajos adelantados en el contexto occidental; así, por ejemplo, al psicólogo e investigador Berlyne (1978) se le considera el padre de la curiosidad, al concebir que en el niño existe una energía, un estado motivacional persistente que lleva al comportamiento exploratorio y que esta realidad connatural está presente en todos los niños, pero que en algunos se presenta con mayor intensidad. En la misma línea se encuentran los planteamientos de Maslow (1970), Berlyne y Day (1971) y Klausmeier (1973).

En este contexto se podría ubicar al pensador estadounidense Limpman (1971), quien se formula la pregunta ¿Por qué no atender a esa curiosidad innata de los niños y niñas y a ese preguntar constante acerca de todo lo que les rodea? Efectivamente, a decir

de este autor, no hay que pasar por alto esta cuestión porque ella ayudaría a la construcción de aprendizajes significativos a partir de los conocimientos e inquietudes previas de los infantes, de lo que ellos conocen y piensan de distintos o algunos aspectos de la realidad, de su manera genuina de ver el mundo, de sus intereses y necesidades. Y si, por distintas circunstancias esa chispa de la curiosidad se encontrara opaca y borrosa en los niños, sería necesaria la intervención metódica y pedagógica del maestro para que, de una manera llamativa, el niño pueda encaminarse a ver el mundo con los ojos de la crítica y la pregunta.

Según Lipman (1994):

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas. (p. 171).

Pero no se trata de analizar las distintas teorías que apoyan el estudio de la curiosidad o la filosofía para niños, sino mas bien, se quiere hablar de la experiencia obtenida en el transcurso de un proceso de práctica e investigación con quienes desde su necesidad y avidez de conocer y entender el mundo y lo que les rodea, se interrogan constantemente sobre las razones de la realidad que viven, niños que han captado el mundo con el sacrificio y la experiencia que a su temprana edad les ha impulsado a subsistir y que desde las condiciones sociales en que viven quieren lograr para sí y para los suyos un mejor futuro, teniendo como herramientas para lograrlo, el estudio y sus ganas de superarse; un puñado de niños que por su situación social entran a formar parte de una población llamada vulnerable pero que en sí, tienen una riqueza inmensurable y de quienes constantemente se aprende.

A decir de Lipman, Sharp y Oscayan (1992), podemos esperar que 'Filosofía para Niños' "florezca en un aula heterogénea, donde los

estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, donde se expliciten diferentes creencias y donde se considere valiosos, en vez de censurables, una pluralidad de estilos de pensamiento” (p. 115).

Cabe resaltar que no se realizó con ellos un estudio formal de la filosofía, pero sí se despejó muchas dudas y se ahondó en algunos conceptos. Fue en la vivencia filosófica que ellos mismos propiciaron, que se descubrió la importancia de ‘aprender a pensar bien’, como se le llamó desde el momento oportuno del encuentro con las ‘clases’, a este interesante caminar.

¿Por qué?

En la reflexión filosófica es tan importante el valor de la pregunta, como importante es el valor y calidad de la respuesta. Los niños usan el mecanismo de interrogarlo todo para poder descubrir su entorno. Desde temprana edad se percibe en ellos ese deseo incansable de saberlo todo, descubrirlo todo, tocarlo todo; en efecto, la curiosidad, el placer del descubrimiento, son espontáneos desde el comienzo de la vida, pasando por varios elementos, desde la exploración del propio cuerpo hasta los objetos del mundo que los rodea, desde las relaciones interpersonales hasta conceptos más abstractos y más complejos en la existencia humana. La pregunta es su herramienta inicial para poder encontrar las razones del por qué de esto o aquello, de lo que más les roba su atención; es el indicio de una curiosidad que no se satisface hasta conseguir su cometido y cuando lo logra, resulta más emocionante aún el asombro con que reciben y descubren por ellos mismos las respuestas a sus insistentes dudas. Y esta posibilidad de preguntarse rebasa la mera curiosidad, en tanto que ésta aproxima al ejercicio del filosofar, entendido como un camino, no como una morada, porque como afirma Jaspers (2003), “las preguntas son más esenciales que las respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta” (p. 11).

En todo este ejercicio hay un interesante proceso filosófico que, en ocasiones, necesita de la guía de un adulto, punto que tocaremos más adelante, pero que nace de la iniciativa creadora, de la curiosidad, ingenio y motivación del mismo niño.

Jaspers (1978) afirma que “una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal, originalmente son las preguntas de los niños” (pp. 8-9), y es que, en la pregunta del por qué, no solo se busca una respuesta pre diseñada o fabricada que limite y sea cortante, sino que debe llevar un valor mucho más especial, un valor que mantenga la ilusión, la motivación y se vuelva un motivo de seguir indagando; es más, se debe dejar espacio incluso para la duda de tal manera que sean los mismos autores de las preguntas quienes busquen, analicen y concluyan con las respuestas. Lo importante del encuentro en el aula, y ese constituye un objetivo, es favorecer la actitud crítica y creativa de los niños, desde la comprensión que el docente no va a impartir una clase magistral de filosofía, sino que va a constituirse en un orientador o dinamizador que busca que todos participen con sus experiencias y sus opiniones, porque “el pensamiento crítico es el pensamiento autocorrectivo que es sensible al contexto, y que se basa en criterios para la emisión de juicios” (Lipman, 1994, p. 153).

Durante el ejercicio investigativo y el acompañamiento realizado desde la filosofía para niños pertenecientes a un programa de cobertura educativo, se realizó un proceso que prácticamente inició de cero; desconocían el significado de la palabra filosofía, la relacionaban con Dios, con la biblia, con más lectura, con una materia que la Institución había impuesto en su currículo, etc., mas nunca se llegó a imaginar que desde ese preciso momento serían los niños los autores de la ‘materia de filosofía’, y después de dar algunas pinceladas frente a lo que se iba a tratar en este caminar, fueron ellos quienes cuestionaron, quienes se afanaron por tener para cada encuentro un tema para discutir, que iba desde los dibujos animados que miraban por televisión hasta los avances tecnológicos que el hombre ha creado para beneficio o perjuicio del mundo; del por qué existen personas buenas y malas, por qué el sufrimiento, por qué hay que vivir y por qué la muerte es parte de la existencia; preguntas que en ocasiones no se alcanzaba a responder y hasta impresionaban su alcance, pero que poco a poco iban despertando en ellos el deseo de mirar el mundo con ojos distintos y, lo mejor de todo, preguntas que no solo se discutía en clase, sino que las llevaban a sus casas para poder tener diálogo con sus padres, que muchas

veces fatigados por su trabajo, discutían en familia y provocaban con el encuentro, una oportunidad para acercarlos un poquito más en el seno del hogar.

Se puede resaltar que el valor de la pregunta es muy importante y brinda un paso inicial para la reflexión filosófica en los niños e incluso en los grandes filósofos de la historia. ¿Acaso en el transcurso de la historia no han existido hombres y mujeres que se han preguntado sobre el valor de la verdad y el absoluto, sobre la trascendencia humana, sobre el sentido de la existencia o sobre la divinidad misma?, y ¿no han sido estos temas, de densa importancia en el devenir del pensamiento? Entonces, en la filosofía para niños, desde la pregunta más simple hasta la más compleja, son importantes y es de valorar que se hace filosofía con los niños, desde ellos y para ellos, y que no es la respuesta impuesta la que buscan, sino aquella que brinde apertura a su imaginación, creación y los deje con el deseo de profundizar más sobre lo que quieren descubrir.

Se hace filosofía, no se impone

Sócrates (IV aC), filósofo clásico griego, acostumbraba tener con sus discípulos, diálogos interesantes sobre diversos temas que, con preguntas y respuestas, originaba grandes conversatorios que no solo despejaban dudas, sino que hacían más vasto su propio conocimiento y el de quienes lo rodeaban; así surgió la mayéutica, como método filosófico para encontrar la verdad,

Un diálogo en el que Sócrates no exponía de entrada sus propias concepciones, sino que de una forma paciente y dialéctica conseguía que el otro, que sí comenzaba sosteniendo con firmeza y vehemencia ciertas tesis, acabase reconociendo que todo aquello que tenía por más cierto y seguro era, en realidad, una opinión infundada o por lo menos endeble. (Polo, 2018, p. 164).

En el caminar filosófico con los niños es importante no imponer conocimientos; no es un proceso donde se enseñe teorías, donde se aplique una metodología cerrada que solo brinde espacios para la aceptación de los contenidos y no para la reflexión y la participación activa del pensamiento; al contrario, es un proceso que está cargado de sorpresas y que pide apertura de quien hace las veces de compañía

y guía; es un aprendizaje correlacionado que involucra unas bases propias importantes para tener en cuenta, pero que también prepara una pista amplia para dejar que los niños la recorran y tomen impulso para iniciar el vuelo; se trata de un proceso exigente que tiene reglas pero también cuenta con la actuación protagónica de quienes son los invitados a pensar, descubrir y concluir desde su visión y manera de pensar aquello que inician a explorar en el campo filosófico.

Es muy común escuchar en el medio escolar, especialmente en la etapa de escuela y colegio, apreciaciones un poco negativas sobre lo aprendido en filosofía; para muchos es un espacio aburridor, monótono, de lectura continua y extensa, de conocimiento repetitivo de historia de unos personajes que hicieron lo suyo en el pasado y que ahora no dicen mucho. Resulta complejo entender que la filosofía va más allá de un contenido que se presenta de manera magistral y con afán de cumplimiento. Esta experiencia no se debe dar en la filosofía para niños; no resulta con ellos tratar conocimientos ya fabricados e imponerlos a la manera de una clase más; la filosofía con los niños se hace y, es más, se aprende. Quizá esta realidad de un aula monótona fue el punto de partida para hacer filosofía con los niños, porque en el esquema tradicional se enseña o se aprende algunos conocimientos de diversas áreas, pero carecen de conectividad o capacidad de relacionarlos con la vida cotidiana contextualizada. Y, precisamente la filosofía, es la disciplina que tiene esa plasticidad, en tanto que es un saber que no prioriza la enseñanza de una serie de contenidos, sino que se busca originariamente desarrollar habilidades cognitivas. “La filosofía es por excelencia la disciplina que plantea las preguntas genéricas que pueden servirnos de introducción a otras disciplinas y prepararnos para pensar en las demás disciplinas” (Lipman, 1994, p. 143).

En el amplio contenido que la filosofía tiene, es esencial la relación que se entabla con el medio en el que vivimos; las relaciones personales, la interacción y el cuidado con el medio que nos rodea, los valores y virtudes tan necesarios en la sociedad, la identidad personal y el aprender a vivir bien en todos los contextos, son lecciones de vida que se tiene que pensar, reflexionar, discernir y comprender, y esta lección no se hace con una clase; se hace con una experiencia vivida y

realizada paso a paso en un diálogo mutuo que rompe paradigmas y que lleva a descubrir nuevas formas de concebir la realidad, la vida y hasta la familia.

La filosofía, en cuanto paradigma de un pensamiento dialógico, desarrolla en las personas la flexibilidad intelectual, la autocorrección y el crecimiento personal. Es así que el diálogo posee una dimensión ética implícita: el respeto a la dignidad del otro como persona. Hablar y escuchar, elementos propios de un diálogo, implican reciprocidad, tolerancia y respeto, además de la comprensión del sentido de lo dialogado y la construcción del significado que está en juego. Los seres humanos modelamos el mundo, lo pronunciamos y lo transformamos a través de la palabra compartida. Esto implica ver a los demás como interlocutores válidos; debemos creer en ellos y al mismo tiempo, ser críticos. (Lora, 2004, p. 4).

En el espacio del compartir con los niños desde la asignatura de filosofía, se propició muchos encuentros en los cuales ellos dejaban entrever su realidad por medio del diálogo fluido y sin reserva. Algo común que se podía distinguir, tal vez desde el contexto en el que viven, era un pensamiento limitado para alcanzar sus metas; un “no puedo” constante que frenaba su impulso por hacer las cosas bien y salir adelante, pero también un anhelo inmenso que emocionaba a quienes los escuchara, de cambiar su realidad. Todo eso los niños lo dieron a conocer en las palabras que de manera llamativa construían, para un coloquio cargado de emociones y aprendizaje que, llevadas al papel, eran escritos inspirados en su historia y que con dibujos repisados con viejos lápices y con desgastados colores adornaban su realidad.

En las salidas al patio, cuando se quedaban observando las afueras del colegio y al mirar pasar a un vendedor ambulante, al ver al obrero en la construcción o al funcionario que ayuda a mantener las calles limpias, se identificaban con ellos, ya que muchas de esas personas eran sus papás, hermanos y, en la gran mayoría, eran ellos mismos los que, llegado el fin de semana, salen al mercado a ayudar a vender, a cargar y a ayudar a su familia para que el afán sea más llevadero. En esa realidad, en la realidad de los niños y con los elementos que brindan, que no son más que su propia experiencia y la forma de mirar el mundo, es que se reflexiona y se aprende a filosofar; no se necesita de un texto diseñado para tal efecto, sino que se tiene en cada puesto

del salón un libro abierto cuyo contenido es la misma vida y que, con el diálogo y todo lo dispuesto para el encuentro semanal se hace, se crea y se forma la filosofía.

Pensar Bien

El preámbulo del discurso de la UNESCO del 16 de noviembre de 1945 afirma: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (p. 1); esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. ¡Cuán importante es para el ser humano tener claridad de pensamiento! En el desarrollo del proceso filosófico con niños es interesante analizar su estructura mental y la capacidad de relación que tiene lo aprendido con la puesta en práctica. Más allá de los procesos del pensamiento que se puede llegar a desarrollar, de los contenidos que se puede impartir y de las instrucciones que se dé para tener un buen desarrollo curricular de la materia, es virilumbrar la facilidad con la que se hace coherente la forma de pensar y el actuar, la filosofía y la vida, capacidad que los niños la aplican de manera correcta. En este orden de ideas, es necesario aseverar que un objetivo de la filosofía para niños es familiarizarlos con los componentes éticos de la experiencia humana, especial con la ética, con la pretensión de ayudarles a encontrar razones más sólidas para sostener aquello que ellos consideran que es su pensamiento o su creencia correcta de la vida. Lipman (1994) sostiene que:

Si queremos ciudadanos adultos que sean racionales respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores, de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación. (p. 336).

Si en un niño se refuerza constantemente un pensamiento positivo con bases que lo motiven constantemente a ser bueno, su humanidad y su actuar con los otros va a ser correspondiente a ese tipo de pensamiento y a ese tipo de refuerzo; es por lógica humana, acentuar en aquello que se dice sobre que lo que se siembra se recoge, pero en la reflexión filosófica en esa etapa inicial, se podría decir que lo que se piensa se hace y si se piensa bien, por ende, se hace bien.

Muchas veces el docente se ha cuestionado como adulto en el por qué los niños, a pesar de los problemas, disgustos, necesidades y complicaciones que, desde nuestro pensar, perturban la tranquilidad humana, son capaces de asumir estas realidades de manera distinta: las viven a su modo, las asumen, las asimilan y aprenden; ¿qué mejor lección de filosofía queremos?, es comprender que la filosofía, con sus bases teóricas, con su densa historia y con todo el aprendizaje que ofrece, desde la perspectiva de los niños, se hace acción, se hace vida, se hace buen vivir, se hace identidad y se hace relación estrecha con las raíces mismas que forman parte de su ser.

Haciendo alusión a lo anterior, Piug (2019) manifiesta que “la filosofía, más allá del aspecto teórico, es también una actitud, una forma de posicionarse en el mundo” (p. 9), y Wittgenstein (1922) dirá que “la filosofía no es una teoría, sino una actividad” (p. 41), ideas que han sido bien captadas por los niños, quienes en su sencillez y, a la vez, lucidez mental, hacen de cada idea, ejercicio o encuentro con la filosofía, una oportunidad más para mejorar en su comportamiento; hacen de la filosofía un campo práctico, un campo para el ejercicio mental que, llevado a su vida, deja innumerables lecciones por aprender.

En el momento en que los niños iniciaron a comprender de lo que hablaríamos en torno a la filosofía, fueron despejando dudas: no era solo leer, a Dios lo tocábamos cuando era necesario, no tenía que ver con estudio bíblico ni exegético y, lo mejor de todo, no era una materia más. Fueron asimilando ejercicios de observación, relación, fueron soltando más el habla que, tal vez por timidez o por miedo a la burla, no se atrevían a manifestar a viva voz sus posiciones frente a lo que íbamos avanzando; fueron despertando hasta el punto tal que, en casi la mayoría de encuentros, cuando preguntábamos una vez más para qué nos sirve la filosofía, ellos a una sola voz, decían que sirve para pensar bien; ¡pensar bien antes de hablar, profe!, ¡Pensar bien antes de hacer las cosas!, ¡Pensar bien antes de responderle feo a mamá o a papá!, ¡Pensar bien para ser alguien en la vida! Y así eran sus respuestas; relacionaban la filosofía de manera directa con el arte de pensar bien; inclusive, pensar distinto porque, hasta incluso el “no puedo” ya se iba convirtiendo en un “sí, lo haré”.

La impronta filosófica

Toda enseñanza pretende dejar en quien la recibe, un aprendizaje que sea significativo, que le ayude y le aporte a su vida, no solo como conocimiento, sino también como herramienta que favorezca al buen desempeño de un rol en la sociedad: lo que se aprende, se practica y se tiene en cuenta para cuando las circunstancias lo requieran. Cada pensador que estaba en búsqueda de la verdad y de la respuesta a sus interrogantes, encontró en la filosofía unas formas de pensamiento y unas actitudes concretas que marcaron su forma de concebir la existencia y su praxis vital. Tozzi (2012, citado por Gómez, 2015) al respecto, afirma lo siguiente:

Para Sócrates, la actitud existencial filosófica por excelencia, es el coraje frente a la muerte; para un estoico, la capacidad para cambiar cualquier representación perturbadora de las cosas; para un epicúreo, la preocupación de disfrutar, pero únicamente los deseos naturales; para Spinoza, el crecimiento con disfrute de su potencia de ser; para Kant, el actuar éticamente y solamente por deber; para Marx, la transformación colectiva del mundo, etc. (p. 38).

Resulta interesante analizar cómo la filosofía cumple un determinado propósito con quien está dispuesto a ahondar en su ciencia, a recorrer su camino y a estudiarla con detenimiento, propósito que va más allá del conocimiento adquirido y que se hace consigna en el actuar y en el compartir con el otro. La experiencia filosófica debe brindar al ser humano conciencia de ser pensante, actitud y comportamiento humanos y compromiso comunitario, el cual se enriquece con las bases recibidas desde el aula y se alimenta en el itinerario de la vida, originando cambios importantes en la sociedad, en la conducta y en los espacios donde el ser humano se desenvuelve; de ahí la importancia de implementar en el proceso escolar, iniciando desde los mas pequeños, el encuentro con la reflexión filosófica. Al respecto Zuleta (2010) sugiere que:

Si en un programa educativo se le diera un amplio margen a la filosofía así entendida, así como a las posibilidades y deseos de quienes la reciben, se dificultaría seguramente crear buenos funcionarios; pero, probablemente, se construiría la posibilidad de formar gentes que luchen por un tipo de sociedad en la que valga la pena vivir y valga la pena estudiar. (p. 16).

La filosofía con los niños también cumple un propósito, no únicamente como asignatura que hay que evaluar frente a la asimilación de contenidos, sino como experiencia que se incorpora en el estilo de pensar y vivir de quienes han iniciado sus primeros pasos filosóficos y en los cuales está viva la curiosidad, la capacidad de asombro, la creatividad y, sobre todo que, con su imaginación, construyen propuestas tan importantes como las de quienes en la historia han dejado sus legados.

El programa de Filosofía para Niños quiere alcanzar varios objetivos, entre los cuales es preciso resaltar dos: “el crecimiento personal e interpersonal, y la formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana” (Hoyos, 2010, p. 162); con ello, se considera que la filosofía es un espacio de vivencia educativa, que conlleva crear un entorno formativo y dinámico en donde el pensamiento del niño tiene especial importancia y desde donde se proyecta hacia sus raíces, sus roles, sus relaciones interpersonales.

En la medida en que íbamos avanzando en la filosofía con los niños, se tuvo la oportunidad de acompañar; nos encontrábamos con ritmos de aprendizaje distintos; a muchos se les dificultó al inicio, pero después se dejaron inquietar por la curiosidad y plasmaban en sus trabajos la creatividad necesaria en la que se notaba su inspiración y recursividad, pero, todo no quedaba allí; resultó satisfactorio que en su comunicar y en su actuar eran más acertivos, especialmente cuando tenían que resolver algún problema que, como es común entre niños y en el ambiente del salón, se presentaba y generalmente interrumpía el desarrollo normal del aula. Ellos tenían como mecanismo de defensa, la violencia en sus gestos, miradas y palabras y así era como resolvían todo. Acompañados por el miedo, dejaban entrever la timidez de enfrentarse de manera distinta a los retos que se les sugería asumir, no solamente en el ambiente académico sino en el ritmo del compartir diario, y fue en esos aspectos donde se pudo apreciar los importantes cambios que con los diálogos y exhortaciones que hacíamos desde la filosofía y con lo que ellos asimilaban del pensar bien, se convirtieron en los grandes avances: ya no discutían como antes, preferían conversar un rato para solucionar sus inconvenientes; ya no eran tan primarios para hablar y actuar, sino que se detenían por unos instantes para poder engranar en su pensamiento las palabras que dirían y las

acciones a realizar; preguntaban con frecuencia, sin temor a la burla de los demás compañeros y se atrevieron a llevar lo que estudiábamos hasta sus casas, donde compartían con sus papás, quienes muchas veces preocupados, llegaban hasta el colegio para que también se les explique un poco sobre lo que miraban en la materia de filosofía y así ellos, desde sus hogares, tener idea de cómo abordar los temas que sus hijos proponían para la conversación.

Esos fueron los alcances de la filosofía; así impactó esta reflexión en el conocimiento y la realidad de estos niños, quienes, en un inicio temerosos pero que después despiertos y creativos, fueron asumiendo los encuentros cada vez con más gusto, con más espíritu crítico y con mejor actitud. Les ayudó a mirar su realidad con mejores ojos, a ir quitando de su mentalidad las limitaciones que los llevaban a decir que no podían hacer las cosas bien, a no resolverlo todo con violencia, a compartir sus miedos y sus alcances sin temor a ser juzgados, a asumir su realidad como reto y a la vez como impulso para ser mejores, a pensar bien y a hacer bien.

Fichas para filosofar

Julien (2014) plantea una manera particular de hacer filosofía con los niños a partir de fichas relacionadas con cuestionamientos que pueden nacer espontáneamente en ellos frente a una imagen, dado que son muy sensibles a los ejemplos concretos. La función del docente es ayudarles a hacer uso de su lenguaje de aquello que ven y sienten. Es una imagen para interpretar, dialogar y emitir juicios y relaciones con otras realidades, aprovechando el potencial propio de la imaginación infantil y la posibilidad de preguntarse. Afirma que:

Los niños se proyectan en el contexto imaginando que están en el lugar del o de los personajes del cuadro o de la foto. La pregunta es, para ellos, una forma de tranquilizarse frente a lo desconocido, pero también es una manera de proponer una respuesta generalmente original, cuya singularidad debe ser tomada en cuenta por el adulto. La relación entre el niño y el adulto tiene que ser de doble vía: el adulto aporta la racionalidad y el niño, su insaciable capacidad para maravillarse. (p. 51).



Figura 1. Ojos de un niño. (Ricardo Hinstz, óleo sobre tela).

Fuente: <https://www.virtualgallery.com>

Observando nuestra realidad. ¿Qué miran mis ojos?

Observar nuestra realidad exige un tacto inmensamente delicado para poder ver en detalle aquellas cosas que nos pueden aportar para adaptarlas a nuestro ritmo de vida y aquellas que se tenga que omitir, ya que afectan de manera negativa nuestra mentalidad y, por ende, nuestra forma de ser y actuar. Exige trabajarla con delicadeza y perseverancia para adaptarnos de la mejor forma al vaivén de la realidad en la que nos movemos y existimos; gran parte de este trabajo lo podemos realizar con un cambio de mentalidad; pasar del pesimismo al optimismo, de lo que aqueja la humanidad a lo que es oportunidad para ser mejores, de nuestro estado de necesidad a la oblación gratuita de contribuir en la convivencia de un espacio mejor.

La mirada del niño a la realidad descubre elementos importantes para tener en cuenta al momento de filosofar: sus circunstancias, sus

expectativas, sus inquietudes, lo que es atractivo y lo que se quisiera evitar, junto con el deseo inmenso por transformarla, hacen parte de su visión del mundo y de su experiencia en particular.

La mirada que encierra un sinnúmero de emociones y, más aún, cuando se carece de lo necesario, mirada de temor para enfrentarse a los retos y a ser juzgados por no tener las mismas oportunidades de los demás, mirada de esperanza por conseguir lo que se sueña para sí mismos y para quienes hacen camino en el sacrificio, mirada de niño que, entre risas y preocupaciones, piensa en su mañana, analiza su vida y se encarna en el deseoso propósito de ser adulto de bien.

¿Cómo es nuestra realidad?

*Ésta es la realidad en la que nos
tocó vivir; hay que verla con
buenos ojos.*

Por no tener las mismas condiciones y oportunidades económicas y sociales, por no contar con los mismos recursos que los demás, por vivir en sectores aislados del centro de la ciudad, por tener más necesidades que opulencia, por todo ello y por mucho más, hay personas que entran a formar parte de un grupo al que se denomina vulnerable.

En la clasificación social serían los pobres, obreros y campesinos, gente trabajadora que ha contado con pocas oportunidades de formación, pero que, a pesar de las dificultades, llevan en su ser la esperanza de un futuro mejor para sus hijos, una realidad distinta a la que se han acostumbrado, pero que trabajan con tesón para cambiarla; una realidad que enseña, que exige tener experiencia para poder interactuar con ella, una realidad que forma, desde pequeños, que pide no desviarse y hacerle frente por el camino correcto.



Figura 2. Estudiantes grado 5°. Ejercicio de creatividad.

¿Construir mi realidad?

La realidad se construye, se forma, se moldea; la realidad se asume con sus retos y exigencias, se mira con ojos distintos cuando trata de poner el contrapié y se cambia con actitudes nuevas, con mentalidad diferente. La realidad no se evade; no aplasta a quien tiene criterios propios y ganas de salir adelante, la realidad se estudia, se analiza y se saca de ella lo mejor. En los momentos complejos hay que sonreírle y en los éxitos hay que disfrutar para tomar con más impulso la vivencia misma que nos impulsa a ser

mejores personas, a ser mejores miembros de una sociedad que necesita más que nunca humanidad, que necesita solidaridad y comprensión, una realidad que necesita ser mejor.

Hay que construir para derrumbar; construir igualdad para derrumbar las diferencias; construir hermandad para derrumbar conflictos; construir con amor para derrumbar odios y discriminaciones; construir familia para fortalecer la unidad y para que cada vez haya más calor de hogar en quienes se sienten solos; construir sonrisas de niños para derrumbar adultos amargados.

La filosofía sirve para pensar bien

Aunque por un lado está presente la realidad compleja y difícil, por el otro está el fuerte anhelo de cambiar, el propósito firme de hacer las cosas bien y cada vez mejor, la mentalidad de salir adelante con el estudio y las capacidades dirigidas a conseguir las metas que desde pequeños nos formamos.

La filosofía sirve para pensar bien, fue una consigna de los niños, quienes con su experiencia y a tan corta edad, eran conocedores de los afanes de sus hogares, de lo que tenían que hacer para colaborar en los trabajos de sus padres y de lo que querían alcanzar para ser felices. Ese pensar bien que les ayudó a solucionar sus conflictos hablando, a actuar de manera más asertiva, a obedecer y entablar diálogos amenos en sus casas, a mirar que son capaces y que las limitaciones pueden ser superadas, un pensar bien para cambiar lo que vivimos, para cambiar nuestros temores por motivos impulsores, para lograr con esfuerzo, estudio y dedicación lo que nos propongamos.

¿No puedo?

La realidad marcada hace que la mentalidad se cierre a lo que tiene que palpar, y cuando en la realidad hay un constante ‘no puedo’, la personalidad teme, huye y se limita únicamente a explorar lo conocido. Ese *no puedo* es el que se tiene que trabajar en la humanidad de quienes, desde la infancia, son temerosos de tomar riesgos y de enfrentarse a los retos. No está bien que un niño diga ‘no puedo’, porque así se lo ha enseñado su realidad o porque lo ha escuchado innumerables veces de los labios de los adultos; eso frena y repercute en quienes tienen anhelos de ser diferentes y en quienes se nota esos deseos de decir ¡lo hice, lo logré y sí puedo!

Con la ayuda de la imaginación y de la creatividad, los niños se iban dando cuenta que las limitaciones estaban en sus cabezas y que eran capaces de hacer grandes cosas y de pensar en grande con los pocos recursos que contaban; cayeron en cuenta que sí podían, que lo hacían bien y que creaban desde su imaginación, realidades distintas que querían hacer realidad y que un ‘no puedo’ no iba a impedir que sus sueños fueran grandes y que un día los podrían cumplir.



Figura 3. Actividad de creación, imaginación y descripción. Edwin Mipaz. Grado 4º.

En tiempos de crisis

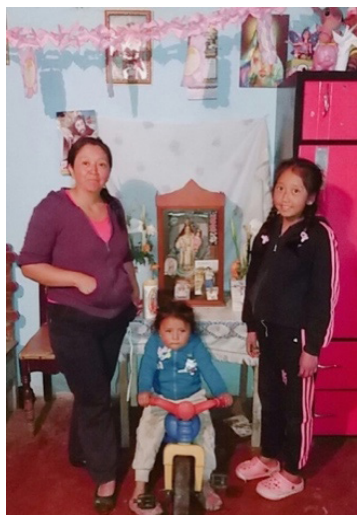


Figura 4. La familia, raíces de los niños.

Cuando las puertas del colegio han tenido que ser cerradas, cuando en los pasillos de la Institución no retumba la bulla de los chicos y sus pasos, cuando en las aulas únicamente reposan las mesas y las sillas y cuando el plantel educativo se reduce a una estructura, es cuando toman vida las raíces de los niños, cuando la realidad de sus orígenes es la encargada de cuidarlos y brindarles, entre trabajos y necesidades, el cariño necesario con el cual les comunican que de esta situación vamos a salir bien.

Son fortalecidas las relaciones familiares en las tareas diarias que por medio de

una pantalla reciben, con el acompañamiento cercano de papás y mamás que mucho o poco entenderán de las temáticas abordadas por los docentes, pero que, con su cercanía y apoyo, complementan de manera significativa el proceso formativo; se fortalece también la espiritualidad con las plegarias dirigidas a Dios para que esto pase pronto y para que nos mantenga a salvo. Ha sido un tiempo complejo, pero también un tiempo de aprendizaje con nuestra propia realidad.

A modo de Conclusión

En muy enriquecedor compartir el espacio de filosofía para niños, no solo desde la docencia, sino también, desde el aprendizaje personal que debe ser continuo; es un proceso de correlación y correspondencia, donde se enseña, se aprende y se convive con los niños y con su realidad. Vale la pena considerar que el papel del profesor que quiera adentrarse en estos encuentros filosóficos, debe tener una gran cuota de escucha, con roles que van desde guía e instructor, hasta conversador con capacidad de diálogo formativo y ameno.

Los espacios de filosofía para niños no funcionan como momentos de instrucción filosófica, donde se instruye solamente en contenidos y se impone un temario a cumplir. Estos espacios son oportunidades para hacer filosofía con lo que los niños brindan: su afán por aprender, su curiosidad, sus preguntas, su imaginación y, especialmente, la percepción que tienen de la realidad; desde ahí se puede tener un interesante itinerario para trabajar con ellos.

El trabajo reflexivo con los niños tiene un gran apartado en la praxis del diálogo que enseña y que brinda las posibilidades y enseña a hacer un buen ejercicio en cuanto a este tema. Las respuestas a los cuestionamientos de los estudiantes deben ser abiertas, con posibilidad de seguir la indagación y la profundización del tema en cuestión. Es muy válido el uso de herramientas y estrategias didácticas que mantengan la motivación y provoquen ganas de seguir aprendiendo en el campo filosófico, además de cultivar la creatividad y la imaginación de los niños, que son procesos que dinamizan el aprendizaje.

Enseñar filosofía es un arte que implica un tacto delicado en la receptividad y susceptibilidad de los niños; se trata de cultivar en ellos aquellas capacidades que tienen en bruto y que, una vez

explorados, sacan lo mejor de sí; se atreven a pensar reflexivamente, antes de cualquier cosa y a llevar a la práctica lo que piensan; de ahí la importancia de que capten los propósitos definidos que la filosofía tiene en el desarrollo formativo para cada estudiante. Los niños tienen una gran facilidad para llevar a la vida lo aprendido, en compartirlo y comunicarlo.

Todo este caminar con los niños en la filosofía es un proceso que tiene que mantenerse en todo el recorrido educativo; se debe alimentar de acuerdo con el proceso del desarrollo humano y no se debe dejar de lado, ya que ofrece un piso importante en la comprensión, reflexión y análisis del aprendizaje, encaminando a los estudiantes a un pensamiento crítico y a una capacidad fluida de transmitir sus ideas y tener una visión distinta de lo que les rodea.

Referencias

- Berlyne, D. (1978). Curiosity and Learning. *Motivation and emotion*, 2(2), 97-175.
- Gómez, M. (2015). *Enseñar Filosofía. Competencias, Disertación, Discusión, Prácticas, Didáctica, Saber*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. Recuperado de <https://www.scielo.org.co>
- Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas. (2019). Proyecto Educativo Institucional PEI. Recuperado de <https://ienl.edu.co/?s=PEI>
- Jaspers, K. (1978). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (2003). *La filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Julien, D. (2014). *Cómo hablar de filosofía con los niños* (Trad. Jorge Salgar). Bogotá: Editorial Panamericana.
- Lipman, M. (1994). *Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía. Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

- Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, F. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid, España: Ediciones La Torre.
- Lora, M. (2004). La comunidad de indagación: Espacio para la investigación ética. Una mirada holística de la educación moral. *III Congreso Internacional de Filosofía para Niños*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1945). Acta Constitutiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperada de <https://www.unesco.org>.
- Parrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona, España: Graó Editorial.
- Piug, I. (2019). Del filosofar a la Ciudadanía, el mundo en clave crítica, creativa y ética. *Revista Internacional Magisterio*, (98), 6-10.
- Platón. (1990). *Diálogos: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1998). Teeteto. En *Diálogos*. Madrid, España: Editorial Credos.
- Polo, J. (2018), La educación como herramienta de combate. De Sócrates a Paulo Freire. *Areté*, 30(1), 163-188.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Recuperado de <https://www.alianzaeditorial.es>
- Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia: Un Campo de Combate*. Barcelona, España: OMEGALFA Biblioteca Virtual.



Investigación e Innovación

Desarrollo de la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la Educación física¹

Helen Stefanía Criollo Criollo²

Naira Ximena Jaramillo Rojas³

María Victoria Villacrez Oliva⁴

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Criollo, H. S., Jaramillo, N. X. y Villacrez, M. V. (2020). Desarrollo de la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la Educación física. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 74-95. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art7>

Resumen

Las estrategias pedagógicas en la labor del maestro son indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el cual debe orientarse desde el modelo pedagógico institucional, como carta de navegación pedagógica. Este proceso investigativo buscó desarrollar la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la Educación Física e identificar características de la competencia axiológica corporal (el cuidado de sí y la interacción social), para así diseñar e implementar una propuesta pedagógica que fortalezca esta competencia y, finalmente, determinar los alcances obtenidos en el

¹ Artículo resultado de la investigación *Desarrollar la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la Educación Física* de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez. Distinción Meritoria, Acuerdo 117 de 19 de junio de 2020 del Consejo de Facultad de Educación, Universidad Mariana.

² Normalista Superior, Normal Superior de Pasto; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, correo electrónico: hecriollo@umariana.edu.co

³ Normalista Superior, Normal Superior de Pasto; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, correo electrónico: njaramillo@umariana.edu.co

⁴ Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co

desarrollo de la propuesta pedagógica en los estudiantes de grado 1-4. El diseño metodológico de la investigación se planteó desde un paradigma cualitativo de enfoque crítico social y tipo investigación acción. Se tomó como unidad de análisis a 104 estudiantes de grado primero de básica primaria y cuatro docentes; como unidad de trabajo, 26 estudiantes y un docente de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez. Como técnicas de recolección de información se utilizó, entrevista y observación participante.

Palabras clave: enseñanza, educación física, competencia axiológica corporal, cuidado de sí, interacción social.

Introducción

La principal tarea de la Educación Física es lograr implementar en su práctica, una metodología que contribuya con el fortalecimiento de la competencia axiológica corporal, con relación al cuidado de sí y la interacción social, puesto que hoy en día, lamentablemente, la puesta en marcha de prácticas inadecuadas causa desinterés y desinformación sobre la importancia de trabajar estos aspectos en la competencia nombrada; esto no solo está acabando el momento de recreación, diversión y aprendizaje de los estudiantes, sino que además, cohiere en los niños reconocer y valorar el cuerpo en su manifestación personal y relacional, desde una perspectiva personal a una grupal. Actualmente, es esencial generar investigaciones que permitan visualizar las problemáticas que afectan el desarrollo de las competencias que deben alcanzar los niños en su totalidad, para posteriormente encaminar propuestas pedagógicas significativas. De esta manera, partiendo del contexto del grado primero de la institución educativa municipal (IEM) Luis Delfín Insuasty Rodríguez (INEM), se hace necesario emprender un proceso de indagación que permita encontrar las razones de por qué no se está generando procesos lúdico pedagógicos a través de los cuales se contribuya desde la escuela al desarrollo de la competencia axiológica corporal en el área de la educación física, en este caso, específicamente del cuidado de sí y la interacción social, puesto que éste es un aspecto que demanda mucha atención para el desarrollo total de los estudiantes, en aras de lograr que sean personas competentes.

Metodología

Pregunta de reflexión

¿Cómo desarrollar la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la Educación Física de los estudiantes de grado primero de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez? Para la ejecución de este proyecto se utilizó el paradigma de la investigación cualitativa. Asegura Vera (s.f.) al retomar a Fraenkel y Wallen, que se requiere tener en cuenta el contexto, la recolección de datos, obtención de resultado, análisis de datos y el significado que los investigadores le den al estudio

En concordancia con el paradigma cualitativo de la investigación, se utilizó el enfoque crítico social. De este enfoque, Elliott (2000) afirma que es el estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Y un tipo de investigación acción que, como dice Niño (2011) “el propósito de la investigación acción no es el conocimiento en sí; es interpretar y entender las propias prácticas y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o sea su cualificación” (p. 37). De esta forma, esta propuesta apunta a este tipo de investigación, porque lo que se busca es que la comunidad reflexione sobre el porqué no ha generado un impacto positivo en el desarrollo de la competencia axiológica corporal en la educación física, y que también haga parte de una propuesta pedagógica que permita repensar la manera en la cual se puede contribuir para mejorar esta situación, que se debe hacer desde la individualidad y la colectividad.

El proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos descrita a continuación:

Tabla 1. *Matriz operacional de variables y categorías*

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección de información
Identificar las características de la competencia axiológica corporal (el cuidado de sí y la interacción social) presentes en los estudiantes de grado 1-4 de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez	Competencia axiológica corporal	Cuidado de sí	Estudiantes Docente	Observación Participante (Diario de campo)
		Interacción social		Entrevista (guion de entrevista)
Diseñar e implementar una propuesta pedagógica para fortalecer la competencia axiológica corporal (el cuidado de sí y la interacción social) con los estudiantes de grado 1-4 de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez	Propuesta Pedagógica	-Objetivos / competencias	Estudiantes	Entrevista (guion de entrevista)
		-Contenidos -Estrategias didácticas -Formas de evaluación -Recursos		Observación Participante (Diario de campo)
Determinar los alcances obtenidos en el desarrollo de la propuesta pedagógica en los estudiantes de grado 1-4 de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez	Evaluación de la propuesta pedagógica	-Objetivos / competencias	Estudiantes Entrevista	Observación participante (Diario de campo)
		-Contenidos -Estrategias didácticas -Formas de evaluación -Recursos -Alcances		Entrevista (guion de entrevista)

Resultados

Procesamiento de la Información

La información recolectada a través de la entrevista a la docente y la observación participante se procesó utilizando la teoría fundamentada (Figura 1), la cual se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción

Esta metodología se ajustó al desarrollo de la presente investigación, ya que tiene el propósito de desarrollar una interpretación de la realidad que está sucediendo en las instituciones objeto de estudio.

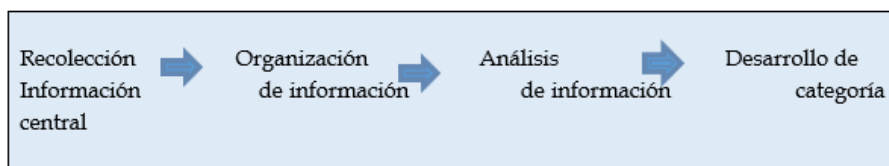


Figura 1. *Procesamiento de información.*

A continuación, se describe las etapas desarrolladas:

- Etapa de recolección de información: se ubicó los datos que provienen de los tres instrumentos de la presente investigación.
- Etapa de organización de la información: se utilizó dos matrices de Excel, la primera para el vaciado de información para la guía de observación participante, y la segunda del guion de entrevista.
- Etapa de análisis de información: se usó el método comparativo constante de los resultados obtenidos con los objetivos y la teoría; para este fin se aplicó tres sub-etapas que corresponden a la codificación abierta, como procedimiento para develar los significados de la información en los textos.
- Etapa de codificación de la información a través de proposiciones que integran una categoría emergente, la cual se sustenta teóricamente para desarrollar la interpretación.

En el marco del proceso investigativo se implementó la propuesta pedagógica *Aventureros al tren*, con 26 estudiantes del grado primero, entre los que se encontraban ocho niñas y 18 niños, cuyas edades oscilaban entre los 6-7 años; de igual manera, se hizo partícipe a la docente titular. Este proceso se desarrolló en el marco de la práctica pedagógica investigativa mediante la implementación de las siguientes actividades:

Presentación de la propuesta aventureros al tren. En la realización de esta actividad se pudo obtener los primeros indicios sobre lo que los estudiantes necesitan fortalecer en cuanto a la competencia axiológica corporal con relación al cuidado de sí y la interacción social. La actividad incluía obstáculos; tres de ellos se basan en la interacción social y uno al cuidado de sí. En cuanto a este último aspecto, nos centramos en la buena alimentación y el consumo de frutas para una vida saludable. Evidenciamos que, de 25 estudiantes, a 19 de ellos les gusta consumir frutas. De igual manera, teniendo en cuenta que el ejercicio para su cuerpo o la realización de cualquier actividad significa cuidado de sí, se observó que los niños son sedentarios en cuanto a actividades prácticas, y de cuidado en cuerpo y alimentación, puesto que no desarrollan actividades para ello.

Posteriormente, en cuanto a la interacción social, se logró evidenciar que los niños trabajan de manera adecuada en algunos de estos juegos; por ejemplo, en el obstáculo del vaso y el pitillo que se realizó en grupo, pero se competía de manera individual, se apoyaban y se motivaban entre el grupo. A la hora de realizar actividades en conjunto o por parejas, como el globo en la entrepierna, no se ponían de acuerdo y se frustraban al mirar que no lograban culminar con el objetivo de llegar a la meta; esto quiere decir que no pueden trabajar en equipo, se les dificulta ponerse de acuerdo y aceptar las falencias de los demás compañeros, ya que algunos realizaban las cosas más despacio, por su estatura u otros aspectos de gran importancia en estas actividades.

Es también importante considerar que, por la edad y su gran dinamismo, al ejecutar las actividades, todos querían poder realizar todo; en algunas ocasiones se observó que, por haber perdido, se peleaban y no se toleraban. En la primera actividad se evidenció que 21 niños sí lograron el objetivo y a cuatro de ellos se les dificultó.

En estos casos, la falta de aire fue el eje principal. En la actividad de equilibrio, 19 estudiantes desarrollaron la actividad en su totalidad, sin dificultad, y nueve no tenían afán de ganar ni de hacer las cosas bien. Seguidamente, en la actividad de comer banano, 19 estudiantes culminaron esto en su totalidad y los nueve restantes no lo comieron, porque no les gustan las frutas.

Finalmente, en la actividad de trabajar por parejas, se evidenció que siete grupos no lograron realizar la actividad por su falta de tolerancia y aceptación de opiniones de parte y parte, y cinco grupos hicieron la actividad perfectamente, dado que lograron un trabajo en equipo lleno de colaboración y escucha.

Divertimundo. El objetivo principal de esta actividad era darles a los niños un tiempo de recreación y diversión, lo cual se logró efectivamente, dado que ellos, desde el principio se emocionaron mucho al ver que serían pintadas sus caritas, como en una gran fiesta. Se aprovechó el momento para darles algunos consejos de aseo e higiene, puesto que se evidenciaba escasez de estos aspectos en algunos de ellos; después de terminar de pintarlos a todos, se quiso hacer más amena la fiesta y se realizó un baile en el cual se divirtieron mucho, se relacionaron, cantaron, saltaron, en fin una serie de acciones que evidenciaron su felicidad.

Posterior a esto, al no poder hacer la actividad de los fantasmas fuera del aula por la lluvia, se escondió varios mensajes secretos al interior y todos debían buscar uno, para de esta manera, juntos formar la frase. Fue una actividad de cooperación y gran intriga, de ayuda, entusiasmo, imaginación, creación y una cantidad de emociones y actitudes de gran motivación; con nuestra ayuda los niños lograron armar el mensaje final; entonces, procedimos a recibir algunas opiniones sobre la buena convivencia y el respeto, que era a lo que el mensaje final apuntaba

Finalmente, se realizó un conversatorio para escuchar sus opiniones de cómo se sintieron, por cierto, muy buenas todas, y se les dio un pequeño dulce para compartir. Sus apreciaciones fueron de gran utilidad y causaron satisfacción porque no solo se logró que se divirtieran al moverse, saltar, reírse, salir de la monotonía, sino que aprendieran a trabajar con sus compañeros y lograran relacionarse sana y respetuosamente.

Un sano mundo savorífico. En la realización de esta actividad pudimos observar una falencia en la alimentación de los niños y niñas, ya que al nombrar ‘tienda’, solo relacionaban la palabra con comida chatarra, empaquetados, dulces, aguas sabatizadas, entre otras cosas no saludables, y esto nos ayudó para darles a conocer una nueva forma de alimentarse y ver la comida, de apreciar las frutas, las verduras y demás alimentos que son de gran importancia para su crecimiento. Cuando ya enfocamos a los niños hacia esta tienda sana, empezaron a crear una receta con los alimentos saludables que observaron en ella; se notó gran imaginación y aportes significativos hacia nuestro objetivo principal, por lo cual, a la hora de elegir la receta para compartir, resultó muy difícil escoger una, pues todas merecían ser hechas, pero después de dialogar y debatir, logramos ponernos de acuerdo con la receta de Sofía, llamada ‘la ensalada del amor’: una ensalada tradicional de frutas en la cual, para ella, cada fruta representaba algo bonito para su vida, como por ejemplo, la papaya, la felicidad.

En esta actividad todos los niños colaboraron, estuvieron atentos, participaron respetuosamente y compartieron un momento de compañerismo, risas, charlas. Ésta fue una actividad ejecutada con gran satisfacción porque nos ayudó a ir más allá de un significado de la educación física y una competencia axiológica corporal como juegos y deportes, y entrelazamos un nuevo tema de gran relevancia para el bienestar de todos como seres humanos: una buena y sana alimentación. Como resultado, hubo opiniones lindas y valiosas respecto a que ahora seguirían comiendo frutas o incorporándolas de ahora en adelante, porque entendieron que les ayudarán a crecer sanos y fuertes.

Si estoy limpio estoy sano. El objetivo de esta actividad fue darles a conocer algunos consejos de aseo como, por ejemplo, la importancia del baño diario, el cepillado de dientes y la buena presentación en general, ya que esto es un acto de quererse uno mismo y cuidarse, dado que algunos niños llevan su uniforme sucio, no tienen una buena presentación y algunos tienen olores no adecuados. Entonces, con esta actividad quisimos que los niños tomaran conciencia de la importancia de la higiene personal como un acto de amor propio; si tienen buenos hábitos, van a evitar enfermedades; además, estos nos ayudan a vivir correctamente, en armonía con el resto y, en especial, con nuestro cuerpo y bienestar.

Antes de iniciar la actividad quisimos conocer los saberes previos de los niños y ver su rutina diaria antes de asistir al colegio, donde algunos manifestaron levantarse, cambiarse, desayunar e irse al colegio; en cambio otros sí decían que se levantaban, se bañaban, se ponían su uniforme, desayunaban y se cepillaban. A partir de este punto, les enseñamos las rutinas diarias del baño, la buena higiene personal, la importancia del aseo en la vida del ser humano y el autocuidado que deben tener para su bienestar y el de las personas que los rodean.

Después de haber realizado la actividad, se evidenció que los niños se preocupaban por su presentación y su aseo y decían que iban organizarse todos los días y que querían estar bien presentados, ya que eso era un acto de amor por ellos mismos; además que querían estar bien para que sus compañeros también lo estuvieran, ya que algunos no olían bien. Por otra parte, cuando íbamos a clases, algunos niños lavaban sus manos antes de ir a su desayuno, logrando así que adoptaran algunos hábitos de aseo para su vida.

Rumba kids. Con esta actividad quisimos que los niños tuvieran algo diferente a su rutina escolar, cuyo objetivo era que, aparte de que aprendieran la importancia de la actividad física para su vida, tuvieran un momento de goce y disfrute, donde ellos eran los protagonistas y evidenciaran que la práctica de la actividad física favorece un desarrollo saludable. Hoy en día los niños son muy sedentarios y no hay clases prácticas vivenciales; además, las clases de educación física están siendo tomadas para desarrollar temas de otras áreas.

Al momento de llevar a cabo esta actividad, pudimos notar que a algunos niños no les gusta participar y si lo hacen, es con pena, porque manifestaban que no podían bailar y que se podían equivocar; en cambio otros niños sí lo hacían, con mucha naturalidad, felices. Además, se evidenció que, a medida que avanzábamos en la actividad, los niños hablaban entre ellos y se veían felices al interactuar con los demás compañeros.

La pretensión con esta actividad era que los niños colaboraran entre ellos y que, si algún paso no lo podían realizar, lo intentaran otra vez; además, permitimos que desarrollaran su autoconfianza y se retaran

entre sí, sin que se dieran cuenta, haciendo actividades que son muy poco comunes en su institución, consiguiendo al final, la participación de todos.

Así mismo, logramos el disfrute personal y la socialización y concientizar al docente de la importancia de la actividad física, dado el sedentarismo de la población actual, especialmente de los niños; por otra parte, que tenga en cuenta estas actividades para sus planes de aula.

En conclusión, los niños disfrutaron mucho de la actividad y además se logró que generaran autoconfianza, que interactúen con los otros y que miren la importancia de la actividad física para su desarrollo pleno.

Juegolandia. Con esta última actividad quisimos rescatar los momentos de juego en el descanso de las clases a través de los juegos tradicionales, ya que es aquí donde los niños interactúan, comparten, se ponen de acuerdo entre compañeros y ponen sus propias reglas en los juegos; así mismo, se trabajó la autonomía y la cooperación.

También se logró que los niños conocieran y aprendieran los juegos tradicionales, dado que hoy en día, en el momento del descanso los niños se ponen a ver videos, otros juegan microfútbol o a las cartas. Después de haber pintado en el piso distintos juegos y ver su emoción preguntando a qué horas iban a jugar, participaron con mucho interés, algo que resultó muy bonito; con los días se evidenció que al momento del descanso se la pasaban jugando allí y no solo el grupo investigado, sino niños y niñas de otros salones.

Con esta actividad se logró que los niños interactúen, se comuniquen entre ellos y que pongan sus propias reglas y, a la vez, solucionen sus propios problemas durante el juego; además, se notaba la felicidad al momento de jugar con sus compañeros y las emociones que manifestaban como, enojo, alegría, triunfo y preocupación, al realizar el juego, ya que se retaban entre ellos.

Discusión

Evaluación de los alcances obtenidos en el desarrollo de la propuesta pedagógica para fortalecer la competencia axiológica corporal

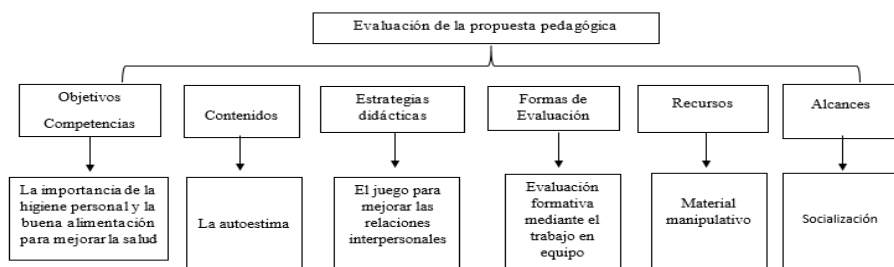


Figura 2. Características de evaluación de la propuesta.

La interpretación de los datos obtenidos permitió evidenciar la estructuración, las percepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente y el estudiante, entre otros, acerca del desarrollo de la competencia axiológica corporal en la enseñanza de la educación física, considerando estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, implementadas de acuerdo con los gustos y necesidades de los niños y niñas, nuestra población investigada.

El diligenciamiento del diario de campo elaborado por las investigadoras en el desarrollo de las actividades y las actitudes de los niños y niñas hizo posible responder a las preguntas orientadoras. De su respuesta y la codificación abierta surgieron las siguientes categorías emergentes: la importancia de la higiene personal y la buena alimentación para mejorar la salud, la autoestima, el juego para mejorar las relaciones interpersonales, evaluación formativa mediante el trabajo en equipo, material manipulativo y la socialización.

- ***La importancia de la higiene personal y la buena alimentación para mejorar la salud:*** hoy en día es necesario enseñar a los niños y hacerles ver los beneficios que traen consigo los hábitos personales para la vida y la salud; por tal razón, es de vital importancia que las clases de educación física estén orientadas

al fortalecimiento de hábitos saludables y encaminadas al cuidado y autocuidado de su cuerpo. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) manifiesta que

La Educación Física busca formar estudiantes conscientes de su corporeidad, que puedan alcanzar mejores condiciones de vida a través del cuidado de su salud y de una ética corporal basada en la comprensión de sí mismos y de su interacción con los otros, lo que les permitirá sostener relaciones armónicas con su entorno natural y social. Esto exige la formación de actitudes y modos de actuar que otorguen sentido a las prácticas, técnicas, los saberes y hábitos de actividad motriz, al hacer énfasis en acciones preventivas y participativas que fomenten la cooperación y la solidaridad. Por ello son propósitos fundamentales de la enseñanza de la Educación Física el respeto por los ritmos vitales, la sana alimentación, los hábitos de higiene, el cuidado del medio ambiente y de los espacios públicos. (p. 15).

Por otra parte, Paris (s.f.), manifiesta que “la práctica de la higiene personal es una cuestión de responsabilidad individual que se adquiere a través de un proceso de educación, correspondiente fundamentalmente a los padres” (párr. 7) y profesores; por ello, es conveniente destacar que éste es un tema básico en el desarrollo de los programas de la educación para la salud. Bajo este entendimiento, en la escuela se debe dar una serie de condiciones como, un ambiente adecuado, medios, materiales, para seguir una higiene personal y una organización adecuada de las actividades escolares. Teniendo en cuenta esto, Castro (2015), dice que:

Durante la infancia se establecen los hábitos alimentarios que posteriormente serán difíciles de cambiar. Con hábitos adecuados en la alimentación y en el estilo de vida, contribuimos de forma positiva en la construcción y modelado de su cuerpo y en la mejora de su salud, rendimiento físico e intelectual.

Una alimentación correcta durante la infancia es importante, porque el organismo del niño se encuentra en crecimiento y formación, razones por lo que es más vulnerable ante cualquier problema nutricional. (párr. 1-2).

Una alimentación saludable y equilibrada es fundamental para el estado de salud de los niños, y determinante para un correcto funcionamiento del organismo y del desarrollo psicomotor, un buen crecimiento y una óptima capacidad de aprendizaje para comunicarse, pensar, socializar y adaptarse a nuevos ambientes y personas y, en definitiva, para la prevención de factores de riesgo que influyen en la aparición de algunas enfermedades.

En este orden de ideas, es necesario que las clases de educación física vayan encaminadas al desarrollo de la corporeidad y, junto a ello, fortalecer también hábitos que son muy importantes para la vida de las personas; además, si esto se trabaja desde temprana edad, los niños los adquieren como algo natural y les será más fácil desarrollarlos, ya que como están en una edad de crecimiento y formación, es más fácil que los integren en su vida, permitiendo así que disfruten de una buena salud.

- **La Autoestima.** Para lograr el objetivo principal, es decir, el desarrollo de la competencia axiológica corporal, nos pudimos dar cuenta que es esencial el fortalecimiento de los niños en cuanto a su amor propio, su autorrespeto y todo aquello que favorece su autoestima, porque de esta manera es como van a adquirir hábitos de alimentación saludable, de higiene personal y demás factores que influyen en la autoestima de los seres humanos. De Mézerville (2005), afirma que

La autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Entiendo por factores internos, los factores que radican o son creados por el individuo-ideas, creencias, prácticas o conductas. Entiendo por factores externos, los factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura. (p. 25).

Por esa razón, es indispensable que se trabaje desde la edad inicial en la autoestima de los niños y niñas, para que desarrollen su axiología y corporeidad de manera coherente y con responsabilidad, pero, al mismo tiempo, de forma lúdica, para que entiendan el valor de quererse a uno mismo y poder transmitir lo mismo hacia las demás personas que nos rodean.

Así, en este trabajo investigativo buscamos actividades de carácter lúdico para ejercer en los niños los diversos factores que influyen en su desarrollo axiológico, como son su cuidado y su amor. García, Guerrero y Hoyos (2005) expresan que una persona con buena autoestima cree firmemente en ciertos valores y principios y está dispuesta a defenderlos, aun cuando encuentre fuertes oposiciones; pero, se siente lo suficientemente segura como para modificarlos, si hubiera nuevas experiencias que indiquen que estaba equivocada; por lo tanto, se busca forjar en los niños y niñas este sentimiento de principios y valores para ofrecer a los demás y ofrecerse a sí mismo.

- *El juego para mejorar las relaciones interpersonales:* dentro del marco educativo, el juego es considerado como un medio de interacción que permite a los niños y a las niñas tener un mejor desenvolvimiento dentro de los diferentes contextos, ya sea familiar, escolar y social; por eso, hoy en día se invita a los docentes a tomar el juego como una estrategia que permite el aprendizaje de una forma divertida y diferente; además, con el juego se puede desarrollar varias competencias y habilidades en los niños, pues ayuda a mejorar las relaciones interpersonales y favorece el cuidado de sí.

Con base en lo mencionado, Palacios (2014) manifiesta que:

El docente, al construir una cultura de juego desde el aula permite que cada niño y niña conciban a ésta como una herramienta motivadora, al considerarse como un elemento básico para el equilibrio emocional del niño/a dentro de su desarrollo físico y aprendizaje, ya que a través de dicha actividad lúdica construyen una serie de vivencias y practican de una forma singular los roles sociales que tendrán que desarrollar como adultos. (p. 6).

Bajo este argumento, el juego no debe ser visto como un pasatiempo, sino como un medio de aprendizaje donde los niños aprenden a relacionarse con el mundo que los rodea y a interactuar con los otros. Johnson (1999, citado por Álvarez y Córdoba, 2018) sostiene que “el juego actúa como un espacio en donde los niños aprenden habilidades y actitudes necesarias para estar con otros y en donde se pone en juego las habilidades sociales con las que cuentan” (p. 15).

Por otra parte, García et al., (2015) expresan que:

Es a través de la lúdica, el juego, el goce, que se descubre el valor del 'otro' por oposición a sí mismo, y se interioriza actitudes y normas que contribuyen al propio desarrollo afectivo y al avance en el proceso de socialización. Es un canal de expresión y descarga de sentimientos positivos y negativos ayudando al equilibrio emocional. Es un recurso creador, tanto en el sentido físico (desarrollo sensorial, motor, muscular, coordinación psicomotriz) como mental, porque el ser humano durante el desarrollo del juego pone todo su ingenio e inventiva, su originalidad, su capacidad intelectual y su imaginación. (p. 15).

En conclusión, la estrategia del juego permite a los niños desarrollar las relaciones interpersonales; además mejora la convivencia en el aula y fortalece el trabajo en equipo. Así, con este trabajo se evidenció que los niños del 1-4 desarrollaron la competencia axiológica corporal.

- *Evaluación formativa mediante el trabajo en equipo:* principalmente, en la implementación de estas actividades para el desarrollo de la competencia axiológica corporal en los niños y niñas de grado 1-4 de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto, se recolectó datos informativos para poder dar claridad a una manera de evaluar, conociéndose como evaluación, según Castillo y Cabrerizo (2010):

La evaluación no se conoce solo como un proceso o un procedimiento para saber cómo han ido avanzando los alumnos o estudiantes en su aprendizaje, sino, primeramente, como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa y, en definitiva, de educación de los alumnos. Nos ocupamos de la evaluación por su contribución tanto al desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza como al desarrollo y promoción personal de los alumnos. (p. 14).

Por ende, en este trabajo investigativo se busca una evaluación constante cualitativa, en donde se logre evidenciar los avances requeridos. Al respecto Brokhart (1997, citado por López, s.f.), dice:

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere evaluación continua, para lo cual se sugiere tener en cuenta los propósitos de la evaluación formativa,

entendida como una evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, en la cual el profesor obtiene información con el propósito de generar mayor interés y motivación en los estudiantes por aprender. (p. 114).

Por esta razón, se considera los avances de cada niño con relación al eje principal: su competencia axiológica corporal, la cual se desarrolla principalmente en el área de educación física, un área utilizada habitualmente para el goce y disfrute sin objetividad; por eso se busca la manera de evaluar donde se observe eminentemente los avances obtenidos por los niños respecto al tema central; también es indispensable observar que, gracias a esta evaluación, puede ir mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y al ir observando falencias, idear actividades y estrategias diferentes que den un resultado más favorable al desarrollo del trabajo en equipo, como lo indican Paris, Mas y Torrelles (2016), quienes afirman que:

Trabajar en equipo no es una tarea fácil; requiere de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse a situaciones concretas en un contexto determinado y poder hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz, autónoma y flexible. (p. 89).

Así, se logró enriquecer el trabajo, con la implementación de esta evaluación formativa. Mediante el trabajo en equipo se logró obtener resultados favorables en el desarrollo de la competencia axiológica corporal de los niños, como objetivo principal; de igual manera se logró conocer las habilidades y destrezas de cada uno de los niños y niñas del grado 1-4.

- **Material manipulativo.** En el presente trabajo, lo que se pretendía, en primer lugar, era destacar la importancia que tiene el uso de los materiales manipulativos en las clases de educación física en la básica primaria, en el grado 1-4, para desarrollar la competencia axiológica corporal, teniendo en cuenta el cuidado de sí y la interacción social en los niños y niñas, razón por la cual utilizamos varios materiales, siendo los más eficientes y de mayor agrado, la tienda de frutas, ya que cada niño asumía diferentes roles y eran ellos los protagonistas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Lima, (2011) manifiesta que el material manipulativo es aquél que se puede manejar y está diseñado para crear interés en el estudiante, el cual comienza a explorar formas diversas de utilizarlo y lo lleva a experimentar, divertirse y aprender; permite el desarrollo de actividades individuales y grupales en clase, interactuar de manera crítica y creativa. Estas actividades motivadoras generan aprendizajes significativos en los estudiantes

Por otra parte, el material manipulativo facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pues experimentan situaciones de aprendizaje de forma manipulativa, que les permiten conocer, comprender e interiorizar las nociones estudiadas, por medio de sensaciones. Los sentidos son el medio natural por el cual adquirimos conocimiento; la vista, el oído y el tacto permiten conocer el mundo e interpretarlo de manera personal y única.

Por ello es necesario llevarles material manipulativo, ya que los niños son muy perceptivos y, además, esto los motiva mucho y hace que las clases sean más vivenciales y prácticas; los niños pueden tener un aprendizaje significativo; por eso se requiere que los docentes, de acuerdo con los objetivos planteados, lleven y organicen un material adecuado y de interés.

La implementación de estos materiales genera en el alumnado una serie de ventajas que permite captar su atención y el deseo de ser partícipes activos de las actividades que con éstos se desarrolla. Si bien los alumnos en la cotidianeidad dan un uso de entretenimiento a los juegos, al ser éstos utilizados para una función educativa, provocan en ellos dos efectos: diversión y, a la vez, aprendizaje, de tal forma que lo que aprendan sea significativo; esto hará que no sea olvidado y perdurará a través del tiempo.

En conclusión, el material manipulativo que se llevó para cada actividad sirvió para cumplir con cada competencia planteada y, además, desarrollar en los niños la competencia axiológica corporal, ya que exploraron, se divertieron y, al mismo tiempo, aprendieron de una forma diferente y de mucho agrado.

- **Socialización.** En el transcurso del desarrollo de todas las actividades planteadas en este proceso investigativo, creadas

previamente mediante los gustos e intereses de los niños y niñas, logramos evidenciar que se cumplió el objetivo principal, el cual era desarrollar la competencia axiológica corporal desde esta edad en los niños del grado 1-4; también se notó cómo las subcategorías de esta competencia -el cuidado de sí y la interacción social-, emergieron en todo este proceso y, por ello, se pudo enriquecer el trabajo en equipo. A propósito, De la Cruz (2010) manifiesta que:

Desarrollar trabajo en equipo en la escuela primaria hoy en día es una tarea importante que le toca al docente realizar; tener las bases elementales para hacer el trabajo en equipo, conocer sus características, su proceso de formación, las etapas por las que pasa un equipo de trabajo para su integración, así como el papel que a cada uno de sus integrantes le corresponde realizar, es sin duda una noción que ayuda al maestro o maestra a poder integrar de una mejor manera sus equipos de trabajo. Pero, más allá de ello, desarrollar cualidades, actitudes, pautas, comportamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una de las tareas primordiales del educador hoy en día.

Con el trabajo en equipo el alumno empieza con su interacción cara a cara, donde la comunicación se vuelve imprescindible y él mismo se encarga de liderar la autodescripción de sus compañeros, el aula, la escuela y su sociedad, comunicando, eliminando el espacio actual; en ese instante el estudiante revela su individualidad como parte de un sistema que le permite hacer uso de cierta libertad, en razón de su integración o de su función al sistema educativo. (p. 7).

La asimilación y el cumplimiento de todas estas características suponen una modificación de los métodos didácticos de una nueva forma de entender la enseñanza destinada no sólo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral del alumno, basándose en el énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo, a fin de proporcionar conocimientos. Desarrollar habilidades y actitudes que preparen a las personas para asumir responsablemente las tareas de la participación social les permite aprender por cuenta propia y tener flexibilidad para adaptarse a un mundo en permanente transformación, que garantice la atención a las necesidades de diferentes grupos en diferentes espacios y .ituaciones, que sea incluyente; es decir, una educación que propicie la equidad, independientemente del medio en el que vivan. (p. 6).

Por este motivo, en las actividades realizadas siempre buscamos la manera de incorporar el tema de trabajar en equipo, de integrarse con sus compañeros, para que aprendieran el valor de compartir. Es necesario recalcar que, al tener una buena relación e integración con sus pares, van a desarrollar ese amor por lo que hacen, amor por aprender y por cuidarse a sí mismos; por ende, esta propuesta fue basada en el desarrollo de estas categorías, de las cuales se desenvuelven varios aspectos; uno de ellos es la socialización y la importancia que ésta tiene en los niños y niñas, para lo cual Terceros (2002), nos dice que:

La socialización infantil se ha entendido como el proceso a través del cual los niños aprenden una serie de elementos como las creencias, comportamientos y sentimientos, de acuerdo con el rol que desempeñan en su cultura, entendiendo rol, como la expectativa que se espera del niño según su posición dentro del grupo social. En otras palabras, este proceso se refiere a las maneras como los niños llegan a ser miembros competentes, social y culturalmente, al interior del grupo social en el que viven. (p. 37).

Bajo este argumento, Núñez y Alba (2011) afirman que:

De esta manera se critica la socialización, entendida como la internalización de la coacción social, proceso que ocurre a través de la regulación de las estructuras, entendidas como externas; en lugar de considerar la socialización como un proceso que surge de las interacciones cotidianas, en una especie de negociación dinámica y continua, en la que se abandona la visión de un niño pasivo y se aborda como uno que participa de manera activa en la socialización y que va emergiendo gradualmente. (p. 110).

Por esta variedad de argumentos positivos para el desarrollo pleno e integral de los niños, este trabajo investigativo logró a cabalidad con lo estipulado en sus objetivos; el desarrollo de esta importante competencia no es solo movimiento y juego, sino amor por sí mismo, trabajo colaborativo y equipo, para una buena socialización con sus compañeros y docentes y, de la misma manera, que se desenvuelvan en los ambientes en los que se están desarrollando, la familia y su comunidad. Se mira la necesidad de trabajar estos temas en los niños, que brindan resultados muy buenos con relación al cuidado de sí

mismo y la interacción social. Las investigadoras logramos hacer ver el área de la educación física como un área importante, no 'de relleno', una de las principales para un desarrollo integral, que no debe faltar en la formación escolar y familiar de los niños.

Conclusiones

La implementación de estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia axiológica corporal en niños y niñas de grado primero en la enseñanza de la educación física, teniendo en cuenta el fortalecimiento de sus dos subcategorías -el cuidado de sí y la interacción social-, permitió la obtención de hábitos saludables y amor propio, promoviendo así el aprendizaje significativo, autónomo e integral.

Los docentes del área de educación física actuales están utilizando las horas inadecuadamente, dándoles un uso para refuerzos de otras áreas del conocimiento, sin brindar la importancia tan grande que tiene esta asignatura con relación al desarrollo pleno de los seres humanos, básicamente en la competencia axiológica corporal, que no se basa únicamente en la corporeidad o deportes, sino también, en los buenos hábitos alimenticios, el amor y cuidado propio, para generar personas seguras, integrales y, lo más importante, críticas y autocríticas, que tengan siempre presente la importancia de sus relaciones interpersonales e intrapersonales; para lograr esto es esencial tener en cuenta las necesidades y gustos de los niños y las niñas.

La implementación de la propuesta pedagógica *Aventureros al tren*, además de ser una innovación para la enseñanza de la educación física respecto a la competencia axiológica corporal, permitió que los estudiantes trabajaran colectivamente, que interactuaran con respeto y se motivaran con las diferentes actividades y juegos, participando y trabajando en equipo, donde es indispensable observar que el juego en el desarrollo de una clase de esta área tan importante es el mejor recurso para lograr construir una identidad en los niños, formándose y desarrollándose como personas con capacidad para cuidar de sí mismas y favorecer su interacción social.

La implementación de la propuesta hizo posible mejorar los hábitos de higiene, de consumo alimenticio y físicos en los estudiantes del grado primero. Con el tiempo se evidenció que los estudiantes consumían

frutas, lavaban las manos, entre otras cosas; así mismo, se logró una participación activa a la hora de realizar las actividades propuestas; adicional a esto, se contó con una gran colaboración de la docente de la institución, ya que en sus clases y talleres reforzaba la importancia de tener unos buenos hábitos para mejorar la salud.

Referencias

- Álvarez, R. y Córdoba, E. (2018). *El juego como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Adventista de Quibdó 'Bolívar Escandón'* (Trabajo de Especialización). Corporación Universitaria Adventista de Colombia. Recuperado de <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/489/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Castro, R. (2015). La importancia de una buena alimentación infantil. Recuperado de https://www.diariodesevilla.es/salud/importancia-buena-alimentacion-infantil_0_919108407.html
- De la Cruz, E. (2010). *El trabajo en equipo como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria* (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional. Ecuador.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- García, N., Guerrero, A. y Hoyos, M. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales en los momentos de descanso con los estudiantes de los grados de pre escolar uno y primero uno de la institución educativa vida para todos del municipio de Medellín* (Trabajo de Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Medellín. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/104/Garc%C3%ADaVergaraNidisLuc%C3%ADa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lima, M. (2011). El material didáctico y concreto para desarrollar destrezas con criterio de desempeño en el bloque curricular

- geométrico del octavo año de educación general básica en el colegio experimental universitario 'Manuel Cabrera Lozano'. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/bitstream/123456789/2788/1/LIMA%20SALINAS%20MARLENE%20DEL%20ROCIO.pdf>
- López, A. (s.f.). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- Mézerville de, G. (2005). *Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. España: Editorial MAD.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (s.f.). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Niño, V.M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Núñez, K. y Alba, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 105-132.
- Palacios, T. (2014). *El juego como estrategia para favorecer las relaciones interpersonales en el niño de preescolar II del Centro Comunitario 'Ampliación Tepeximilpa'* (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30987.pdf>
- Paris, E. (s.f.). Los hábitos de higiene en la infancia. Recuperado de <https://www.bebesymas.com/salud-infantil/los-habitos-de-higiene-en-la-infancia>
- Paris, G., Mas, O. y Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia 'trabajo en equipo' de los estudiantes universitarios. *Revista de innovación docente universitaria*, (8), 86-97.
- Terceros, C.R. (2002). *Concepciones de infancia y prácticas comunitarias de socialización en la niñez quechua e Cocoro-Bolivia*. México: CIESAS.
- Vera, L. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/velez_vera__investigacion_cualitativa_pdf.pdf

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecummar

Pedagogía y Educación





Investigación e Innovación

El juego creativo como herramienta fundamental para el mejoramiento de la ortografía¹

Omar Felipe Arcos Valdés²

Merly Katherine Obando Gaviria³

María Daniela Solarte Trochez⁴

María Victoria Villacrez Oliva⁵

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Arcos, O. F., Obando, M. K., Solarte, M. D. y Villacrez, M. V. (2020). El juego creativo como herramienta fundamental para el mejoramiento de la ortografía. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 98-130. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art8>

Resumen

El juego es considerado una de las estrategias pedagógicas que el docente debería tener en cuenta dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es una de las herramientas que conlleva que

¹ Artículo resultado de la investigación *El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje para mejorar la ortografía en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo la Chorrera, San Pedro de Cartago*. Distinción Meritoria mediante Acuerdo 115 del 19 de junio de 2020 del Consejo de Facultad de Educación, Universidad Mariana.

² Licenciado en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Normalista Superior con profundización en Pedagogía, Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos, Correo electrónico: omarcos@umariana.edu.co

³ Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Normalista Superior con profundización en Pedagogía, Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos, Correo: meobando@umariana.edu.co

⁴ Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Normalista Superior con profundización en Pedagogía, Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos, Correo: mariadasolarte@umariana.edu.co

⁵ Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Correo electrónico mvvillacres@umariana.edu.co

los aprendizajes que los estudiantes adquieren sean totalmente significativos. De acuerdo con esto, este proceso investigativo buscó identificar las dificultades que presentaban los estudiantes en cuanto a los procesos ortográficos para que, mediante el desarrollo de una estrategia pedagógica con la estrategia de enseñanza-aprendizaje del juego, los involucrados dentro de la investigación lograran adquirir una conciencia ortográfica y poco a poco fueran alcanzando las bases principales para realizar un buen proceso lectoescritor. En cuanto al diseño metodológico de la investigación, éste se inscribió bajo el paradigma cualitativo de enfoque crítico social y tipo de investigación-acción. Se tomó como unidad de análisis a 27 estudiantes de básica primaria y a dos docentes; como unidad de trabajo, once estudiantes comprendidos entre los grados cuarto y quinto del Centro Educativo La Chorrera, San Pedro de Cartago, Nariño. De la misma manera, se utilizó como técnicas de recolección de información, una entrevista estructurada, un taller diagnóstico y la observación participante.

Palabras clave: el juego, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje, ortografía y proceso lectoescritor.

Introducción

En esta sociedad, es válido reconocer que el avance permanente del conocimiento, la ciencia y la tecnología ha creado la necesidad de saber procesar gran cantidad de información con rapidez y efectividad; se vuelve una exigencia determinante para desarrollar las habilidades comunicativas tanto orales como escritas. En este contexto, la escritura es uno de los mecanismos más importantes y más básico para transmitir conocimientos y comunicarse con otras personas. Cuando se hace referencia a la escritura, es válido tener en cuenta que, dentro de ella, la ortografía representa un papel muy importante ya que es la base de la lengua que constantemente usamos y que garantiza y facilita la comunicación escrita. Sin embargo, en la actualidad la ortografía ha pasado a un segundo plano, porque para la mayoría de personas basta tan solo con saber escribir, sin importar las reglas que contienen algunas palabras o letras.

En consonancia con lo anterior, se hace indispensable entonces desarrollar investigaciones que lleven a visualizar aquellas problemáticas escritoras presentadas desde los primeros años escolares

para que, mediante la determinación de las mismas, se logre diseñar propuestas pedagógicas significativas, ya que saber dominar la destreza escritora es fundamental no solo en las diferentes etapas educativas, sino para el desenvolvimiento normalizado en la vida adulta, pues es evidente que el ser humano hace escritura de todo lo que le rodea, de su contexto, de los signos, símbolos, etc. De esta manera, partiendo del contexto de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo la Chorrera, se puede establecer que se hace necesario llevar a cabo un proceso de indagación que posibilite determinar las razones del por qué algunos estudiantes tienden a confundir letras que poseen sonidos iguales, para que mediante la implementación de numerosos juegos, lleguen al mejoramiento de esta dificultad significativa, relacionada con la transcripción del código escrito, las normas ortográficas y la escritura de diferentes palabras.

Fue así como se realizó un estudio que permitió detectar las dificultades de los estudiantes por medio de la observación participante; en seguida fue necesario efectuar una categorización de los objetivos específicos establecidos, los cuales dieron paso al surgimiento de categorías que guiarán y permitirán dar mayor efectividad al proceso investigativo. Esta propuesta investigativa está enmarcada dentro del paradigma cualitativo, con un tipo de investigación acción y un enfoque crítico social que lleva a incidir en una realidad pedagógica para su transformación. Del mismo modo, se tuvo en cuenta instrumentos de recolección de información como la observación directa y el diario pedagógico, siendo estas herramientas, las que permitieron estudiar de forma directa el problema de investigación encontrado.

Partiendo de lo anterior, esta investigación no solo pretende enfocarse en las problemáticas reflejadas en el Centro Educativo, sino que va más allá, diseñando una propuesta pedagógica como manera de intervenir adecuadamente, en la cual, la cooperación se convertirá en el elemento clave para formar a través de la acción, que conlleve adquirir destrezas y gustos por escribir palabras correctamente.

Así que, este artículo pretende mostrar los resultados obtenidos con la investigación realizada en dicho centro educativo; de la misma manera, brindar perspectivas y resaltar la importancia de la utilización del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que todos los

docentes se motiven a salir de la rutina diaria e implementen, dentro de su proceso de formación, actividades innovadoras, divertidas y dinámicas con sus estudiantes.

Metodología

Pregunta de reflexión

¿Cómo el juego, como estrategia de enseñanza y aprendizaje permite mejorar la ortografía en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo La Chorrera, San Pedro de Cartago Nariño?

Para lograr los propósitos y objetivos del presente trabajo de investigación, se tuvo en cuenta el paradigma cualitativo, por las características y las categorías que en él influyen; es decir, se partió de las experiencias de los estudiantes, para examinar las problemáticas que circundan con relación a las dificultades ortográficas, delimitando un problema concreto y logrando la realización de una descripción exhaustiva. Lo mencionado se fortalece con los argumentos presentados por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes establecen que:

El paradigma cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan). (p. 9).

Respecto al paradigma cualitativo de la investigación, se utilizó el enfoque crítico-social, dado que, lo que se pretendía con esta investigación era lograr una conciencia autorreflexiva y crítica de las acciones humanas que logran transformar la realidad. Según Elliott (2000), este tipo de investigación es “un estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 25).

La presente investigación, con paradigma cualitativo, enfoque crítico-social, utilizó un tipo de investigación-acción ya que, como sostiene Niño (2011), “el propósito de la investigación acción no es el conocimiento en sí; es interpretar y entender las propias prácticas y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o

sea su cualificación” (p. 37). La carta de navegación del proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos, descrita a continuación:

Tabla 1. *Matriz operacional de variables y categorías*

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección de información
Identificar las dificultades lingüísticas y textuales que presentan los estudiantes de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo la Chorrera	Dificu - tades lin - güísticas y textuales	Ortografía de las letras y las pala - bras	Estudiantes	Taller diagnóstico (formato de taller)
		Acentuación	Docentes	Entrevista (guion de entrevista)
		Puntuación		
		Otras cues - tiones orto - gráficas y de redacción		
Desarrollar una propuesta pedagógica con la estrategia de enseñanza y aprendizaje “El juego y la motivación”, para mejorar la ortografía de los estudiantes del grado cuarto y quinto.	Propuesta Pedagógica. / Juego	Objetivos / competen - cias	Estudiantes	Entrevista (guion de entrevista)
		Contenidos		Observación parti - cipante (Diario de Campo)
		Estrategias didácticas		
		Formas de evaluación		
		Recursos		

Evaluar los alcances obtenidos en el desarrollo de la propuesta en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo La Chorrera, San Pedro de Cartago, Nariño	Evaluación de la propuesta pedagógica	Objetivos / competencias	Estudiantes	Observación participante (Diario de campo)
		Contenidos		
		Estrategias didácticas		Entrevista (guion de entrevista)
		Formas de evaluación		
		Recursos		
		Alcances		

Resultados

Procesamiento de la información

La información recolectada a través del taller diagnóstico a estudiantes, la entrevista a docentes y la observación participante, se procesó utilizando la teoría fundamentada (Figura 1), la cual, para Strauss y Corbin (2002):

Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de maneras sistemáticas y analizadas por medio de un proceso de investigación. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 28).

Esta metodología se ajustó al desarrollo de la presente investigación ya que tiene el propósito de desarrollar una interpretación de la realidad que está sucediendo en las instituciones objeto de estudio.

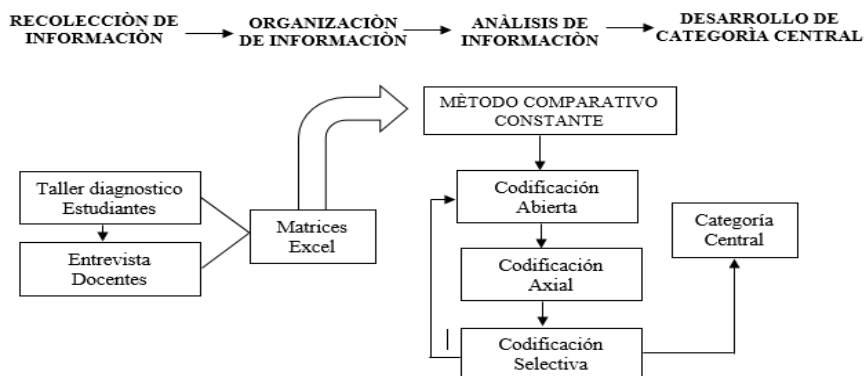


Figura 1. Procesamiento de información.

En la Figura 1 se resume el procesamiento de la información correspondiente a la teoría fundamentada mencionada, por lo tanto, en la etapa de recolección de información se ubicó los datos que provienen de los dos instrumentos de la presente investigación. En la etapa de organización de información se utilizó dos matrices de Excel: la primera para el vaciado de la información proveniente del taller diagnóstico y la segunda para el vaciado de la información de la entrevista.

Dificultades lingüísticas y textuales

Ortografía de las letras y de las palabras

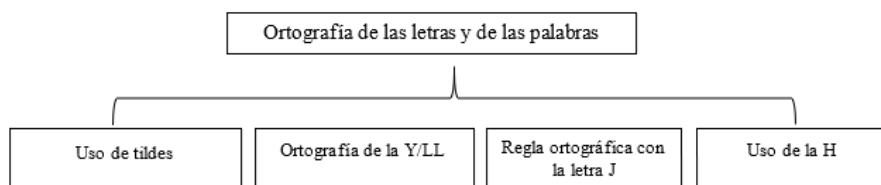


Figura 2. Ortografía de letras y palabras.

Respecto al taller diagnóstico realizado a los estudiantes, en su primera fase se evidencia que éstos tienen algún conocimiento acerca del uso adecuado de las tildes, puesto que identifican en qué momento se las

debe aplicar y, así mismo, saben reconocer el acento, conllevando de esta manera que la escritura de las palabras se realice de forma correcta. Lo mencionado se puede notar cuando la mayoría de ellos se inclinó por la respuesta que contenía la palabra 'Ágape'; aquí se refleja el uso adecuado de la tilde; sin embargo, es válido reconocer que no todos ellos tienen previo conocimiento acerca de este uso, ocasionando así que las palabras se distorsionen y tengan otro significado.

En épocas actuales es común observar el poco uso de las tildes, pues muchas personas, no únicamente los estudiantes, pasan por desapercibido el uso de estas reglas ortográficas, sabiendo que de ellas depende el significado e interpretación de una determinada palabra, no solo en su lenguaje escrito sino también en el lenguaje oral. Como menciona Guitart (2004), la tilde debe ser vista como una unidad importante dentro del lenguaje oral, porque de alguna u otra manera, los dos guardan relación alguna.

En este orden de ideas, se puede establecer que el hecho de utilizar bien las tildes, no quiere decir ubicarla en cualquier lugar de la palabra, sino que sea acorde con la lectura y en la sílaba que sea más fuerte el acento, de manera que, a la hora de leerla, sea entendida de forma correcta. Martínez de Sousa (2003) menciona: "La tilde forma parte de la ortografía de la palabra, y de ella depende el sentido que se le dé a la misma" (p. 9); es por ello que la tilde realiza un papel muy importante dentro de la gramática de la lengua y, su uso adecuado traería buenos resultados para generaciones escolares futuras, porque no solo se hace lectura y escritura en la etapa de educación, sino por el resto del tiempo.

Se observa confusión a la hora de identificar qué palabras están escritas de forma correcta e incorrecta; tal vez la lectura e importancia que los estudiantes le dan a la escritura de palabras es poca y pasan desapercibidas aquéllas que tienen errores ortográficos. Por ende, se considera importante incentivarlos hacia el aprovechamiento de las reglas ortográficas, pues éstas son las bases para escribir bien, enfocándose principalmente en aquellas letras que poseen sonidos iguales, pues es en éstas en las que los estudiantes presentan mayor dificultad. Si se logra que puedan diferenciar fonemas y letras, la escritura sería adecuada y entendible para los lectores. Como lo

afirman Pérez, Guerrero y Ríos (2010) en sus consideraciones generales del uso de estas letras, mencionando y aclarando que la 'y' puede representar dos fonemas distintos; por tal motivo, como docentes, debemos explicar de manera clara y concisa a nuestros estudiantes, el uso adecuado de estas letras y la diferencia que existe cuando se las utiliza en determinados contextos.

Igualmente, al contrarrestar las respuestas obtenidas con lo expuesto por Pérez et al., (2010), se puede notar que hay un alto nivel de confusión en las palabras que se escribe con 'J', lo que conduce a una posible distorsión de escritura debido al poco conocimiento de los usos de estas letras. Esto se puede notar cuando los estudiantes, a la hora de escribir palabras que van con J, las escriben con G; por ejemplo: girafa. Ante esto, es indispensable incentivar el aprendizaje correcto de las reglas ortográficas de determinadas letras ya que, el poseer sonidos iguales, no quiere decir que puedan ser utilizadas indistintamente; cada letra tiene sus usos y sus aplicaciones; por ello, se debe estudiar con dedicación y atención continua.

También existe poco conocimiento acerca de las reglas ortográficas de la letra H, pues en las respuestas obtenidas, la mayoría de estudiantes respondió de forma incorrecta; se inclinaron por la respuesta que no tenía uso efectivo de esta letra y a escribir palabras con H que, por regla, no deberían llevarla. Debido a esto, creemos importante enseñar a los estudiantes el uso adecuado de la letra H, para que en el futuro no tengan problemas relacionados con estas cuestiones ortográficas, ya que es en esta edad en la que ellos adquieren los conocimientos básicos de la escritura de palabras, textos y párrafos. En este punto se trae nuevamente a Pérez et al., (2010), quienes brindan consejos para el diagnóstico de problemas ortográficos y muestran cómo se debe utilizar esta letra, sabiendo que es una letra que se encuentra dentro del sinnúmero de letras existentes, que hace parte de la escritura de palabras y que, así como otras letras, también tiene sus respectivas reglas ortográficas

Acentuación



Figura 3. *Acentuación.*

En la segunda fase del taller diagnóstico se logra constatar con González (2016), que los estudiantes no le brindan mayor importancia a la acentuación y no ven que si no se realiza un buen uso del acento, las palabras escritas pueden tomar otro significado. Esto se puede notar a la hora de escribir un determinado párrafo o al momento de realizar un dictado, ya que los estudiantes no saben qué palabras llevan tilde o en qué momento deberían colocarla, dependiendo del acento que cada una de ellas tenga. A partir de ello, es válido reconocer que estos procesos de acentuación o reglas ortográficas no solo deben ser estudiados en el área de lengua castellana, sino en las demás áreas escolares, porque los estudiantes realizan escritura de todos los procesos de aprendizaje en los que se encuentran inmersos.

González (2016) también menciona que “el acento sirve para distinguir significados; es decir, tiene valor distintivo” (párr. 6); de allí que éste mismo, cobre importancia a la hora de escribir y leer una determinada palabra, razón por la cual se considera esencial que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se motive a los estudiantes a practicar y entender de manera dinámica y divertida el uso de la acentuación y, a partir de ello, se pueda tener resultados positivos en años posteriores de educación. Es evidente que, si se tiene un amplio conocimiento acerca de lo fundamental de la acentuación en los procesos orales y escritos, las habilidades a desarrollar (escritura y lectura) también van a ser gratificantes. Así mismo, es válido reconocer que existen dos clases de acento y que son temas de gran validez que se debe estudiar con responsabilidad en la básica primaria. Lo mencionado es responsabilidad del docente, pues de él depende que sus estudiantes practiquen a diario estas temáticas y que se conviertan en aprendizajes

significativos; es decir, conocimiento que dure para la vida y que cobre valía en el futuro.

Se evidencia también que el conocimiento de los estudiantes relacionado con la separación de sílabas es poco, debido a lo cual se considera que la aplicación de la acentuación tiene algunas dificultades en las diferentes palabras, ya sea porque durante el proceso de aprendizaje de las sílabas le dieron poca importancia, dejando de lado que esta aplicación es la base fundamental para la buena escritura, pues aquí se determina qué frase tiene el acento y así mismo dónde se debe aplicar la tilde. Claro está que, según Nathan (2008):

La sílaba no sólo es funcional en la producción escrita, sino que entra a jugar un papel fundamental en la construcción de la lectura de palabras y en la percepción del lenguaje; de esta manera, se puede considerar que las sílabas poseen una estructura jerárquica y que gracias a ellas es que se logra comprender el código escrito. (p. 44).

Sin embargo, como bien sabemos, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, pues para algunos será más fácil el tema de las sílabas y para otros, por alguna u otra circunstancia, se les dificultará; esto se constata cuando se menciona que niños de entre 6 y 12 años tardaban más en escribir la primera letra de la segunda sílaba, en comparación con otras letras de la palabra. Este resultado parece indicar que los movimientos destinados a escribir la segunda sílaba eran programados durante la ejecución de su primera letra, enlenteciéndola (Kandel y Valdois, 2006). De acuerdo con estas autoras, se rescata que el docente debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la asimilación del código escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal; es en esta etapa en la que empieza a tener previo conocimiento acerca de la escritura, así que es responsabilidad del docente, el hecho de que sus educandos aprendan a escribir bien o dejen de lado este aspecto tan importante de las reglas ortográficas

Se aprecia poco conocimiento acerca de las reglas de acentuación, a causa de la poca relevancia que se da a las palabras graves, agudas, esdrújulas y sobresdrújulas, siendo éstas, las bases de la acentuación de determinadas palabras. Lo anterior se constata cuando los

estudiantes no saben distinguir el tipo de palabras correspondiente y tampoco separarlas en sus sílabas, para determinar el acento. Al respecto, es considerable que los docentes apliquemos estrategias llamativas e innovadoras que conlleven que los estudiantes sientan gusto por escribir bien; depende de nosotros que, en la básica primaria, especialmente en los grados tercero y cuarto, se enseñe bien el uso, aplicación y diferenciación de las palabras, para que en procesos escolares futuros no haya problemas con la escritura. Para ello es válido observar lo que expresan Pérez et al., (2010) con relación a los aspectos y puntos claves para determinar errores de escritura y, al mismo tiempo, brindan estrategias para dar solución a los mismos, con reglas y particularidades generales para cada letra y también, procesos relacionados con la acentuación.

Por otro lado, se reconoce que las reglas generales de acentuación solo son aplicadas por algunos estudiantes y que el tipo de palabras también es reconocido en menor medida, por lo cual se tiende a confundir la aplicación de las reglas ortográficas y de acentuación. Esto conlleva que los mensajes a transmitir generen malos entendidos o incluso que se malinterpreten las palabras escritas, tomando así otros significados que perjudiquen a los lectores. Pérez et al., (2010) mencionan que un diptongo “es un conjunto de dos vocales que se pronuncia en una misma sílaba; es decir, en un solo golpe de voz” (p. 118). Teniendo en cuenta este concepto, es prioridad del docente buscar estrategias que les faciliten a sus educandos aprender esta temática de manera divertida y dinámica, de un modo en el que todos aprendan al mismo tiempo; así, los estudiantes deben ser capaces de identificar, en los diferentes grupos de palabras, cuando hay un diptongo, tener conocimiento conciso acerca de las vocales abiertas o cerradas, pues de estos puntos se parte para reconocer y diferenciar los distintos grupos de palabras que se puede encontrar en el lenguaje.

Puntuación

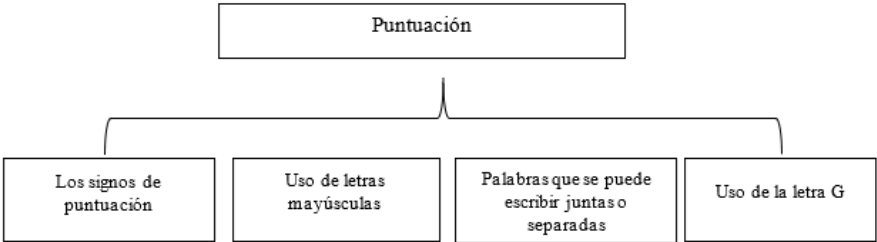


Figura 4. Puntuación.

Es notorio el poco conocimiento e importancia que se les da a los signos de puntuación; esa poca importancia ocasiona que el párrafo no sea entendible, que se lea de forma seguida y que el mensaje no sea claro para los interlocutores. Para evitarlo, es básico que los estudiantes reconozcan y usen adecuadamente los signos de puntuación, no solo en el proceso escolar, sino en los diferentes contextos en los que por naturaleza está involucrado. Los signos de puntuación cumplen una función muy importante tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito, pues su correcto uso permite comprender de forma coherente y sin ambigüedades el contenido de un texto.

Es válido reconocer que, por medio de los signos de puntuación los textos son estructurados, ordenando y jerarquizando las ideas en principales y secundarias, lo que permite al lector una mejor interpretación, análisis y comprensión del contenido. Los signos de puntuación facilitan la comprensión de lo que se escribe o se lee; además, nos permiten dar la entonación adecuada a la lectura (Anónimo, s.f.); de acuerdo con esto, se logra evidenciar que, si se hace un buen uso y se conoce bien las reglas principales de cada uno de estos signos, es probable que se comprenda de mejor manera lo que comúnmente se escribe o se lee, y que el mensaje a transmitir también sea entendido por los oyentes.

Igualmente, se observa implementación de letras mayúsculas cuando no se requiere; por eso, es vital reconocer cuándo y cómo se debe utilizar estas letras, en un determinado párrafo. Para ello, es considerable que el estudiantado aprenda el uso ortográfico de las letras, las diversas reglas de acentuación y el uso de mayúsculas, para que los textos no se vean distorsionados en su propósito general. Pérez et al., (2010) brindan algunas pautas particulares relacionadas con el momento preciso en el que se debe utilizar las letras mayúsculas. En síntesis, se considera importante que los docentes estén actualizados al cien por ciento, porque ellos son los principales responsables del aprendizaje de sus estudiantes; para ello deberíamos utilizar estrategias innovadoras que motiven al estudiantado a aprender de manera divertida, que los impulse a darle importancia a la utilización de las reglas ortográficas al momento de escribir, ya sea un determinado texto, párrafo, frase o una simple y pequeña palabra.

En los párrafos se evidencia que los estudiantes juntan palabras que deben ir separadas, tal vez sea por el afán de escribir o porque no le quieren prestar atención al significado que ellas dan. Al respecto, se considera importante conocer aquellas palabras que pueden ir juntas y aquellas que no, siendo este tema uno de los ejes principales que los estudiantes de básica deberían conocer para aplicarlo en los siguientes procesos escolares; esto ayudaría de una u otra manera a que los textos puedan ser entendibles y que los resultados sean positivos para los interlocutores.

Pérez et al., (2010) indican algunas reglas básicas que se debe tener en cuenta a la hora de escribir determinadas palabras, realizando así mismo algunas excepciones de cuales sí pueden ir juntas por naturaleza y cuáles deben ir separadas, así que es imprescindible que en la lengua española y no solo en ella sino en todas las demás áreas, se tenga en cuenta estas aplicaciones, porque si son aprovechadas, los textos producidos van a tener mejores significados y serán más comprensibles para la vista de los lectores. En consonancia con los autores, se puede evidenciar que los estudiantes tienden a confundir la letra J con la G, considerando que el sonido con las diferentes letras va a cambiar. De igual manera, también se evidencia el poco conocimiento del uso de estas letras, tal vez porque el sonido es casi similar.

Es válido reconocer entonces, cuándo se debe utilizar una letra y cuándo no, atendiendo siempre cada una de las reglas que éstas poseen.

Dificultades lingüísticas y textuales

La interpretación y análisis de resultados que a continuación se presenta, hacen referencia a la información obtenida de las entrevistas aplicadas a las docentes del plantel educativo, mismas que fueron analizadas minuciosamente, destacando principalmente categorías emergentes que son el centro de interés y estudio.

Ortografía de las letras y de las palabras

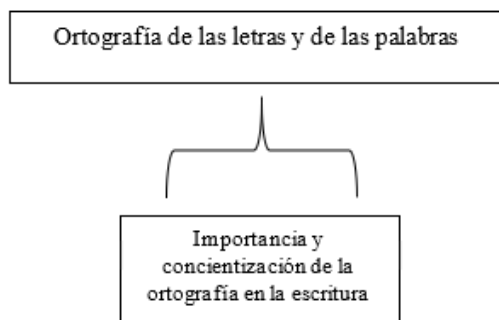


Figura 5. Ortografía de letras y palabras.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, las docentes reconocen que sus estudiantes presentan problemas relacionados con la escritura y la ortografía, a causa de la desatención y la falta de claridad de las mismas; sin embargo, una causa de lo anterior podría ser la utilización de ejercicios frecuentes como el dictado, la repetición de palabras y la sola revisión de los errores al escribir, sin promover que los niños se involucren de manera consciente en el proceso de escribir correctamente, lo que ocasiona en ellos, desinterés por escribir, por lo tedioso y desmotivante (Cassany, Luna y Sanz, 2000); estos autores sostienen que muchas veces los estudiantes manifiestan que el hecho de transcribir y copiar determinados textos, les produce desmotivación,

tal vez porque se ha convertido en una rutina diaria; entonces, es posible que ésta sea la causa de su desatención con la escritura, a la hora de escribir.

Cassany et al. (2000) también mencionan que algunos estudiantes manifiestan dudas acerca de algunas reglas ortográficas; no porque solo algunos se interesen en conocer otras reglas se debería dejar de lado al resto de estudiantes. Los autores sugieren dar importancia a despertar el interés de los estudiantes y motivarlos a escribir bien, pues no solo se trata de la escritura, sino de otras habilidades comunicativas; por ello resulta indispensable la utilización de estrategias pedagógicas que ayuden a fortalecer el proceso de lectoescritura en los estudiantes, pues como ya se mencionó, no solo se debe enfatizar en la escritura, sino también en la lectura, porque ambas van encaminadas al fortalecimiento de ellas mismas en diferentes contextos en los que se encuentran inmersos los educandos y las demás personas que hacen uso de esta gramática.

Acentuación

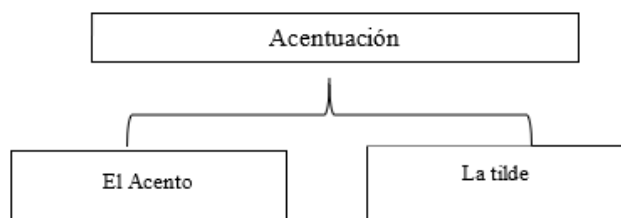


Figura 6. Acentuación.

El conocimiento que tienen los estudiantes acerca del acento es poco; a causa de ello es que se piensa que se les dificulta identificar el acento en una determinada palabra, ocasionando de esta manera que dicha palabra tome otro significado. De igual manera, se ha observado que la dificultad para identificar el acento en las palabras no solo es problema de los estudiantes de básica primaria, sino que en el bachillerato también

se sigue presentado; por ello, los docentes tienen la responsabilidad de explicar de manera adecuada este eje temático que es estudiado en los primeros años de escolaridad, estudio del cual depende que las dificultades sean subsanadas en años posteriores. Como menciona Balza (2016), “según su acento, las palabras se clasifican en: agudas, graves y esdrújulas” (p. 26); partiendo de ello, se ratifica que es urgente que el docente motive a los estudiantes a practicar estas temáticas diariamente para que, con su práctica continua, sean ellos mismos quienes puedan establecer y diferenciar el acento en gran cantidad de palabras.

Así mismo, se logra evidenciar que el hecho de que los estudiantes no tengan conocimientos claros acerca del acento, dificulta en gran medida tener conocimiento acerca de la clasificación de las palabras según el acento; es evidente que esta clasificación de palabras que se estudia en la formación primaria debería realizarse con mucha atención, pues de ellas depende que el significado de un texto o una frase sea fácilmente entendido y es aquí donde los docentes encargados deben tener en cuenta la gran responsabilidad de enseñar este tema, que conlleva buscar de manera más idónea, nuevas estrategias para obtener buenos resultados, de forma que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo. Debemos tener claro también que “las palabras agudas llevan el acento en la última sílaba; las palabras graves, en la penúltima sílaba, las palabras esdrújulas en la antepenúltima sílaba y las sobresdrújulas en la tras antepenúltima sílaba” (Balza, 2016, p. 26). Balza reconoce que, si el docente conoce y estudia con anticipación esta temática, el aprendizaje de sus estudiantes será exitoso y provechoso, enriqueciendo así, aprendizajes que por alguna circunstancia los educandos ya han adquirido.

Las docentes también consideran importante recordar algunas reglas básicas de acentuación, para que sus estudiantes logren enriquecer sus conocimientos en cuanto a una buena escritura y lo que es y significa una tilde. Para ello, los docentes deben conocer a profundidad y hacer un estudio continuo de lo que es el acento y la tilde para que, a la hora de aplicarlo con los estudiantes, empleen las estrategias adecuadas y correctas para su entendimiento. Balza (2016) indica que la tilde se coloca en la vocal de la sílaba acentuada; por esto se resalta la importancia de conocer el acento y la tilde al mismo tiempo, para

evitar tantas dificultades ortográficas, siempre y cuando se haga uso de estrategias que impulsen la práctica continua de reglas ortográficas, no solo en el contexto escolar que es, supuestamente, donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, donde hacen escritura y lectura, sino también fuera de ese ambiente, pues es válido mencionar que no solo ellos son quienes escriben y leen, sino el resto de personas, quienes también hacen escritura de todo lo que las rodea.

Puntuación

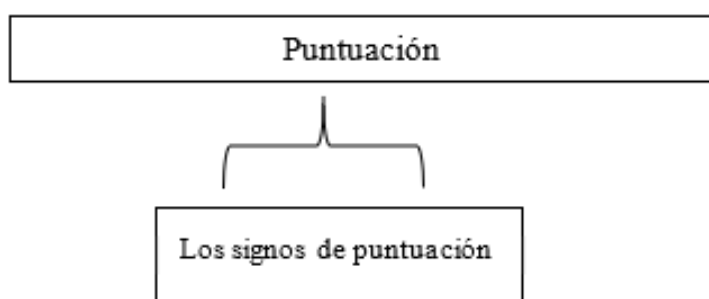


Figura 7. Puntuación.

Se reconoce que son pocos los estudiantes que hacen buen uso de los signos de puntuación; por esto, la producción textual es algo incoherente, que genera un sinnúmero de interpretaciones. Los signos de puntuación nos ayudan a leer las frases y párrafos para obtener un mejor aprendizaje, así que es vital que los educandos comprendan que, si no los utilizan bien, pueden llegar a cambiar por completo el sentido de un texto. Al respecto, Balza (2016) afirma:

Los signos de puntuación son elementos que están más allá de la palabra; así como atienden a la parte escrita, su uso se adjudica también a pausas, entonación, velocidad de voz, ritmo, entre otros. La producción textual coherente depende del buen uso de estos signos, los cuales, al emplearlos, pueden ser objetos de diversas interpretaciones. (p. 26).

De acuerdo con esto, se reconoce que los signos de puntuación son indispensables dentro del lenguaje; sin ellos, el lenguaje oral y escrito no serían entendidos con facilidad; el hecho de utilizar un punto (.)

conlleve establecer que se debe realizar una pausa en la lectura; que se debería iniciar con mayúscula la siguiente palabra o, simplemente, que se va a pasar a la escritura de otro párrafo. Por tanto, si se hace conocer con anticipación y de manera correcta a los estudiantes la utilidad de estos signos, en un futuro, a la hora de redactar, escribir o leer un determinado texto, no se generaría inconveniente alguno.

Otras cuestiones ortográficas y de redacción

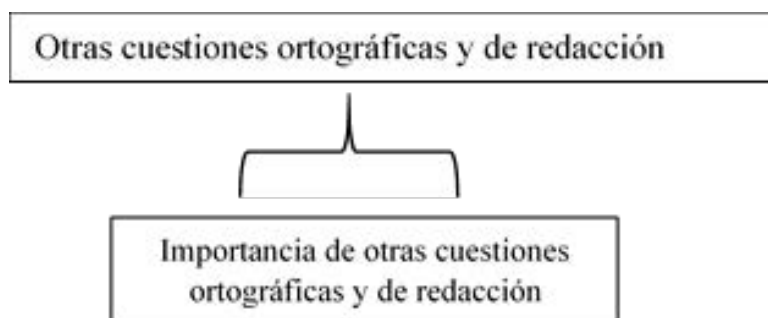


Figura 8. Otras cuestiones ortográficas y de redacción.

Las docentes rescatan que sí es importante incentivar a que sus estudiantes conozcan las reglas ortográficas y de redacción, porque a partir de ellas tendrían un amplio conocimiento relacionado no solo con la ortografía, sino también con la lectura de determinados párrafos y textos.

De lo mencionado, es considerable que los docentes tengan conocimiento alguno acerca de estas reglas ortográficas que, por alguna circunstancia, han dejado de ser utilizadas, ya que en cualquier momento serían importantes porque ayudarían a que tanto docentes como estudiantes reconozcan su valiosa utilización y la aplicación de las mismas en el transcurso de su proceso de formación escolar. Igualmente, el hecho de conocer la aplicación de estas cuestiones ortográficas facilitaría de alguna u otra manera la escritura; por ejemplo, si se tiene previo conocimiento acerca de las abreviaturas, el estudiante podría aplicarlas en diversos contextos y así realizar una

escritura más rápida; también es de gran validez conocer silabas, acrónimos y símbolos, siendo palabras que se utiliza con frecuencia en varias áreas del conocimiento y que, por falta de estudio en ciertos casos, se dificulta aplicarlas

Propuesta pedagógica

El proceso escritor es un tema importante y que se debe tener en cuenta, no solo en el proceso de formación escolar, sino en todos los aspectos en los que las personas día a día se encuentran inmersas; sin embargo, con el trascurso del tiempo gran cantidad de seres humanos empiezan a dar poca importancia a este proceso, causando muchas veces distorsión de los mensajes que se quiere transmitir o malos entendidos, como sugiere el siguiente párrafo:

En estos últimos años parece que hay una tendencia a no dar importancia a la forma de escribir y a la acentuación. Las causas de esta moda son complejas y variadas, pero lo cierto es que merece la pena valorar las normas gramaticales y ortográficas, como medios que favorecen la comunicación y facilitan el conocimiento de otras lenguas. (Miñambre, Blecua, Falgueras y Miarnau, 2004, p. 9).

Son múltiples los problemas ortográficos evidenciados en las escuelas, instituciones y universidades, al punto que, debido al mal uso de ciertas letras, se ha llegado incluso a generar malos entendidos, situación que se ve reflejada en la elaboración de informes de lectura, en los mismos cuadernos e incluso en la manera de expresarse o escribir en redes, que son las herramientas que más utilizan los estudiantes en la actualidad. Pareciera que, con la proliferación de la información audiovisual, la escritura va quedando en un segundo plano, por cuanto cada vez se escribe menos y de una forma poco detallada; así entonces, se genera el desinterés de saber cómo se escribe una palabra y de diferenciar una letra de otra.

Partiendo de lo anterior, surge el interés por llevar a cabo una investigación que contribuya a la superación de dichas dificultades, pues es evidente que en el Centro Educativo La Chorrera, se observa deficiencias relacionadas con el proceso escritor de los estudiantes de los grados cuarto y quinto, manifestadas en la escasa conciencia ortográfica, el poco conocimiento de las reglas ortográficas y el poco

desarrollo de la memoria visual, incidiendo así en la distorsión de los textos o contenidos y dificultades en la comprensión gramatical y puntuación. La intención de la propuesta investigativa se centra entonces en el desarrollo del juego para que, mediante el uso de habilidades como la expresión oral y escrita, los estudiantes logren tomar conciencia de la ortografía y se sientan motivados por escribir frases y palabras de manera correcta; por esto, el desarrollo de este proyecto es fundamental dentro del ámbito educativo y cotidiano, ya que la lectoescritura es una herramienta indispensable en la formación de personas críticas, capaces de analizar, argumentar y proponer ideas entendibles que contribuyan al desarrollo de la sociedad actual.

Es válido anotar también que la viabilidad de esta investigación se generó a partir del diagnóstico de un contexto determinado, en donde se presentó una problemática que fue analizada para, posteriormente, intervenir por medio de una propuesta pedagógica con un enfoque lectoescritor, con la cual se buscaba, en parte, contribuir al fomento de actitudes encaminadas a la toma de conciencia y gusto por escribir palabras y textos con buena gramática para que, al momento de ser visualizados por otras personas, el mensaje a transmitir lograra ser captado sin ninguna dificultad.

Por otra parte, esta investigación no solo buscaba analizar e interpretar datos que den cuenta de las causas de por qué se evidencia tantas dificultades en la escritura, sino que pretendía plantear estrategias pedagógicas que dieran pauta para fomentar actitudes conscientes y responsables que conlleven que los estudiantes sientan gusto por aprender a escribir palabras correctamente, de la mano con las características propias en las que está enmarcada la población objeto de estudio.

A continuación, se dará a conocer algunas de las estrategias desarrolladas para fortalecer de alguna u otra manera el problema encontrado en el Centro Educativo:

- ***Desarrollando y analizando mis dificultades ortográficas estoy mejorando:*** en esta actividad se realizó un taller diagnóstico a los estudiantes, cuyo objetivo primordial era identificar las

dificultades que éstos presentaban en cuanto a los procesos ortográficos

- ***Triki triki Halloween, quiero puntos ortográficos para mí:*** aquí se realizó la celebración del día de *Halloween* con los estudiantes, quienes construyeron las máscaras; se presentó a un payaso y se repartió dulces. De la misma manera, se desarrolló una actividad relacionada con el eje central de estudio (problemas ortográficos), se dio lectura a un cuento en el que los estudiantes debían reconocer palabras desconocidas y pasar al tablero a escribirlas, según como ellos consideraban que estaban correctas.
- ***Formando y enlazando la ortografía, voy mejorando:*** los estudiantes debían construir una tabla de sílabas, con la cual formaban palabras y fortalecían el tema.
- ***Escuchando y escribiendo, la escalera voy construyendo:*** la actividad central se enfocaba en la construcción de una ruleta, en la cual se colocó letras para que los estudiantes escribieran con éstas, palabras en un determinado tiempo. Aquél que escribiera palabras con menos errores ortográficos, se ubicaría en la cima de la escalera.
- ***Jugando y deletreando, muchas palabras voy formando:*** a cada estudiante se le entregó una palabra para que identificara las letras que la conformaban; de esta manera, cada uno de ellos pasaba al frente y deletreaba la palabra, con la finalidad de que los demás compañeros adivinaran a qué palabra hacía referencia. El objetivo principal era reconocer el sonido de las diferentes letras y lograr diferenciarlas.
- ***Recordando y escribiendo, la feria de la ortografía estoy construyendo:*** los estudiantes debían dar a conocer a sus demás compañeros de escuela lo que habían aprendido en el transcurso de las actividades; para ello, con el material que ya tenían, explicarían y jugarían con la ortografía, incentivando a sus demás compañeros a valorar la importancia de esta herramienta en el proceso ortográfico

Alcances de la Propuesta Pedagógica

Los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta permiten analizar los alcances logrados para dar cuenta del objetivo 3. En esta etapa se presta importancia a la aparición de categorías emergentes o inductivas del objeto de estudio, haciendo ajustes a las categorías iniciales en respuesta a la realidad.

Competencia lingüística

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera importante que a los estudiantes se los motive hacia la práctica de las diferentes competencias, con la finalidad de que los aprendizajes adquiridos y por adquirir sean fructíferos; por lo tanto, somos los docentes los únicos responsables de estimular y de llevar a la práctica continua estas competencias, pues, incorporarlas a los diferentes currículos escolares internacionales tiene, entre otras finalidades, lograr hacer visibles para los profesionales de la educación, sus estudiantes y familias, las metas u objetivos que se pretende que adquieran o dominen las nuevas generaciones, en cuanto resultan aprendizajes para la vida, en un mundo aceleradamente cambiante y globalizado, todo ello, dado que las competencias no aparecen de manera espontánea ni mucho menos instantáneamente; requieren intencionalidad y sistematicidad educativa (incluso la experiencia como componente competencial, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, exige la contextualización y transferencia oportunas, para que resulte viable su aplicación a situaciones nuevas), pues son producto de un proceso planificado, continuado y rigurosamente evaluado (Casanova, 2012). Así que, si el docente logra poner en práctica el desarrollo de las diferentes competencias en sus estudiantes, estaría conllevando que su proceso de enseñanza-aprendizaje, de alguna manera, sea enriquecedor, pues desarrollar las competencias implica fortalecer las habilidades, capacidades y actitudes de los mismos estudiantes, para llevar a cabo una determinada actividad o tarea.

De acuerdo con esto, una de las competencias que el estudiante debería desarrollar es la denominada ‘competencia lingüística’, la cual se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere “el uso adecuado, correcto, coherente y estético

tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente” (Reyzàbal, 2012, p. 68). De allí la importancia de que todos los docentes motiven a sus estudiantes al desarrollo de buenos procesos lecto-escritores, ya que, así como está estipulado, es una de las competencias que está presente en todos los establecimientos educativos y que debería cobrar relevancia, dado que conlleva que el estudiante sea competente y que sea el mismo quien critique, sustente y reorganice sus procesos de escritura y lectura.

Importancia de las reglas ortográficas

La ortografía es una de las materias que tiene gran cabida en las diferentes áreas de la educación escolar, pues está presente en todas partes, y es esta misma la que empieza a cobrar importancia desde los primeros años de escolaridad de los estudiantes. Al respecto, es válido reconocer que la ortografía es la base de la escritura; si se hace un buen uso y aplicación de ella, los lectores podrían entender sin dificultad alguna, lo que los autores o escritores quieren expresar. Así mismo, un buen proceso lectoescritor se empieza a reflejar desde el inicio de aprendizaje de los niños; es desde aquí donde se va adquiriendo las bases para una buena escritura; para ello, los docentes deberían implementar estrategias que conlleven la motivación y el convencimiento de que la ortografía representa un papel muy importante dentro de sus escritos y de lo que ellos quieren expresar a la sociedad. Por lo tanto,

El compromiso de enseñar ortografía no debe mirarse aislado, sino dentro de un compromiso mayor: enseñar al niño a escribir bien. Para lograr esta meta debe atenderse la ortografía en forma sistemática, progresiva y gradual, y también de manera informal y ocasional. En la creación de las situaciones de aprendizaje deben tenerse en cuenta la lectura y la expresión escrita del alumno como centros de actividades. (Ministerio de Educación Pública, 2005, citado por Ríos, 2012, p. 182).

Es válido reconocer que la lectura y la escritura siempre van de la mano, pues si el niño comprende lo que escribe, también se supone que comprendería lo que lee. Así que, las actividades que estén encaminadas al propósito de mejorar la ortografía, no deben ejercer

presión, sino que, el estudiante mediante un proceso gradual y continuo vaya asimilando poco a poco las principales reglas del proceso lectoescritor y que reconozca la importancia de aplicarlas en el transcurso de su vida.

El juego

Es relevante mencionar que el juego está en todas partes y que, al mismo tiempo, el niño aprende de manera divertida a través de él; por lo tanto, se llega a considerar que el juego conlleva que los niños obtengan aprendizajes significativos

El juego es considerado una de las actividades más agradables conocidas hasta el momento, como una forma de esparcimiento antes que de trabajo. Como señalan los antecedentes se juega desde tiempos remotos, no obstante, el juego en el aula tiene una connotación de trabajo al cual se le aplica una buena dosis de esfuerzo, tiempo, concentración y expectativa, entre otros, pero no por eso deja de ser importante. Se sugiere al educador un conjunto de actividades para cambiar la rutina por otras, tal vez más interesantes, se plasmaron ideas para realizar clases propicias para estimular la creatividad de los docentes comprometidos con el proceso de aprendizaje, con la finalidad que estas estrategias faciliten en los alumnos ese proceso. (Minerva, 2002, p. 290).

De acuerdo con lo que esta autora menciona, dentro de la presente investigación se ha tomado en cuenta al juego, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que apoya el fortalecimiento de los procesos ortográficos en una determinada población; a través del juego, la mayor parte de estudiantes adquiere aprendizajes significativos sin mayores dificultades, siempre y cuando se desarrolle desde su etapa inicial:

Ahora bien, en la etapa infantil, el juego es una actividad que potencia en gran medida todos los aprendizajes. Por ello, esta etapa se constituye en una atmósfera propicia para el desarrollo psicosocial y comunicativo, que permite a los niños y niñas poner a prueba los conocimientos que van adquiriendo progresivamente a través de las interacciones con el medio. Es esencial tener presente que no se trata del juego por jugar, es decir, el simple activismo y desgaste de energías; es el juego como método de enseñanza y aprendizaje, con una intención, con una planificación y con

unos objetivos específicos. Desde esta mirada, se hace entonces necesario conocer los propósitos de los juegos libres, los dirigidos, y sus respectivas funciones e implicaciones. (Mora, Plazas, Ortiz y Camargo, 2016, p. 140).

Por eso, dentro de la presente investigación se desarrolló distintas actividades con base en juegos que permitieron el fortalecimiento de los procesos ortográficos; los juegos fueron dirigidos y libres; dentro de ellos, los estudiantes expresaban sus emociones, sentimientos y aprendizajes esperados:

En fin, el juego es el primer acto creativo del ser humano y la conexión del niño con su realidad exterior; por medio del juego, el niño va logrando el entendimiento de la realidad; es decir, el niño crece a través del juego y se prepara para el futuro; a través del juego el niño expresa sus deseos, temores, fantasías y conflictos, así como la percepción que tiene de sí mismo, de otras personas y, en general, del mundo que le rodea. (Herrera, 2016, p. 24).

Bajo estos argumentos, los docentes deberíamos aplicar estrategias que involucren al juego, para que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo; es decir, que relacione conocimientos nuevos con los que ya posee; en este caso, el juego permitió que los educandos mezclaran y fortalecieran los conocimientos que ya tenían acerca de los procesos ortográficos, con los nuevos que se les iba dando a conocer

Aprendizajes significativos

Alcaraz et al., (citados por García y Flores, 2016) mencionan que es común evidenciar, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que todo docente quiere que sus estudiantes aprendan y obtengan conocimientos para la vida mas no para el momento; es decir, que sus aprendizajes sean significativos. En este sentido, el aprendizaje significativo son los conocimientos previos que el alumno tiene y que han de estar relacionados con aquellos que se quiere adquirir, de manera que funcione como base o punto de apoyo para la adquisición de nuevos conocimientos.

En este punto es considerable reconocer que, en el aprendizaje de los diferentes procesos ortográficos, los estudiantes tenían conocimiento alguno de ciertas reglas básicas de ortográfica; sin embargo, lo que se

pretendía con la aplicación de las diferentes estrategias era que estos relacionaran los conocimientos que ya tenían, con los nuevos que nosotros como docentes les íbamos a proporcionar, de tal manera que en esta plena interacción docente-estudiantes se adquiriera nuevos conocimientos.

Así mismo, dentro del estudio, lo que realmente se pretendía era que los estudiantes que presentaban dichas falencias aprendieran de manera divertida y dinámica a través de la estrategia de enseñanza-aprendizaje del juego, sabiendo que es una de las estrategias con la que la mayor parte de los estudiantes y niños se sienten identificados hoy en día. La importancia del aprendizaje significativo en el diseño de estrategias para impartir ortografía radica en que este tipo de aprendizaje es flexible ya que las nuevas informaciones se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe y, una de las características de este aprendizaje, es que considera la motivación de los factores afectivos en los alumnos para la comprensión y los esfuerzos que requiere. Los docentes deben utilizar una serie de recursos y métodos para tratar de captar la atención del niño y el interés hacia el proceso de la adquisición de la ortografía. El aprendizaje es significativo en la medida en que se genere en un ambiente agradable y en condiciones que permitan su contextualización. Cuando en la enseñanza ortográfica se utiliza el proceso incidental, toda oportunidad que se presente en todas las aéreas de estudio será buena para orientar a los estudiantes en la escritura correcta de las palabras.

Materiales didácticos

En primer lugar, es válido reconocer que los materiales didácticos han sido definidos desde varios puntos de vista y por varios autores.

Elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software). Así mismo, también consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. (Guerrero, 2009, p. 1).

Es preciso reconocer que estos materiales son los que ayudan a que el docente pueda llevar a cabo su proceso de enseñanza, y que sus educandos comprendan, sin dificultad alguna, lo que quiere enseñar.

Arnaiz, Iciar y Carreño (2011) afirman que los materiales y los espacios son elementos imprescindibles en la metodología pedagógica de la educación infantil; “si bien el juego es un impulso natural, necesita unas condiciones de espacios materiales y tiempos” (p. 22). De esta manera, dentro de la presente propuesta investigativa se utilizó recursos que guiaron a los estudiantes a aprender haciendo; eran ellos mismos quienes construían sus propios materiales para el aprendizaje y fortalecimiento de la ortografía. Estos autores señalan que el juego es un impulso natural que necesita de materiales y tiempos; por lo tanto, al ser el juego la estrategia involucrada en la investigación, necesita de los materiales adecuados para que se convierta en el juego que se requiere:

Sin embargo, es válido entender que un material no tiene valor en sí mismo, sino en la medida en que se adecuen a los objetivos, contenidos y actividades que estamos planteando. De entre las diferentes clasificaciones de materiales didácticos, la más adecuada me parece la siguiente: Materiales impresos: libros, de texto, de lectura, de consulta (diccionarios, enciclopedias), atlas, monografías, folletos, revistas, boletines, guías; Materiales de áreas: mapas de pared, materiales de laboratorio, juegos, aros, pelotas, potros, plintos, juegos de simulación, maquetas, acuario, terrario, herbario bloques lógicos, murales,...; Materiales de trabajo: cuadernos de trabajo, carpetas, fichas, lápiz, colores, bolígrafos,...; Materiales del docente: Leyes, Disposiciones oficiales, Resoluciones, PEC, PCC, guías didácticas, bibliografías, ejemplificaciones de programaciones, unidades didácticas. (Guerrero, 2009, p. 2).

Los diferentes tipos de materiales didácticos mencionados fueron utilizados en la presente propuesta y los que permitieron que el objetivo de enseñanza-aprendizaje se lograra establecer: que el estudiantado manipulara sus propios materiales, los compartiera y aprendiera las principales reglas ortográficas importantes para su proceso de aprendizaje.

Conciencia ortográfica

Despertar una conciencia ortográfica conlleva una combinación interpersonal dirigida a otros conocimientos más allá de lo predeterminado en el código de la lengua escrita; por ende, hablar, escuchar, leer y escribir significan formas de comunicar pensamientos y emociones. Es decir, la conciencia ortográfica es la conciencia por parte del alumno de que existen formas convencionales de escritura, el deseo de conocer esas convenciones y la habilidad para buscar cómo escribir de acuerdo con ellas. Para que esto se logre, se requiere que el niño utilice la lengua y, en particular, la lengua escrita; o sea, que el niño haga un uso funcional (Cassany et al., 2000). De esto se destaca que, con la aplicación de las diferentes estrategias, se logró que los estudiantes despertaran esa conciencia ortográfica, aunque fue algo dispendioso que se interesaran por darle importancia a su escritura. Tarde o temprano, fueron ellos mismos quienes se motivaron y se mostraron preocupados por llevar a cabo esta práctica; fueron ellos quienes se sintieron capaces de pasar al tablero y escribir una determinada palabra sin ningún temor de que estuviera mal escrita o que no tuvieran en cuenta la aplicación de las diferentes reglas ortográficas

En este sentido se habla de ortografía, haciendo referencia que se da oportunidad para que los alumnos escriban las palabras con letras que ellos consideren correctas. Sin embargo, el ayudarlos a confrontar su decisión con algún modelo de escritura convencional los dirige a adquirir la conciencia ortográfica. Así pueden identificar las formas de escribir las palabras e intentarán deducir algunas reglas. (Cassany et al., 2000, p. 98).

Vale la pena destacar que quien ayudaba a los estudiantes a confrontar dichas decisiones al momento de escribir, no era solo el docente, sino que entre los mismos compañeros corregían las falencias y encontraban soluciones para llevar a cabo una buena escritura; aquí se ve reflejado que ellos aprenden aún más cuando comparten conocimientos; al mismo tiempo, el hecho de compartir les genera motivación por querer aprender cosas nuevas en estos aspectos relacionados con el proceso escritor.

Conclusiones

Según el diagnóstico realizado, se evidenció que en el Centro Educativo los problemas de ortografía han sido recurrentes, a causa de la poca importancia que se ha venido dando a la lectura y escritura como tales; respecto a la lectura, en el Centro se encontró una propuesta encaminada a fortalecer este proceso pero, por el lado de la escritura hay situaciones como: falta de ortografía, mal uso de los signos de puntuación, poco reconocimiento de las sílabas y del fonema de diferentes letras, conllevando que los textos escritos tomen otro significado; por tal razón, el centro educativo no cuenta con propuestas pedagógicas encaminadas a guiar los procesos significativos que contribuyan a la conciencia e importancia de la ortografía.

Partiendo de la problemática mencionada -la falta de conciencia ortográfica y el escaso uso de las reglas de ortografía- se puede mencionar que éstas fueron las bases fundamentales para consolidar esta propuesta pedagógica con la estrategia de enseñanza-aprendizaje “El juego” que, además de promover actividades pedagógicas, fomentó el desarrollo de las competencias en todas las áreas y así mismo permitió la generación de espacios de participación con las docentes del Centro Educativo, favoreciendo no solo la concientización e importancia del buen uso de las reglas ortográficas, sino a prestar más atención a la hora de escribir un determinado texto, párrafo o frase, para que sea entendido sin dificultad por los lectores; de esta manera, los estudiantes fueron conscientes y, a la hora de escribir un texto, tenían en cuenta las principales reglas ortográficas aprendidas en el transcurso de las actividades.

Con el desarrollo de la propuesta mencionada y con la implementación de las diferentes actividades se logró que los estudiantes involucrados dentro del proceso investigativo adquirieran las bases necesarias para escribir un texto con muy buena calidad de ortografía, buen uso de signos de puntuación y buena distinción de los sonidos de diferentes palabras, gracias al desarrollo de los diferentes juegos de ortografía que llevaron a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se tornara más divertido y motivante para ellos. Así, fueron conscientes de que la ortografía es uno de los aspectos fundamentales en la vida escolar de todos los educandos, siendo elemento esencial de autonomía en el

proceso de enseñanza-aprendizaje; es por esto que, la escritura, al ir de la mano de la lectura, se convierte en el camino hacia el conocimiento y la libertad que implica la participación activa de la mente. Del mismo modo, escribir contribuye al desarrollo de la imaginación y la creatividad y enriquece el vocabulario y la expresión oral y escrita.

Al finalizar el desarrollo de este proceso investigativo en el que los principales actores fueron los estudiantes y los docentes, fueron ellos mismos quienes contribuyeron a determinar la problemática, que fue la base primordial para la consolidación y la puesta en marcha de la propuesta pedagógica “El límite del juego y la motivación, fuentes para la buena escritura”. A partir de ésta, la comunidad participante reconoció la importancia de las reglas ortográficas; hubo concientización continua en la aplicación con la realización de actividades en las que se aprendió, por medio del juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Se puede reconocer que se logró generar en los involucrados, aprendizajes significativos porque asumieron de manera personal pautas ortográficas que tendrían en cuenta en el transcurso de su aprendizaje.

Referencias

- Anónimo. (s.f.). Los signos de puntuación. Recuperado de [http://sofi.uprag.edu/attachments/article/84/Manual%20\(Signos%20Puntuacion\).pdf](http://sofi.uprag.edu/attachments/article/84/Manual%20(Signos%20Puntuacion).pdf)
- Arnaiz, V., Iciar, M. y Carreño, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Secretaria del Estado de Educación y Formación Profesional.
- Balza, Y. (2016). *Manual de ortografía*. Venezuela: Fondo Editorial UNERMB
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. España: Editorial Graó.
- Casanova, A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid, España: La Muralla.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.

- García, A. y Flores, J. (2016). *Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía e Historia de la Educación Secundaria* (Trabajo de Grado). Universidad Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado de <https://repository.unam.edu.ni/1633/>
- González, G. (2016). La importancia de acentuar bien las palabras. Recuperado de <http://www.pampalabrasamedida.com/la-importancia-de-accentuar-bien-las-palabras/>.
- Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (5), 1-7
- Guitart, J. (2004). *Sonido y sentido. Teoría y práctica de la pronunciación del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Santa Fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herrera, L.Á. (2016). *El juego como herramienta importante en la educación infantil* (Tesis de Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Cartagena. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1139/Herreraluzangela2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kandel, S. & Valdois, S. (2006). Syllables as functional units in a copying task. *Language and Cognitive Processes*, 21(4), 432-452.
- Martínez de Sousa, J. (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Recuperado de http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf
- Minerva, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Miñambre, E., Blecua, B., Falgueras, R. y Miarnau, P. (2012). *Atlas Básico de Ortografía*. Bogotá, Colombia: Editorial Parramón
- Mora, C., Plazas, F., Ortiz, A. y Camargo, G. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Nodos*, 4(40), 137-144.

- Nathan, G. (2008). *Phonology. A cognitive grammar introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Niño, V.M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y Ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Pérez, R., Guerrero, F. y Ríos, C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo*, (8), 95-136.
- Reyzàbal, V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (4), 63-77.
- Ríos, G. (2012). La ortografía en el aula. *Kañina, Revista de Artes y Letras, Universidad de Costa Rica*, 36(2), 181-190.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación





Fedumar

Entretejiendo heurísticas alrededor de la resolución de problemas mediante el método de Polya¹

Judy Arley Duarte Melo²
María Victoria Villacrez Oliva³

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020 Fecha
de aceptación: 20 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Duarte, J. A. y Villacrez, M. V.. (2020). Entretejiendo heurísticas alrededor de la resolución de problemas mediante el método de Polya. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 133-149.

DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art9>

Resumen

La resolución de problemas, como metodología, competencias, enfoque, es una situación presente en la vida escolar y cotidiana de todo ser humano. Es una dimensión que implica el desarrollo de habilidades y conocimientos para dar cuenta del cálculo, la resolución y todo un conjunto de procesos matemáticos. Este proceso investigativo buscó caracterizar las habilidades y procedimientos matemáticos en resolución; a partir de ello, diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca el pensamiento matemático y determinar su incidencia al implementar algunas estrategias heurísticas en la resolución de problemas. El diseño metodológico de la investigación se planteó desde un paradigma cualitativo con enfoque crítico social, toda vez

¹ Artículo resultado de la investigación titulada "Desarrollo de la competencia Resolución de problemas a partir de la implementación de estrategias heurísticas en estudiantes de aula multi-grado de la Institución Educativa Rural Río Blanco, sede Juanambú, municipio de Villa Garzón". Distinción Meritoria mediante Acuerdo 118 del 19 de junio de 2020 del Consejo de Facultad de Educación, Universidad Mariana.

² Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: jduarte@umariana.edu.co

³ Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co

que nos permitiría describir una realidad que afecta el rendimiento académico. Tipo: investigación acción. Se tomó como unidad de análisis a 14 estudiantes de primero a quinto por tratarse de un aula multigrado, de la sede Juanambú de la Institución Educativa Rural Río Blanco en la zona rural del municipio de Villa Garzón.

Palabras clave: estrategias heurísticas, resolución de problemas, habilidades y procedimientos, aula multigrado, metodologías activas.

Introducción

“La resolución de problemas debe ser eje central del currículo de matemáticas, y como tal, debe ser un objetivo primario de la enseñanza y parte integral de la actividad matemática” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1998, p. 52).

La presente investigación tomó importancia dado que el proceso de resolución de problemas no es concebido como tal, sino como un ejercicio más de las matemáticas, que, si bien permite al docente medir el nivel de avance del niño o la niña, dista de la meta de la educación matemática, que es, desarrollar habilidades de pensamiento matemático que redireccionen el quehacer hacia el ‘ser matemáticamente competente’.

Además, es necesario mencionar que esta competencia de resolución de problemas es una debilidad a nivel de aula e institución, tanto local como regional y/o departamental, toda vez que en los resultados de las pruebas censales que hiciera el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2019), los resultados demuestran un alto porcentaje de estudiantes en niveles insuficiente y mínimo y, a nivel interno, bajos desempeños en cuanto al desarrollo de habilidades y procedimientos matemáticos. Esto permitió evidenciar un bajo dominio frente a tareas matemáticas relacionadas con el componente numérico, lo cual hace posible exaltar que la investigación pretende continuar fortaleciendo dichas habilidades y procedimientos frente a la resolución de problemas, al pretender abordar los factores que de alguna u otra manera inciden para que esto cumpla su fin educativo, logrando mayor motivación y actitud positiva de niños y niñas frente a situaciones-problema propios del área y de su entorno.

Así, el presente proyecto de investigación se convierte en una herramienta necesaria para la toma de decisiones en la implementación de estrategias heurísticas por parte de los docentes, acordes a la metodología activa, que impacten en un aprendizaje comprensivo y significativo en el estudiante, además de asegurar el fortalecimiento del área que resultan cruciales para el desenvolvimiento de los niños y jóvenes en la vida contemporánea.

El trabajo motivó a desarrollar esta competencia, más aún en un contexto de aula multigrado, donde los principios de la actividad y el aprendizaje autónomo son la base para desarrollar estructuras cognitivas sólidas que permitan desarrollar habilidades, imaginación e iniciativa para un mejor desempeño en el área y en la vida.

Metodología

Pregunta de reflexión ¿Cómo desarrollar la competencia Resolución de problemas a partir de la implementación de estrategias heurísticas en estudiantes de aula multigrado de la Institución Educativa Rural Río Blanco, sede Juanambú, municipio de Villa Garzón?

Para la ejecución de este proyecto se utilizó el paradigma de la investigación cualitativa, de acuerdo con Vera (s.f.), con características de la educación matemática y las categorías que en ella influyen; es decir, las experiencias de los estudiantes y la comunidad educativa en general, permiten examinar las problemáticas que circundan con relación al bajo rendimiento en resolución de problemas matemáticos, delimitando un problema concreto y logrando la realización de una descripción exhaustiva.

En concordancia con el paradigma cualitativo de la investigación, se utilizó el enfoque crítico social, del cual Elliot (2000) afirma: “es lograr una conciencia autorreflexiva y crítica de las acciones humanas que logre transformar la realidad” (p. 41). Este tipo de investigación es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 41).

Por su parte, el tipo de investigación utilizado fue la investigación acción; como dice Niño (2008), “el propósito de la investigación

acción no es el conocimiento en sí; es interpretar y entender las propias prácticas, y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o sea su cualificación” (p. 37). La carta de navegación del proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos descrita a continuación:

Tabla 1. *Cuadro de operacionalización de objetivos*

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección de información
Caracterizar el nivel de desarrollo de habilidades y procedimientos matemáticos relacionados con la resolución de problemas en estudiantes de aulas multigrado de la IER Río Blanco, sede Juanambú.	Habilidades y procedimientos matemáticos	Uso de operaciones en contexto	Estudiantes	Observación Participante (Diario de Campo)
		Reconocimiento de operaciones básicas		
		Procedimientos		Talleres de caracterización
		Problemas de composición, transformación y comparación		
Diseñar una propuesta pedagógica que implemente algunas estrategias heurísticas para el desarrollo de la competencia de resolución de problemas en estudiantes de aulas multigrado de la IER Río Blanco, sede Juanambú	Propuesta Pedagógica	Objetivos /competencias	Docentes y directivos docentes	Técnica: Entrevista
		Contenidos		
		Estrategias didácticas		Instrumento: Guion de entrevista
		Formas de evaluación		
		Recursos		

Evaluar los alcances de la propuesta pedagógica como estrategia innovadora para el desarrollo de la competencia Resolución de problemas en estudiantes de aulas multigrado de la IER Río Blanco, sede Juanambú	Evaluación de la propuesta pedagógica	Objetivos /competencias	Estudiantes	Técnica	
		Contenidos		Observación Participante	
		Estrategias didácticas		Instrumento	
		Formas de evaluación		Diario de Campo	
		Recursos			
		Alcances			

Resultados

La información recolectada a través del análisis de resultados de la caracterización de habilidades y procedimientos y la observación participante a estudiantes fue procesada mediante la teoría fundamentada, la cual para Strauss y Corbin (2002):

Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 28).

Esta metodología se ajustó al desarrollo de la presente investigación ya que tiene el propósito de desarrollar una interpretación de la realidad que está sucediendo en los estudiantes del establecimiento educativo sujeto de estudio. Las fases fueron la recolección de información diagnóstica, diseño de una propuesta acorde a las necesidades del contexto y, finalmente, un proceso de evaluación de los alcances

Información diagnóstica sobre habilidades y procedimientos matemáticos para la resolución de problemas

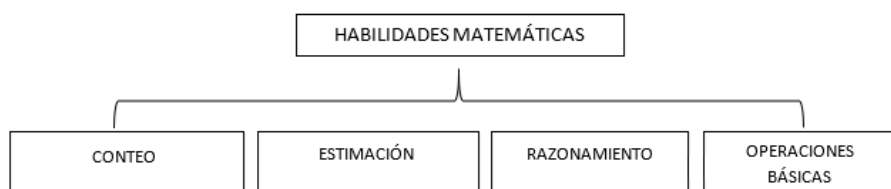


Figura 1. Caracterización de habilidades matemáticas.

La interpretación de los datos obtenidos permitió evidenciar algunas habilidades matemáticas en los estudiantes: por ejemplo, presentan mayor dificultad en el momento de enfrentarse a ‘tareas’ matemáticas. En un aula multigrado, como fue nuestro escenario, esta identificación de habilidades da cuenta de dos grupos que, a nivel de Estándares podemos enunciar: de 1 a 3 y de 4 a 5, lo que nos permite observar que es importante buscar estrategias para fortalecer estas habilidades en grados inferiores y continuar su progresión en grados superiores.

Según Godino (2002), la mayor dificultad de los niños al afrontar una situación aditiva depende, en gran medida, de la estructura lógica de dicha situación y la posición de la incógnita. En grados superiores, las situaciones aditivas de fácil comprensión son aquellas en las que la incógnita se ubica al final de la proposición; y es lo que generalmente caracteriza la práctica docente: solicitar al niño encontrar el total o la diferencia.

Procedimientos matemáticos

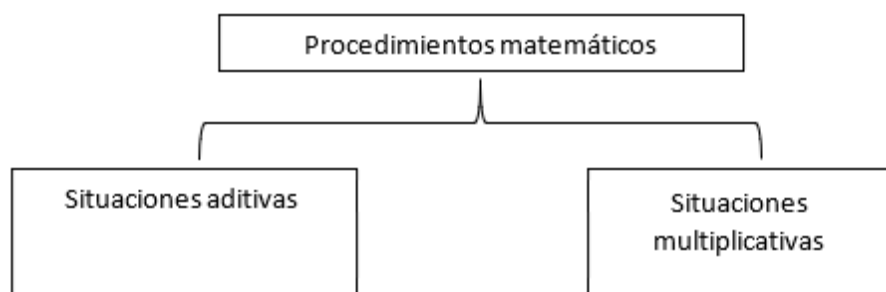


Figura 2. Procedimientos matemáticos.

Según Castro, Rico y Castro (1988) “los problemas de estructura aditiva son aquellos que se resuelven con una operación de suma o resta” (p. 28). De ellos, podemos hacer varias clasificaciones dependiendo del tipo de variable que se considere. Así, cambiando la posición de la incógnita se genera seis situaciones para la suma y seis situaciones para la resta.

Las situaciones aditivas presentadas a los estudiantes hacen referencia al tipo de composición, transformación, comparación; las de tipo multiplicativo hacen referencia a razón directa e inversa.

Aquellas que mayor facilidad presentaron para los estudiantes, frente a este tipo de situaciones, fueron aquellas en las que la incógnita se encuentra al final, y solo cuando es necesario aplicar una suma y una multiplicación. Los demás tipos de situaciones carecen de un procedimiento formal e informal que conlleve la resolución de problemas.

Discusión

Los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta permitieron analizar los alcances logrados que se presenta a continuación:



Figura 3. Evaluación de la propuesta.

La interpretación de datos obtenidos permite evidenciar que el desarrollo de las estrategias heurísticas para el fortalecimiento de la actividad matemática en la resolución de problemas, está influenciada por diversos factores.

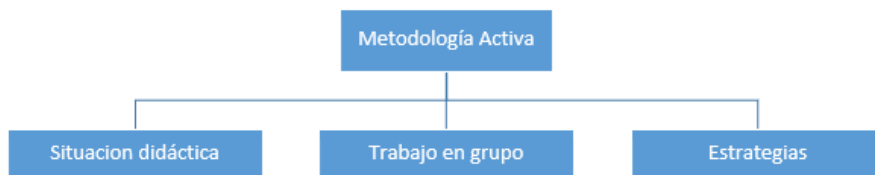


Figura 4. Metodología Activa.

La IER Río Blanco y sus sedes, especialmente la sede Juanambú, enfocan sus acciones pedagógicas bajo el Modelo Flexible de Escuela Nueva, el cual da respuesta a las necesidades de atención educativa a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y/o población rural dispersa (PEI, 2016).

La enseñanza multigrado exige la modificación de las prácticas tradicionales de enseñanza hacia la promoción de procesos de aprendizaje centrados en el estudiante. Un maestro que maneja varios grupos simultáneamente, encuentra que es necesario organizar a los estudiantes en pequeños grupos, promover el aprendizaje cooperativo y desarrollar estrategias flexibles y personalizadas. Las estrategias esenciales de este tipo de escuela son el aprendizaje orientado, el apoyo niño - niño, las lecciones cuidadosamente planificadas, la creación de ambientes de aprendizajes amables y adecuados, las guías para el estudiante, el cambio en métodos de enseñanza ofrecidos, la evaluación y retroalimentación apropiada y permanente (Colbert y Vázquez, 2008, citados por González-Gutiérrez, Regalado-Cañón y Jiménez-Espinosa, 2015).

“Las metodologías activas permiten a los estudiantes construir conocimiento y aplicarlo integralmente en varios ámbitos de la vida” (Labrador y Andreu, 2008, citados por Puga y Jaramillo, 2015, p. 292). Un adecuado ambiente de aprendizaje debe favorecer especialmente el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo. Los aportes sobre metodologías activas resaltan que el centro del proceso es el estudiante.

El rol del docente en este modelo activo –Escuela Nueva- es vital ya que debe mediar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes.

Conocimiento conceptual y conocimiento procedimental



Figura 5. Conocimiento conceptual y procedimental.

El conocimiento conceptual y procedimental ha sido tema de interés y foco de debate a lo largo de los años. Se encuentran discusiones que abordan desde qué debe desarrollarse en mayor medida en la escuela, si las habilidades o los procedimientos (Castro, Prat y Gorgorió, 2016).

En la propuesta de Escuela Nueva, en su componente pedagógico, las cartillas se basan en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos, la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos y el cultivo de la creatividad y de un pensamiento divergente. Inmerso al desarrollo de las guías propuestas en las cartillas, están los conceptos y procedimientos.

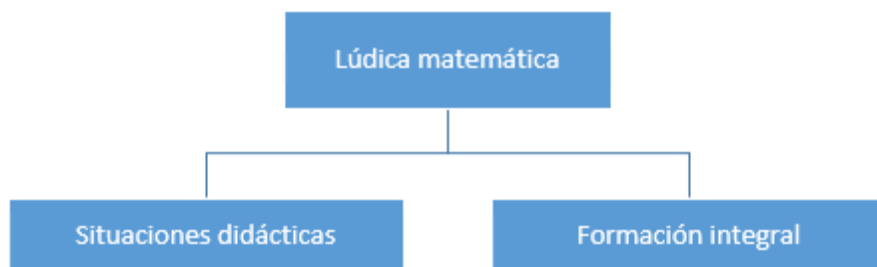


Figura 6. Lúdica matemática.

El diseño de actividades y situaciones de aprendizaje, además de estimular el interés de los escolares, propicia el desarrollo de su potencial intelectual y su capacidad para enfrentar la realidad de forma reflexiva, crítica y constructiva, con autonomía y autodeterminación

El juego es una actividad clave para la formación del género humano con relación a los demás, “con la naturaleza y consigo mismo, en la medida en que le propicia un equilibrio estético y moral entre su interioridad y el medio con el que interactúa” (Andrade, Andrada y Peñafiel, 2019, p. 189).

Los jóvenes aprenden y se forman mejor cuando producen por medio de una actividad lúdica, con sentimiento, creatividad y alegría. El recurso didáctico de Escuela Nueva contempla la lúdica como uno de los principios. La ventaja de realizar este tipo de ejercicios fue el trabajo en pequeños grupos, el seguimiento de instrucciones y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, sobre todo en los grados inferiores de primero a tercero.



Figura 7. Evaluación formativa.

La evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día; en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo, qué necesitan aprender, dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes (MEN, 2009). De acuerdo con el Decreto 1290 de 2009, uno de los propósitos de la evaluación institucional es la identificación de las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para poder valorar sus avances.

La evaluación auténtica se sustenta en los enfoques socio-constructivistas de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza. Según Díaz Barriga (2002) “La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados” (p. 10) a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja

En el modelo de Escuela Nueva la evaluación se entiende como una actividad formativa, toda vez que tiene un sentido orientador para los distintos actores que participan en ella: los niños y las niñas pueden comprender las estrategias de aprendizaje que emplean y los docentes pueden identificar si están logrando o no los objetivos que se han propuesto y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que están empleando. (MEN, 2010, p. 30).

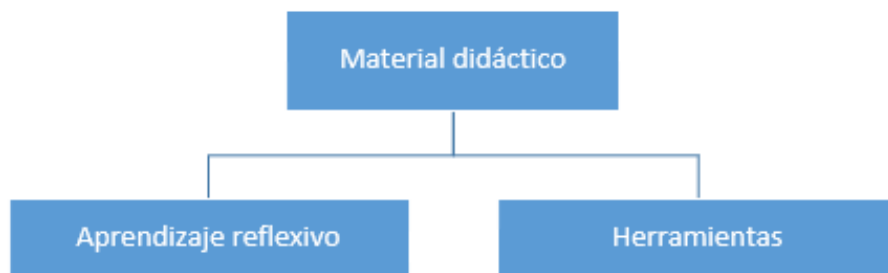


Figura 8. Material didáctico.

La manipulación es un paso necesario e indispensable para la adquisición de competencias matemáticas. Pero no es la manipulación lo más importante sino la acción mental que ésta estimula cuando los niños tienen la posibilidad de tener los objetos y los distintos materiales en sus manos y utilizan el juego como recurso de aprendizaje. Sólo después de un trabajo lúdico-manipulativo pueden usarse progresivamente recursos más elaborados de representación matemática, como la simulación virtual o el trabajo escrito con lápiz y papel. (Alsina, 2018, p. 1).

Los centros de recursos de aprendizaje constituyen una estrategia para el desarrollo de procesos activos en la escuela, donde los estudiantes puedan aprender a aprender, y son un conjunto organizado, estructurado e integrado de materiales didácticos que contribuyen al desarrollo de las actividades que plantea el proceso metodológico de las guías de inter-aprendizaje, basado en competencias. Éstos integran material real, ambientes, material bibliográfico, tecnológico y humano

Los centros de recurso de aprendizaje favorecen la ambientación de las aulas y se constituyen en recursos esenciales y complementarios que intervienen en un adecuado proceso de planeación. (Gobernación de Risaralda, 2016, párr. 1/6).

La construcción de los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) tiene una intención pedagógica; son una herramienta para movilizar los saberes. Retomando el aporte de Alsina (2018), no es la manipulación en sí lo importante, sino la actividad mental que ésta estimula a partir del manejo de objetos.

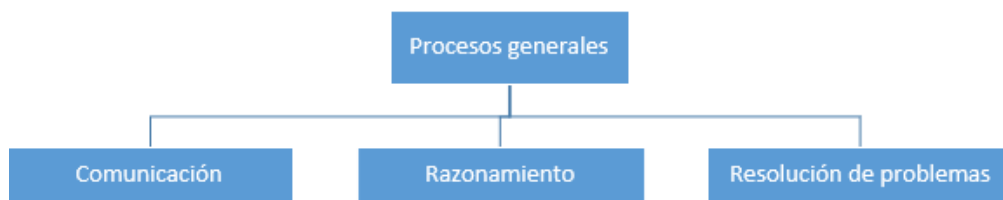


Figura 9. Procesos generales.

En el EOS⁴ no se intenta dar, de entrada, una definición de “proceso” ya que hay muchas clases diferentes de procesos, se puede hablar de proceso como secuencia de prácticas, se puede hablar de procesos cognitivos, de procesos metacognitivos, de procesos de instrucción, de procesos de cambio, de procesos sociales, etc. Se trata de procesos muy diferentes en los que, quizás, la única característica común a muchos de ellos sea la consideración del factor “tiempo” y en menor medida, el de “secuencia en la que cada miembro toma parte en la determinación del siguiente. (Font, Rubio y Contreras, s.f., p. 708).

Los procesos generales, tales como el razonamiento, la resolución y planteamiento de problemas, la comunicación, la modelación y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos tienen que ver con el aprendizaje (MEN, 1998).

Las matemáticas, como el resto de las disciplinas científicas, aglutinan un conjunto de conocimientos con unas características propias y una determinada estructura y organización interna. Lo que confiere un carácter distintivo al conocimiento matemático es su enorme poder como instrumento de comunicación [...]. (Anónimo, s.f., párr. 6).

La comunicación es la esencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las matemáticas (MEN, 1998).

La resolución de problemas, en un amplio sentido, se considera siempre en conexión con las aplicaciones y la modelación (MEN, 1998). Font et al., (s.f.) por su parte, afirman que el aprendizaje está dado por un patrón motivacional, que puede ser positivo o negativo; cuando es positivo, el estudiante, frente a una situación problema, lo analiza,

⁴ Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento

busca solución de otra manera, pregunta a su docente, comparte con los compañeros. Sin embargo, cuando el patrón motivacional es negativo, el estudiante asume que una de las causas de la dificultad es su incapacidad; entonces, asume una actitud defensiva, lo que impide que pregunte, busque alternativas y, en últimas, termina copiando respuestas. La actitud positiva favorece el aprendizaje.

Conclusiones

Las acciones pedagógicas implementadas en la búsqueda de contribuir al desarrollo de competencias matemáticas como la resolución de problemas, permitieron evidenciar que los estudiantes no asumen ésta como un proceso, sino como un ejercicio más, lo que demuestra que estos desconocen estrategias no convencionales para aplicarlas en su desarrollo.

La implementación de la estrategia didáctica basada en el Método Polya permitió integrar y abordar en sus cuatro fases: a) comprender el problema, b) configurar un plan, c) ejecutar el plan y d) verificar la respuesta y, algunas estrategias heurísticas como la elaboración de esquemas, analogías, representaciones gráficas, mirar hacia atrás

Esta investigación permitió, además, identificar elementos esenciales que debe contemplarse en aulas multigrado; esto ayudó a dinamizar el proceso de aprendizaje, fortalecer el trabajo en pequeños grupos, mejorar la comunicación y la ejercitación a partir del uso de material concreto, lo que posibilitó motivar la participación e interacción entre docente y estudiantes y estudiantes – estudiantes.

Es necesario resaltar que el establecimiento no cuenta con un plan de área articulado al contexto y necesidades de los estudiantes y esto conlleva que el docente no tenga un horizonte claro de lo que se espera que estos alcancen en los grados que cursan.

Referencias

- Alsina, Á. (2018). Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos. Recuperado de <https://narceaediciones.es/es/herramientas/185-desarrollo-de-competencias-matematicas-con-recursos-ludico-manipulativos.html>
- Andrade, J.R., Andrada, N. y Peñafiel, V. (2019). Estrategia psicopedagógica en educación. *Ciencia Digital*, 3(1), 189-201. DOI: 10.33262/cienciadigital.v3i1.285
- Anónimo. (s.f.). Matemáticas elementales en el ciberespacio. Recuperado de <http://www.uco.es/~ma1marea/profesor/primaria/curricul/introdu.htm>
- Castro, Á., Prat, M. y Gorgorió, N. (2016). Conocimiento conceptual y procedimental en matemáticas: su evolución tras décadas de investigación. *Revista de Educación*, 374, 43-68.
- Castro, E., Rico, L. y Castro, E. (1988). *Números y operaciones: fundamentos para una aritmética escolar*. Madrid, España: Síntesis Editorial.
- Díaz Barriga, F. (2002). Evaluación auténtica. Recuperado de <https://www.slideshare.net/amigon60/evaluacion-autentica>
- Elliott, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción* (4.ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Font, V., Rubio N. y Contreras, Á. (s.f.). Procesos en matemáticas. Una perspectiva ontosemiótica. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/33251676.pdf>
- Gobernación de Risaralda. (2016). Centros de Recurso de Aprendizaje (CRA). Recuperado de <http://sed.risaralda.gov.co/sitio/alianza/index.php/escuela-nueva/estrategias-del-modelo-escuela-nueva/centros-de-recurso-de-aprendizaje-cra>
- Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para Maestros. Recuperado de https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf

- González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, M. y Jiménez-Espinosa, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones disputatae: Temas en Debate*, 8(16).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Las características del aprendizaje. Recuperado de <https://www2.icfes.gov.co/resultados-historicos-saber-359>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares: Matemáticas. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-213769.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones pedagógicas para Transición y Primer Grado*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño, V. (2008). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1290 de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?_noredirect=1
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2016). Institución Educativa Rural Río Blanco. Vereda Río Blanco. Municipio de Villa Garzón. Departamento del Putumayo.
- Puga, L. y Jaramillo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 291-314. DOI: 10.17163/soph.n19.2015.14

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Vera, L. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/velez_vera___investigacion_cualitativa_pdf.pdf



Fedumar

***Runaykachay* de ser pastuso: hacia el fortalecimiento de la identidad cultural¹**

Adriana Janeth Maigual Meneses²

María Camila Bucheli Zambrano³

María Victoria Villacrez Oliva⁴

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Maigual, A. J., Bucheli, M. C. y Villacrez, M. V. (2020). *Runaykachay* de ser pastuso: hacia el fortalecimiento de la identidad cultural. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 151-169. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art10>

*Nacer en medio de los andes con un volcán como padrino,
con una laguna bañando de ilusiones,
con el aire oliendo a trigo
¿acaso no es un regalo de la vida?*

(Narváez, 2014)

Resumen

Sin lugar a dudas, la identidad de todo individuo es una construcción que solo es posible cuando éste reconoce su cultura y el contexto que lo hacen parte de la sociedad, así como también, cuando conoce las costumbres, tradiciones, creencias y demás aspectos culturales del

¹ Artículo resultado de la investigación "Fortalecimiento de la identidad cultural a través del dialecto pastuso", llevada a cabo en el periodo junio 2019-2020. Distinción Meritoria mediante Acuerdo 116 del 19 de junio de 2020 del Consejo de Facultad de Educación, Universidad Mariana.

² Normalista superior, Normal Superior de Pasto; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, correo electrónico: admaigual@umariana.edu.co

³ Normalista superior, Normal Superior de Pasto; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, correo electrónico: mariacbucheli@gmail.edu.co

⁴ Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, correo electrónico: mrvillacres@umariana.edu.co

lugar donde pertenece. En este sentido, este proceso investigativo pretendió, en primer lugar, identificar el nivel de apropiación de la identidad cultural que tienen los estudiantes, diseñar una propuesta pedagógica con el fin de fortalecer la identidad y, por último, evaluar los alcances obtenidos en la implementación de la propuesta. Por otro lado, en cuanto al diseño metodológico, se tomó como base el paradigma cualitativo para lograr un análisis de conductas observables; el enfoque crítico social y la Investigación-Acción, para comprender las prácticas pedagógicas, lograr un cambio e intervenir acertadamente. Se estableció técnicas e instrumentos de recolección de información como el taller diagnóstico y el diario de campo, con el propósito de analizar cualitativamente el problema de investigación.

Palabras clave: identidad cultural, identidad regional, manifestaciones culturales, dialecto pastuso, valores culturales, producción textual.

Introducción

Es importante acercarse y conocer la existencia cultural e histórica de los pueblos, que son parte de la vida de los seres humanos y, del mismo modo, recrear y construir experiencias propias de estos lugares oriundos que han trascendido de generación en generación gracias a la historia y, por ende, la cultura y sus diversas manifestaciones, entre las cuales yace inmerso el dialecto característico de una región, como lo es el caso del dialecto pastuso. Dicho esto, la identidad cultural se fortalece desde los pilares de la formación del ser humano, como: la familia, la escuela y la sociedad, siendo estos las principales influencias para motivar el conocimiento de las diversas manifestaciones culturales, empezando por la familia, que tiene gran parte de responsabilidad para fomentar y educar en valores y tradiciones que son transmitidas con el tiempo, a través de experiencias significativas que aportan al fortalecimiento de la identidad cultural desde las instituciones educativas. Al respecto, Vilches (2018), señala:

La Identidad Cultural no es una simple herramienta generadora de conocimiento y aprendizaje de lo propio; es mucho más profunda; es el arma que tienen los profesores para lograr que sus estudiantes sean agentes de cambio en la sociedad del mañana, que concienticen a sus alumnos que la cultura no solo se conforma de unos cuantos símbolos

o tradiciones, sino que ésta es mucho más compleja y debe ser trabajada como una propuesta educativa. (p. 15).

Bajo este entendimiento, se puede decir que un aspecto fundamental de la identidad cultural es el reconocimiento de las particularidades del dialecto regional y, por ende, su resignificación, como parte esencial de la comunicación, dado que permite dar a conocer de cierta forma la manera como se expresan los habitantes de una región en diversas situaciones cotidianas, además de involucrarse directamente en las manifestaciones culturales como: la música, danza, gastronomía, sitios turísticos, entre otras expresiones artísticas propias de la cultura, convirtiéndose en un sello auténtico que diferencia a una región de otras.

En este orden de ideas, esta propuesta investigativa buscó, de forma interdisciplinar, rescatar una parte importante del acervo cultural de la ciudad de Pasto, como el dialecto y su particularidad, siendo el camino para edificar y fortalecer la identidad cultural. Por esta razón, es necesario que desde las instituciones educativas se fortalezca y promueva el conocimiento y aprovechamiento de la cultura pastusa, haciendo posible que los estudiantes sean los principales constructores de su aprendizaje, que la hagan parte de su cotidianidad y estilo de vida, teniendo en cuenta la diversidad cultural que existe, especialmente, en uno de los aspectos más importantes de la cultura de la región, como es el uso del dialecto pastuso como variación de la lengua española, en la vida diaria de sus habitantes.

Metodología

Pregunta de reflexión: ¿Cómo fortalecer la identidad cultural a través del dialecto pastuso en los estudiantes de grado 5-2 de la Institución Educativa Municipal (IEM) Libertad?

El desarrollo de esta propuesta de investigación se inscribió bajo el paradigma cualitativo, por las características de la identidad cultural y las categorías que en ella influyen; es decir, se tuvo en cuenta las experiencias de los estudiantes y la comunidad educativa en general, para examinar las problemáticas que circundan con relación a la identidad cultural, delimitando un problema concreto y logrando la realización su descripción exhaustiva, como asegura Vera (s.f.) al retomar a Fraenkel y Wallen y las cinco características principales que definen las particularidades de este estudio.

El contexto se toma como fuente directa y primaria, para que el investigador sea el instrumento clave en el proceso de investigación; la recolección de datos se realiza principalmente de forma verbal cuantitativa; los investigadores enfatizan tanto en los procesos como en la obtención de resultados; el análisis de los datos se presenta de manera inductiva; es de valiosa importancia que se conozca el pensamiento de los sujetos de investigación y cuál es el significado que poseen respecto al tema investigado.

Se tuvo en cuenta el enfoque crítico social, con el cual se pretendió lograr una conciencia autorreflexiva y crítica de las acciones humanas, que pueda transformar la realidad. Según Elliott (2000), este tipo de investigación es “un estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 18).

Para el diseño metodológico se tomó la investigación acción (IA) que, como expone Niño (2008), “el propósito de la investigación acción no es el conocimiento en sí; es interpretar y entender las propias prácticas y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o sea su cualificación” (p. 37). De esta forma, esta propuesta apunta a este tipo de investigación, porque se busca que la comunidad reflexione sobre el porqué no ha generado un impacto positivo que lleve a considerar que la identidad cultural se debe rescatar y resignificar desde las manifestaciones culturales propias de ella; que también haga parte de una propuesta pedagógica que permita repensar en la manera como se puede contribuir para mejorar esta situación, que se debe hacer desde la individualidad y la colectividad.

La carta de navegación del proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos, descrita a continuación:

Tabla 1. *Cuadro de operacionalización de objetivos*

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección de información
Identificar el nivel de apropiación de identidad cultural de los estudiantes del grado 5-2	Identidad	Identidad cultural	Estudiantes	Taller diagnóstico (Formato de taller)
		Cultura		
		Identidad regional		
Diseñar e implementar una propuesta pedagógica para fortalecer la identidad cultural a través del dialecto pastuso	Propuesta Pedagógica	Objetivos / competencias	Investigadores	Observación Participante (Diario de Campo)
		Contenidos		
		Estrategias didácticas		
		Formas de evaluación		
		Recursos		
	Dialecto pastuso	Voces de procedencia quechua		

Evaluar los alcances obtenidos en el desarrollo de la propuesta pedagógica para fortalecer la identidad cultural a través del dialecto pastuso.	Evaluación de la propuesta pedagógica	Objetivos / competencias	Estudiantes	Observación participante (Diario de campo)
		Contenidos		Entrevista (guion de entrevista)
		Estrategias didácticas		
		Formas de evaluación		
		Recursos		
Alcances				

En la presente investigación se planteó un primer objetivo: Identificar el nivel de apropiación de identidad cultural de los estudiantes del grado 5-2 de la IEM Libertad. Por esta razón, surgieron ciertas preguntas orientadoras a fin de obtener la información pertinente, para dar cumplimiento al objetivo.

Ahora bien, respondiendo a la teoría fundamentada, se realizó proposiciones para sintetizar los resultados, con las cuales se obtuvo las categorías emergentes y con ello la triangulación de la información, teniendo en cuenta, como ya se dijo, el taller diagnóstico dirigido a los estudiantes del grado 5-2, por medio de actividades lúdicas. En esta etapa se prestó importancia a la aparición de categorías emergentes o inductivas del objeto de estudio, haciendo ajustes a las categorías iniciales en respuesta a la realidad. Este procedimiento lo describen Strauss y Corbin (2002):

Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 28)

Resultados y Discusión

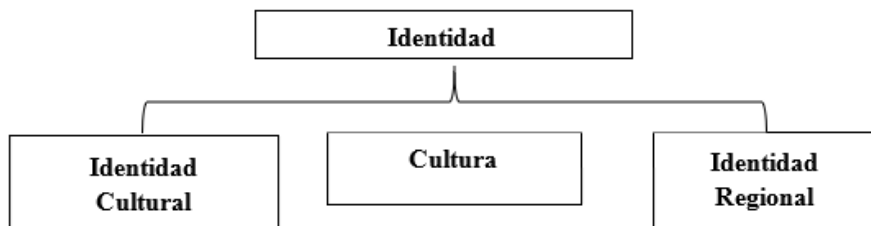


Figura 1. Subcategorías de la identidad.

La interpretación de los datos obtenidos permitió evidenciar la falta de apropiación de la identidad cultural en los estudiantes del grado 5-2 de la IEM Libertad. Así entonces, con la puesta en marcha de las actividades propuestas en el taller diagnóstico, se pudo constatar que, si bien estos conocen algunos aspectos relevantes de su cultura, el conocimiento que tienen es muy escaso debido a la falta de actividades escolares que promuevan el sentido de pertenencia por sus raíces y la cultura que representa su región. Llegados a este punto, la finalidad vital de la construcción de una identidad es hacer que el estudiante se reconozca como parte de su ciudad y, por ende, afianzar lazos con su país y el mundo.

Por lo expuesto, es necesario que desde la escuela se enseñe a valorar la cultura y cada manifestación presente en ésta, con proyectos interdisciplinarios que promuevan desde el proceso educativo, la enseñanza y el aprendizaje de los valores culturales más importantes para incentivar en los niños y niñas, una identidad cultural sólida y significativa.

Cabe señalar que la IEM Libertad, desde su Proyecto Educativo Institucional y, a través de diferentes ámbitos, pretende rescatar y crear en los niños un sentido de pertenencia donde esté presente la cultura en sus diversas manifestaciones. Este recinto educativo cuenta con una de las expresiones artísticas culturales más importantes de Pasto, como es el colectivo coreográfico 'Raza Libertad', que rinde homenaje a la danza, los ritmos del sur, los ritos ancestrales, entre otros aspectos artísticos que encierran un gran acervo cultural, además de proyectos

que intentan preservar los valores culturales autóctonos de esta región; sin embargo, es evidente que esta intención se queda en el papel o, simplemente, en aspiraciones que se ejecuta a corto plazo, sin mayor trascendencia en los estudiantes.

Gracias a la agrupación de las proposiciones del análisis del taller diagnóstico implementado con los estudiantes, surgieron las llamadas categorías emergentes, para dar mayor énfasis al tema investigado, apoyadas con referentes teóricos que dan a conocer sus aportes y brindan un acercamiento a los conceptos que influyen en la presente investigación.



Figura 2. Categoría emergente valores culturales.

En efecto, la identidad desde lo cultural brinda un acercamiento a los valores culturales que dan importancia y significado a las raíces de las personas que hacen parte de una región o lugar. Al respecto, Morales (2019) expone que los valores culturales “son aquellos que representan un conjunto de creencias, lenguas, costumbres, tradiciones y relaciones que identifican a una sociedad o grupo de personas” (párr. 1). En este sentido, estos valores se manifiestan en las acciones diarias de un cierto grupo de personas pertenecientes a una región y, además, son propios de dicha comunidad. Así entonces, “los valores culturales fomentan el arraigo que los individuos poseen por sus costumbres y tradiciones y forman parte de un legado que se transmite de una generación a otra con el pasar del tiempo” (Morales, 2019, párr. 10).

Se puede decir, además que, para asumir un papel en la sociedad, es indispensable que cada valor haga parte del diario vivir del ser humano y que lo proyecte en sus acciones. Existen valores culturales que son trascendentes a lo largo del tiempo y que edifican una raíz en las personas que poseen un sentido de pertenencia con su cultura. Por esta razón, es necesario acercar a los estudiantes desde las escuelas, a reconocer los valores culturales que más los identifiquen como habitantes de una región de la cual puedan sentirse orgullosos.

En la implementación de la actividad 'Runa y Warmi Pasto' que hace parte del taller diagnóstico, se pretendió conocer las ideas previas de los estudiantes del grado 5-2 acerca de algunos valores culturales que dan identidad al ciudadano pastuso. De esta forma se pudo evidenciar su desconocimiento sobre el sentido de pertenencia respecto a la región pastusa; se puede decir que la mayoría de ellos no comprende el significado y la importancia de las diversas manifestaciones culturales de la ciudad, que hacen parte de la identidad regional y que, por ende, forjan en el ciudadano oriundo de esta región, una identidad cultural.



Figura 3. Categoría emergente manifestaciones culturales.

Cuando se habla de identidad cultural, es indispensable hablar de cultura, ese acervo que le da al ser humano la esencia e identidad, al permitirle manifestarse a través de la música, la danza, el arte, las costumbres, tradiciones, entre otras expresiones denominadas culturales. Según Sánchez, Tejero, Yurrebaso y Lanero (2006) "Las manifestaciones culturales son las expresiones o productos de un sistema cultural que reflejan los valores básicos y creencias de sus miembros y alimentan y enriquecen la cultura" (p. 378). Como consecuencia, las manifestaciones o expresiones culturales tienen un significado que trasciende hacia la construcción de una identidad cultural, y cada individuo les da un valor que se resignifica cada vez que las hace parte de su cotidianidad.

De este modo, en la actividad 'Tapuna bomba', como parte del taller diagnóstico, se buscaba identificar qué manifestaciones culturales reconocían los estudiantes de la ciudad de Pasto y del departamento de Nariño en general, y las características particulares que son

parte de ella. Se pudo constatar que, con la implementación de esta actividad, existía un desarraigo de la cultura, dado que había un cierto desconocimiento de la mayoría de manifestaciones, tales como: la vestimenta, la música, la gastronomía, el dialecto, sitios turísticos, entre otros, que hacen parte del acervo cultural e histórico pastuso. Frente a esto, los estudiantes desconocían la importancia que cada manifestación tiene en la construcción de su identidad cultural y regional. Como lo plantean Sánchez et al., (2006), las manifestaciones culturales forman parte del diario vivir del ser humano, puesto que son el reflejo de su cultura y de las raíces autóctonas de su región. De este modo, todo el acervo cultural que es propio de un pueblo, reúne las creencias, costumbres, expresiones artísticas, gastronomía, entre otros aspectos que hacen que cada individuo miembro de dicha comunidad tome sentido de pertenencia y empiece a forjar una identidad cultural y regional y enriquecer con el tiempo las diversas manifestaciones culturales que hacen que una región se diferencie de otras.

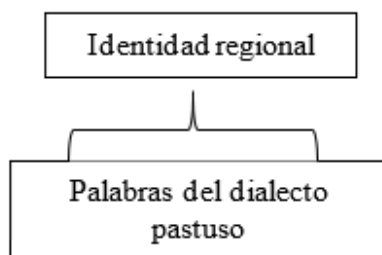


Figura 4. Categoría emergente:
Palabras del dialecto pastuso.

No cabe duda que, al hablar de identidad cultural, se debe abarcar la identidad regional, siendo ésta la que le da un sello auténtico y característico a una determinada región y, por lo tanto, a los individuos que a ella pertenecen; gracias a esto, una zona regional se diferencia de otras. Cabe mencionar que, una de las manifestaciones culturales más importantes de cualquier región de un país es, sin duda, el dialecto, que es la derivación de una lengua y la forma como se comunican los habitantes de una determinada zona con un cúmulo cultural particular; de esta forma nacen las palabras o términos que hacen parte del dialecto, entendido como la variedad de una lengua que se habla en una región o localidad.

Por esta razón, como lo expone Luria (citado por Montealegre, 2004), “el sentido de la palabra es la unidad fundamental de la comunicación, el cual aporta los aspectos subjetivos del significado relacionados con el momento y la situación dados” (p. 246). En este orden de ideas, el significado de ‘palabra’ designa todo lo que se conoce, siendo parte relevante del lenguaje y, por ende, del contexto y las situaciones comunicativas que involucren su uso.

Dicho de otra forma, las palabras le dan un sentido a cada acto de comunicación y más aún, si las personas que se comunican con ciertas palabras o términos particulares y propios de un dialecto que se construyó cultural e históricamente como el dialecto pastuso, sienten un arraigo y un sentimiento de pertenencia de sus raíces y formas de expresarse. Durante la actividad ‘La carta provinciana’ del taller diagnóstico, no solo se pretendía dar a conocer ciertos *términos del habla pastusa*, sino, además, incentivar la comprensión lectora por medio de la poesía. De este modo se pudo constatar el desconocimiento de los estudiantes respecto a la mayoría de palabras que hacen parte del dialecto pastuso, y, en consecuencia, su significado y uso en el habla cotidiana.

Por otra parte, con la actividad implementada con ellos, se pudo dar a conocer las manifestaciones culturales de la ciudad de Pasto, con las que se evidenció que el dialecto está inmerso en cada una de ellas. Por esta razón, es importante resignificar los valores pragmáticos y semánticos del dialecto que hacen parte esencial de la cultura, que se ha ido perdiendo a través de los años.

Propuesta pedagógica: Runaykachay de ser pastuso

En este orden de ideas, dando respuesta al segundo objetivo de la investigación, se diseñó la propuesta pedagógica titulada ‘Runaykachay de ser pastuso’, con el propósito de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, la cual partió de la necesidad urgente de valorar la importancia de una de las manifestaciones más importantes de la cultura, como es el dialecto de una región; en este caso, el dialecto de la ciudad de Pasto, teniendo como influencia las voces de procedencia del quechua. Es relevante fomentar actividades que involucren a los estudiantes en el reconocimiento de su identidad cultural como parte

fundamental para edificar un sentimiento de pertenencia frente a sus raíces y, por tanto, la resignificación de la identidad dialéctica cultural de su región, la cual les permite apropiar los valores semánticos y pragmáticos de la lengua pastusa.

De este modo, el rescate de valores culturales desde las instituciones educativas permite consolidar las bases para una identidad, logrando que los estudiantes asuman una posición de arraigo cultural frente a sus creencias, costumbres, tradiciones y demás manifestaciones propias de la cultura, que hacen que un pueblo sea reconocido entre los demás; en especial, todo el acervo de términos particulares y característicos de la lengua pastusa que ha presentado a lo largo del tiempo un desarraigo gracias a múltiples factores que atañen sobre todo a la población más joven, siendo ésta vulnerable a la influencia de otras culturas. Al respecto, Pabón (citado por Uscátegui, 2015) aclara que el dialecto pastuso:

Ha sufrido un cambio considerable del nivel lexicográfico con relación a la utilización de quechuismos, que en ese entonces singularizaban tan nítidamente el habla de las zonas de Pasto, Túquerres y especialmente de Ipiales, teniendo en cuenta que aún se conserva algunas voces como: *achichay* y *achichuy* que se emplea en algunos niveles sociales, excepto la gran parte de la juventud del estrato culto; no obstante, otros términos de origen quechua se conservan y, en efecto, otros ya han desaparecido totalmente. (pp. 217-218).

Por esta razón, es indispensable promover diferentes espacios en los cuales se reflexione sobre la estimación que se debe tener para mantener estable gran parte de las voces quechuas en los discursos tanto orales como escritos del dialecto pastuso y, de esta manera, revalorar la identidad cultural de los estudiantes. Dicho esto, se pretende que no solo quede netamente en el conocimiento de la parte dialéctica pastusa, sino que trascienda en el proceso escritural creativo de los estudiantes, siendo estos partícipes de sus propias construcciones literarias, proyectando su dialecto y rescatando su cultura.

Para la implementación de esta propuesta se diseñó seis actividades, cuyo objetivo fue fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través del dialecto pastuso. La primera de ellas titulada 'Hatun han

kawsay: camino a la cultura', se orientó hacia la comprensión de la importancia de las diversas manifestaciones culturales de la ciudad de Pasto, e identificar el dialecto pastuso que yace inmerso en ellas. La siguiente actividad fue 'Tulpa: las voces de mi Pasto', con la cual se pretendió interiorizar las raíces del dialecto pastuso a fin de consolidar la identidad cultural. La tercera actividad 'Palawras sur', se dirigió hacia el reconocimiento de algunas palabras del dialecto pastuso dentro de las situaciones cotidianas. En seguida, 'Soy harawi', cuyo propósito fue construir poemas narrativos cortos a partir de la creación de acrósticos con el dialecto pastuso; la cuarta actividad 'Willay fantástico' estuvo orientada hacia la creación de mini relatos a partir del binomio fantástico e involucrar términos del dialecto pastuso y, por último, la sexta actividad llamada 'Lantiy harawi' con la que se pretendió representar por medio de un caligrama, los escritos construidos.

Alcances obtenidos en el desarrollo de la propuesta pedagógica

Con relación al tercer objetivo de la investigación, que corresponde a la evaluación de los alcances obtenidos con la implementación de la propuesta pedagógica, en esta etapa se presta importancia a la aparición de categorías emergentes o inductivas del objeto de estudio, haciendo ajustes a las categorías iniciales en respuesta a la realidad.

En este sentido, desde la interpretación de los datos obtenidos de la implementación de la propuesta del presente trabajo de grado, se puede evidenciar la implicación que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el papel mediador entre el maestro y el educando, en el fortalecimiento de la identidad cultural. Como ya se expuso, las categorías emergentes son producto de la unificación de las proposiciones que surgieron en la implementación de la propuesta pedagógica de la investigación y los resultados de ésta; así surgieron seis categorías emergentes o inductivas que son presentadas del siguiente modo:

Competencia cultural

Una de las competencias más importantes que se fortaleció en la implementación de esta propuesta fue la competencia cultural que, como lo expone Martínez (2014), es la que permite valorar las diversas manifestaciones culturales existentes en una determinada región,

logrando enriquecer el aprendizaje de quien la desarrolla y forjando una identidad que facilite su forma de vida, llevando a comprender la importancia de la cultura y facilitando la relación con los demás.

En las actividades ejecutadas de la presente propuesta de investigación, al fortalecer la competencia cultural se evidenció que los estudiantes participaron y se interesaron por aprender e involucrarse en aspectos que fortificaran su identidad cultural; así, se logró que los niños se acercaran a apreciar y valorar las diversas manifestaciones culturales presentes en la ciudad de Pasto. Cabe señalar que la motivación fue el camino más propicio para el fortalecimiento de la competencia cultural en los estudiantes, pues cumple una tarea fundamental en el alcance de los objetivos que se planteó en estas actividades, además de fomentar el gusto y el ánimo de poder realizar una acción significativa para el proceso de aprendizaje. Así mismo, los niños se sintieron motivados, con el deseo de aprender, despertando sus habilidades y destrezas; así, por ejemplo, en la realización de las actividades que involucraron la lúdica para acercarse a conocer las manifestaciones culturales de Pasto, se pudo evidenciar que la competencia cultural logró sensibilizar a los estudiantes y fomentar en ellos, valores, identidad y la relación con el otro; de igual manera, facilitó la expresión de ideas, sentimientos y experiencias.

Apropiación de algunos términos del dialecto pastuso, creando escritos por medio de la creatividad

En efecto, el dialecto pastuso es un sello de identidad que caracteriza la forma de hablar y expresarse de los ciudadanos de Pasto; en este sentido, según lo expuesto por Pabón (citado por Córdoba, 2005), este dialecto es un acervo cultural que se ha ido construyendo históricamente; proviene de la lengua quechua y tiene una particular forma de manifestarse en las diversas situaciones cotidianas de sus habitantes. Desde esta perspectiva, se puede decir que los términos o expresiones que hacen parte del dialecto pastuso, fueron apropiados gracias a las diferentes actividades de la propuesta; en especial, las que promovieron la producción textual. Así, los estudiantes apropiaron estos términos dialécticos pastusos, gracias a la creatividad para plasmar en escritos, diferentes situaciones.

Por otro lado, la creatividad es un campo en el cual toda persona debe involucrarse y descubrir nuevas formas de aprender y hacer algo; en este sentido, desde la perspectiva de Álvarez-Gayou Jungenson (2003), la creatividad surge a partir de una idea que se tenga sobre realizar algo y despertar así destrezas y habilidades que hacen del individuo más competente en una determinada situación de la vida diaria; en el caso de lo educativo, cuando un niño despierta su creatividad, es capaz de descubrir nuevos mundos y sumergirse en su imaginación.

En el desarrollo de las actividades se pudo constatar que, incentivar la creatividad en los estudiantes es un gran paso para cambiar la educación tradicional y la recepción de conocimientos. Gracias a la implementación de la propuesta se logró que los niños exploraran nuevas formas de aprender y que se involucraran en la creación de sus propios escritos, rescatando parte de su cultura como el dialecto pastuso, entre otras manifestaciones, resignificando su identidad cultural y favoreciendo su proceso de lectoescritura.

Escritura creativa

A propósito de la escritura creativa, se puede decir que es un proceso que lleva a la persona a descubrir nuevas formas de comunicar sentimientos, emociones y experiencias reales y fantásticas. Así, según lo expuesto por Álvarez-Gayou Jungenson (2003), la escritura creativa se encuentra en estrecha relación con la creatividad y la imaginación, además de incentivar habilidades que le permiten al ser humano edificar una identidad para reconocerse ante los demás por medio de sus escritos.

De este modo, en las actividades implementadas se pudo observar los resultados significativos que tuvo la utilización de la escritura creativa como estrategia para fortalecer las diferentes capacidades de los niños al momento de construir sus escritos, desde su modo de ver el mundo, inmersos en su realidad de identidad regional, al rescatar un lenguaje que es propio de la ciudad de Pasto y que brinda la posibilidad de una forma de expresión que está dentro de la cotidianidad, valorando su cultura, además de fortalecer uno de los procesos más importantes en la educación, como es la producción textual, rescatando también el hábito de la lectura y haciendo partícipes a los estudiantes de su propio aprendizaje.

Evaluación formativa mediante actividades lúdicas

Sin lugar a dudas, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser visto como un espacio propicio para promover y fortalecer las habilidades, destrezas y capacidades que poseen los educandos. Este proceso debe permitir la implementación de una evaluación formativa, que debe ser una mediación entre profesores y estudiantes, que sirva para la autorreflexión sobre el aprendizaje y las metas que se pretende alcanzar para una educación de calidad, así como también, entender que el propósito de una evaluación formativa es descubrir las necesidades e intereses que tiene el estudiante frente a su proceso de aprendizaje y, que éste sea para toda la vida.

Dicho lo anterior, es pertinente la utilización de actividades lúdicas que permitan a los niños aprender de manera significativa; así entonces, dichas actividades en el aula logran incentivar diferentes maneras de aprender, conllevando que el estudiante descubra sus talentos, que exprese sus emociones y dé a conocer sus ideas. Con la puesta en marcha de las actividades de la presente propuesta se pudo rescatar la importancia de generar nuevas estrategias para la adquisición de nuevos conocimientos a través del juego, con el cual los niños estuvieron prestos a rescatar parte esencial de su cultura; de este modo, lograron motivarse e involucrarse en el cumplimiento significativo de lo planteado, con el fin de fortalecer su identidad cultural

Glosario pastuso

Es pertinente mencionar que uno de los recursos didácticos más propicios para el cumplimiento y ejecución de las actividades fue, sin duda, la construcción del glosario pastuso. Como expuso Oliveira (2013), el glosario es una herramienta muy valiosa e indispensable para aprender y adquirir un nuevo vocabulario o enriquecer uno ya existente, ya que proporciona un agrupamiento de palabras que deben ser utilizadas en un determinado campo. Dicho esto, el glosario pastuso se refiere a esa lista de palabras, formas de expresión, dichos o frases, que hacen parte de la forma de hablar del habitante de la ciudad de Pasto, que son particulares y características de situaciones cotidianas que se vivencia, que se manifiestan como parte esencial de la cultura y que simbolizan una identidad.

En el cumplimiento y desarrollo de las actividades de la propuesta se pudo constatar la relevancia de los recursos para obtener resultados positivos para el aprendizaje de los estudiantes; se puede decir que el glosario pastuso permitió que estos se familiaricen con diversos términos y expresiones propias del dialecto de su región, como por ejemplo: angarillo, beludo, bomboná, taita, urcunina; después de apropiarlos, les dieron un significado que contribuyó al fortalecimiento de su identidad cultural. Cabe resaltar que, con la implementación de estas actividades y la ayuda del glosario, los estudiantes comprendieron que en las distintas manifestaciones culturales de Pasto como la música, los carnavales, platos típicos, sitios turísticos y en general en todas las situaciones del diario vivir de los habitantes, se encuentra inmerso el dialecto pastuso como sello y símbolo auténtico de esta región.

Involucrar la literatura regional para promover la producción textual con ayuda del dialecto pastuso, favorece el fortalecimiento de la identidad cultural

La producción de textos es un proceso mediante el cual las personas pueden representar y expresar sus emociones, ideas y sentimientos en un escrito que tiene un sello característico; no cabe duda que desde temprana edad es esencial fomentar la producción textual, siendo un componente fundamental no solo de la lengua castellana sino de todas las áreas de conocimiento; por esta razón, la producción textual permite que las personas exploren nuevas formas de transmitir su creatividad, imaginación, sentimientos e ideas, por medio de un escrito y, esto a su vez, logra descubrir nuevos talentos.

Con las actividades de la propuesta se pretendió que los estudiantes descubrieran nuevas posibilidades de plasmar su imaginación, creatividad y fantasía, en textos que fueron de su propia producción, rescatando una parte esencial de la cultura pastusa, como lo es el dialecto. De esta manera, los niños se acercaron a fortalecer su identidad cultural generando un espacio de participación y construcción de aprendizaje, así como también, lograron relacionarse con sus compañeros. Al respecto de la literatura regional, que es el arte de la expresión escrita y hablada en alguna región del mundo, se puede decir que ésta involucra un devenir histórico y cultural que se rescata con la lectura y la escritura. La literatura regional es propia de una localidad y es un medio por el cual se transmite

creencias, tradiciones, formas de expresión, costumbres, entre otros aspectos culturales que forman parte de la identidad de un pueblo.

Conclusiones

Después de la investigación realizada en el grado 5-2 de la IEM Libertad, se pudo evidenciar el interés de los estudiantes por comprender la importancia de las manifestaciones culturales presentes en la ciudad de Pasto. Por tanto, conviene decir que es posible fortalecer la identidad cultural a través del dialecto pastuso, siendo éste un reflejo y construcción del acervo cultural e histórico de la ciudad, que se trasmite y se comunica por medio de experiencias cotidianas que forjan un sentido de pertenencia y, por ende, una identidad.

Gracias al reconocimiento del dialecto pastuso como una de las manifestaciones culturales más relevantes de la ciudad de Pasto, se pudo demostrar que su influencia para fortalecer la identidad cultural en los estudiantes fue significativa, en vista de que, al implementar actividades lúdicas que involucren la variedad de la lengua que es particular de la región, se puede empezar a trazar un camino que conlleve apropiar la cultura desde los aportes del lenguaje y que esto genere en los estudiantes, el deseo de aprender, además de empezar a forjar en ellos una identidad cultural.

Por medio de la implementación de la propuesta pedagógica que hace parte de la presente investigación, se evidenció que la importancia de la cultura se manifiesta en la sociedad de múltiples formas, logrando que los estudiantes se sensibilizaran frente a la necesidad de construir una identidad cultural basada en el sentido de pertenencia por su región o lugar en el que viven, y de esta manera resignificar las tradiciones, costumbres y valores que hacen parte de la cultura pastusa.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jungenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Córdoba, D. (2005). *Literatura popular en la música campesina y urbana de Pasto* (Trabajo de Grado). Universidad de Los Andes, Bogotá,

- Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/.../u258724.pdf>
- Elliott, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción* (4.ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Martínez, F. (2014). *Trabajar la competencia cultural a través del patrimonio y las TIC* (Trabajo de Grado). Universidad de Jaén, Úbeda, España. Recuperado de https://magisterio.safa.edu/images/F__Martnez_Hiplito.pdf
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255.
- Morales, A. (2019). Significado de Valores culturales. Recuperado de <https://www.significados.com/valores-culturales/>
- Niño, V. (2008). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Oliveira, S. (2013). El glosario como propuesta didáctica en el aprendizaje de léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (13), 1-12.
- Sánchez, J., Tejero, B., Yurrebaso, A. y Lanero, A. (2006). Cultura organizacional: desentrañando vericuetos. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(3), 374-397.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Uscátegui, A. (2015). Toponimia indígena quechua en la ciudad de Pasto. *Revista Criterios*, 22(1), 215-224.
- Vilches, G.R. (2018). *El desarrollo de la identidad cultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales* (Trabajo de Grado). Universidad de Concepción. Los Ángeles. Recuperado de repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/2462
- Vera, L. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/velez_vera_investigacion_cualitativa_pdf.pdf



Fedumar

Factores asociados a la malnutrición de niños y niñas menores de cinco años

Natalia Yannina Narváez Tarupi¹

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Narváez, N. Y. (2020). Factores asociados a la malnutrición de niños y niñas menores de cinco años. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 171-198. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art11>

Resumen

El presente trabajo se apoyó en distintas investigaciones, para comprender la problemática del tema de malnutrición, cuyos rangos son altos en todo el mundo y los riesgos fatales que conlleva este problema en menores de cinco años de edad. Es evidente la falta de atención a la nutrición escolar, por inobservancia e incumplimiento de las políticas públicas que atienden los temas de salud, para este sector de la población ecuatoriana particularmente. La salud y la educación de los niños y niñas del Centro Educativo 'Shiny Kids' son responsabilidad de padres, docentes y Ministerio de Salud, razón por la cual es fundamental alertar sobre las consecuencias de su desatención.

Palabras clave: malnutrición, salud y nutrición.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Parvularia, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. Especialista en Familias, Universidad Mariana, Colombia. Docente de la SENES-CYT asignada al Instituto Tecnológico Superior 'Vicente Fierro'. Correo: natalianarvaezt5@gmail.com, Tulcán, Ecuador.

Introducción

La presente investigación consistió en realizar un estudio real sobre los factores asociados a la malnutrición en niños y niñas menores de cinco años en el Centro Educativo ‘Shiny Kids’, ubicado en el sector sur de la ciudad de Tulcán, Ecuador, el cual presta sus servicios de cuidado y atención a niños y niñas en este rango de edad. El estudio estuvo enfocado a determinar los factores asociados a la malnutrición infantil, por tanto, se utilizó la investigación explicativa.

La buena alimentación es de suma importancia durante los primeros años de vida, comprendidos entre 0 y 5 años de edad, época en la cual se empieza a crear los hábitos alimenticios; si se habitúa a los niños con una dieta equilibrada, será más fácil después cumplir todas las normas de una dieta sana en la vida adulta. En las etapas del desarrollo evolutivo de los niños y niñas se da una serie de cambios físicos, fisiológicos, psicomotores y sociales que requieren una integración o alimentación de calidad, por lo que es fundamental la participación activa de los miembros de la comunidad educativa, es decir, la familia, comunidad, autoridades y, sobre todo, los centros de educación inicial, en cuanto a la atención que se les brinda.

Los cambios sociales y económicos, el aumento de la población y las distintas tecnologías han contribuido a desarrollar estilos de vida poco saludables como el sedentarismo, el consumo de una alimentación inadecuada, acompañado de estrés, todo lo cual se constituye en factores determinantes en la calidad de vida de la población. Todo esto nos llama a hacer un alto y a incluir en nuestras actividades el estudio del tema expuesto. Es relevante reconocer la realidad que enfrenta cada menor, con la finalidad de establecer pautas para enfrentar esta situación. Muchas veces, en nuestra sociedad, la falta de recursos económicos, los malos hábitos, la falta de información necesaria, la antipatía de algunas personas para poder realizar las encuestas, son una forma de limitación para realizar este tipo de investigación.

También se puede mencionar la falta de importancia que se le da a este tipo de temas, ya que las personas no están informadas de los altos rangos de la malnutrición que existen en todo el mundo y los riesgos fatales que conlleva en menores. Se consideró conveniente realizar este proyecto, que permitirá a los padres de familia aprender o reaprender nuevos hábitos de alimentación para sus hijos, así como también a los docentes y a los estudiantes de la carrera Desarrollo Infantil Integral, quienes lograrán incorporar conocimientos básicos de una alimentación adecuada.

Si se considera que una nutrición adecuada es fundamental dentro de un plan de bienestar integral, es urgente pensar cómo los malos hábitos alimenticios tienen un alto riesgo de reducir la inmunidad del organismo, aumentar la vulnerabilidad a enfermedades metabólicas, coronarias y cerebro vasculares, alterar el desarrollo cognitivo y físico, y reducir la productividad en todas las actividades que realizan los seres vivos.

La malnutrición, estado contrario a la nutrición, puede ser definida como la nutrición deficiente o desequilibrada a causa de una dieta baja en nutrientes esenciales, importantes para la homeostasis del organismo; o, desmedida, que conlleva un índice de masa corporal de sobrepeso, obesidad y obesidad mórbida, y constituye a su vez, un factor de mortalidad y morbilidad a nivel mundial. En otras palabras, la malnutrición es el resultado de un desequilibrio entre las necesidades corporales y la ingesta de nutrientes que puede llevar a un síndrome de deficiencia, dependencia, toxicidad u obesidad, generados por un desbalance alimentario ocasionado por una determinada situación socioeconómica que afecta principalmente a la población infantil.

En los países industrializados, la malnutrición está presente en la hipernutrición, cuyas enfermedades relacionadas con un exceso de alimentos (enfermedades cardiovasculares, obesidad, hipertensión arterial, diabetes mellitus, etc.) van en aumento y representan la causa

más frecuente de mortalidad entre la población, relacionada con una excesiva ingesta de alimentos y con estilos de vidas sedentarios. Por su parte, la malnutrición por desnutrición se produce por una ingesta inadecuada, insuficiente absorción digestiva, pérdida anormal de nutrientes que dan como resultado, bajos estados de salud.

Con ambos tipos de malnutrición se puede concluir que es un cuadro clínico caracterizado por una alteración en la composición de nuestro cuerpo, ocasionado por desequilibrio entre la ingesta de nutrientes y las necesidades nutricionales básicas presentes en el ciclo de vida de las personas.

La nutrición es la ingesta de alimentos con relación a las necesidades dietéticas del organismo. Una buena nutrición (una dieta suficiente y equilibrada combinada con el ejercicio físico regular) es un elemento fundamental de la buena salud. La nutrición es principalmente el aprovechamiento de los nutrientes.

Como ciencia, la nutrición estudia todos los procesos bioquímicos y fisiológicos que suceden en el organismo, para la asimilación del alimento y su transformación en energía y diversas sustancias, lo que también implica el estudio sobre el efecto de los nutrientes sobre la salud y enfermedad de las personas. Ahora bien, el estudio de la nutrición humana se fundamenta en estados históricos de la evolución humana que han marcado, a través del tiempo, el desarrollo físico y psicosocial del hombre.

A inicios de la vida, la historia del hombre cuenta que entre más compleja resultaba la subsistencia, a la par buscaba nuevas formas de defensa que le permitían combatir posibles enfermedades y, con ello, asegurar su existencia. En este sentido, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el homínido desarrolló mecanismos de alimentación que le permitieron sobrellevar distintas circunstancias para ser más fuerte y saludable (tener más energía) y de esa manera

recolectar frutos y cazar animales; por ende, la salud, de la mano de una buena alimentación, ha representado un papel esencial en la evolución humana.

Antecedentes

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), la desigualdad social que se evidencia en distintos países del mundo, pero especialmente en América Latina y el Caribe, agravan el hambre, la desnutrición y la obesidad; la curva de desigualdad resulta ser un juego entre la opulencia y la escasez. Para el capitalismo, la pobreza es la maldición de quien menos tiene.

Las personas que en Latinoamérica viven en estas condiciones, se ven envueltas para sobrellevar y subsistir con bajos niveles nutricionales; evidentemente, la desigualdad, el hambre, la desnutrición, la extrema pobreza en países del Tercer Mundo, acarrearán como herencia socio-económica, grandes problemas de salud pública (OMS, 2016).

El 8,4 % de las mujeres viven en inseguridad alimentaria severa, en comparación con el 6,9 % de los hombres, mientras que las poblaciones indígenas sufren por lo general mayor inseguridad alimentaria que las no indígenas. En 10 países, el 20 % de los niños y niñas más pobres sufren tres veces más la desnutrición crónica que el 20 % más rico. (OPS y OMS, 2018, p. 2).

La población de gran parte de los países de América Latina se ve seriamente afectada por la deuda externa que estos países mantienen con el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Unión Europea, los países ricos (desarrollados), que limitan económicamente, entre otras cosas, a sistemas estatales como la educación, la seguridad social y la salud, que se ven obligados, sin presupuesto, a abrir cada vez más la brecha de la desigualdad.

Las significativas reducciones económicas del sistema de salud pública de países latinoamericanos como Ecuador serían el panorama de “una de las principales causas del alza de la malnutrición en los grupos de

población, especialmente vulnerables [...] cambios que han sufrido los sistemas alimentarios de la región, el ciclo de los alimentos desde su producción hasta su consumo” (OPS y OMS, 2018, p. 2).

Según la OPS y la OMS (2018), si bien se ha aumentado el consumo de alimentos saludables como la leche y la carne en la región, gran parte de la población consume, por su costo, productos con alto contenido en grasas saturadas y azúcares simples; la falta de una adecuada educación nutricional ha generado que la desnutrición y la obesidad se hayan convertido en la mayor amenaza nutricional en países de Latinoamérica.

Aunque la desnutrición persiste en la región, en particular en poblaciones vulnerables, también se suma la obesidad y el sobrepeso que afectan de manera particular a esos grupos. Es necesario un enfoque multisectorial, que va desde asegurar el acceso a alimentos balanceados y saludables hasta abordar otros factores sociales que también impactan sobre estas formas de malnutrición, como el acceso a la educación, el agua y saneamiento y los servicios de salud. (OPS y OMS, 2018, p. 6).

Bajo este parámetro, resulta imperante el acceso a la salud pública gratuita en países subdesarrollados como Ecuador, Bolivia, Perú, Honduras, citados como ejemplo, para que su población acceda de manera permanente a una adecuada educación preventiva en temas de malnutrición y sus consecuencias a largo plazo.

Ahora bien, la desigualdad social y económica es otro tema que afecta severamente a la región y cuyas incidencias se ven mayormente reflejadas en cuestión de salud en la población infantil, que afecta en gran medida a determinadas nacionalidades o pueblos autóctonos de la región. En el informe de la OMS (2016) se menciona que “en Ecuador, el 42 % de los niños y niñas indígenas vivía con desnutrición crónica, comparado con el 25 % del promedio nacional” (p. 32).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social y el Programa Mundial

de Alimentos (PMA) (2017), Ecuador, al igual que muchos otros países de la región y el mundo, se enfrenta ante un enorme desafío de salud, resultante de políticas públicas carentes de presupuesto que generan, a la vez, distintos niveles de problemas, entre ellos los enfocados a nuestro tema de estudio: la malnutrición que, desprendida de la desigualdad, falta de empleo, hambre, pobreza extrema, genera problemas alimentarios/desequilibrados:

Del consumo deficiente o excesivo de nutrientes, es decir, de malnutrición y su doble carga. Por un lado, la desnutrición crónica infantil como resultante de la ingesta insuficiente de alimentos y enfermedades infecciosas, y por otro, el sobrepeso y la obesidad que se deben a la acumulación anormal o excesiva de grasa. (p. 19).

Desde el año 2006 se promulgó en Ecuador la Ley de Seguridad Alimentaria y Nutricional, política pública que determina que el programa ‘Aliméntate Ecuador’, entregue la asistencia alimentaria y nutricional a niños y niñas pobres de 3 a 5 años 11 meses de edad que no asisten a establecimientos educativos, a adultos mayores de 65 años de edad en adelante y a personas con discapacidad, focalizados en los quintiles 1 y 2 de pobreza. Contextualizando más de cerca la intervención estatal en el escenario nacional:

En el país han existido diversos esfuerzos para combatir la desnutrición crónica infantil. Es así [como] en la década de 1990 se creó el Proyecto de Comedores Comunitarios y Mingas Comunitarias, el mismo que en 2002 se transformó en el Programa para el Desarrollo Comunitario y posteriormente en el Programa Aliméntate Ecuador (a partir de 2004) y estuvo a cargo del Ministerio de Bienestar Social; además, en la misma década de 1990 se creó el Proyecto Nutrinfa a cargo del INNFA; y en 1998 se creó el Programa Nacional de Alimentación y Nutrición – PANN 2000 –, el mismo que inició su implementación en 2000 a cargo del MSP. Todos estos proyectos funcionaron de forma aislada, con escasa articulación intersectorial y sin enfoques que apunten a las causas de la desnutrición crónica infantil de manera integral. (CEPAL, et al., 2017, p. 15).

Desde 2009, en el gobierno de Rafael Correa, se dio origen a un proyecto de Reducción Acelerada de Desnutrición Crónica (INTI)², cuyo objetivo fue “mejorar la situación de salud y nutrición de la población, con énfasis en niños/as menores de cinco años, mediante intervenciones multisectoriales articuladas que modifiquen los factores determinantes de la malnutrición” (CEPAL et al., 2017, p. 15).

Ahora bien, como estudios de casos enfocados a la relación local, tenemos como antecedente, un estudio realizado por Lara (2019), quien manifiesta que, a pesar de las acciones emergentes y esfuerzos destinados a solucionar esta problemática, no se ha alcanzado a cubrir completamente la necesidad de la población con base en una alimentación responsable y sana que, en la provincia del Carchi, lastimosamente sí existen casos de desnutrición en la población infantil urbana y rural, originados por déficit de proteínas o déficit de calorías, demostrando que aún persiste esta problemática, inclusive ante la presencia del establecimiento de nuevas políticas públicas que se encargan de la reducción de la desnutrición infantil en el Cantón Tulcán. El autor enfatiza que el problema nace porque las personas no poseen información necesaria para combinar o aprovechar al máximo los alimentos disponibles; simplemente llevan una alimentación alta en carbohidratos, disminuyendo o menospreciando otros grupos de alimentos que pueden favorecer el crecimiento físico e intelectual de las poblaciones vulnerables, como los niños.

Chamorro (2017) abordó el tema de las estrategias de nutrición en los subcentros San Francisco y Tajamar de Tulcán, con el propósito de implementar tácticas educativas para mejorar el estado nutricional en los niños menores de cinco años de edad. Con su estudio determinó que el 90 % de los casos se debía a un factor de desconocimiento y un 43 % a factores económicos que afectaban el desarrollo físico, mental y emocional de niños y niñas menores de cinco años.

² Proyecto sectorial articulado desde diferentes carteras de Estado, entre ellos el Ministerio del Sector Social y el Ministerio de Salud Pública, MIES.

En este sentido, se trata de abordar la importancia de la implementación oportuna de políticas públicas y la forma como deben incidir en la educación, cuyas dinámicas permiten erradicar desde el hogar, centros educativos y el propio Estado, la malnutrición en niños y niñas menores de 5 años.

Fundamentación teórica

La nutrición es una ciencia relativamente moderna y, aunque no es fácil establecer con claridad su origen, es comúnmente aceptado que su comienzo puede establecerse allá por los siglos XVIII y XIX, unido al desarrollo de la química tanto de los alimentos, lo que para algunos es la bromatología, como de los procesos digestivos y abortivos que, gracias a la participación de numerosos profesionales, han permitido aumentar el conocimiento de lo que sucede con los alimentos cuando son ingeridos tanto por los animales como por el ser humano (Chamorro, 2017).

[Conocimiento que está] íntimamente ligado a la nutrición, que es la ciencia que estudia las relaciones de la ingestión energética por medio de los alimentos y nos permite entender la forma como el ser humano con sus procesos metabólicos complejos está en el planeta desde hace miles de años. (Vergara, 2013, p. 97).

Con el pasar del tiempo, el hombre aprendió a cultivar la tierra y a domesticar a los animales; entonces aparecieron la ganadería y la agricultura, lo cual modificó radicalmente, el patrón paleolítico y tuvo como resultado, una dependencia de cereales que aportaban aproximadamente el 90 % de la dieta. Este desarrollo modificó, indudablemente, la relación del hombre con el ambiente (Arroyo, 2008, p. 2).

A partir de la revolución industrial, se modificó la dieta del hombre, dando paso a la malnutrición:

La mayor eficiencia de la producción de alimentos generó excedentes que dieron lugar a profundos cambios demográficos, a la emergencia de clases

sociales, al desarrollo de burocracias y, en última instancia, al desarrollo de la cultura y de tecnologías alimentarias y sociales. El desequilibrio de la dieta de las sociedades agrarias explica, en gran medida, la emergencia de patologías como la desnutrición energético-proteica, la disminución de la talla promedio de sus integrantes y la epidemia de enfermedades crónicas que enfrentamos en la actualidad. (Arroyo, 2008, p. 2).

La malnutrición se define como una enfermedad causada por un consumo insuficiente, desequilibrado o excesivo de los macronutrientes que aportan energía alimentaria -hidratos de carbono, proteínas y grasas- y los micronutrientes -vitaminas y minerales- que son esenciales para el crecimiento y el desarrollo físico y cognitivo (FAO, 2014).

La diferencia entre la desnutrición y la malnutrición es que en la primera existe una deficiencia en la ingesta de calorías y proteínas, mientras que en la malnutrición existe una deficiencia, exceso o desbalance en la ingesta de uno o varios nutrientes -que puede producirse por una mala digestión, mala absorción de alimentos o metabolización- que el cuerpo necesita, como vitaminas, hierro, yodo, calorías, entre otros.

De acuerdo con una investigación desarrollada por Fernández, Martínez, Carrasco y Palma (2017), la malnutrición está latente en cualquier momento del ciclo de vida y constituye un problema de salud pública para los países en desarrollo, como es el caso de Latinoamérica.

En el período prenatal, la desnutrición está asociada a una inadecuada dieta materna, baja ganancia de peso durante el embarazo y cuidado prenatal deficiente. Los niños pueden experimentar deterioro del crecimiento desde del nacimiento (expresado como bajo peso al nacer, bajo peso para la edad y/o baja talla para la edad), cuya prevalencia suele aumentar durante hasta el segundo año de vida. Esto, como resultado de un entorno caracterizado por malas prácticas de alimentación y de cuidado de las infecciones recurrentes. Revertir el retraso de crecimiento a los cinco años de edad es poco probable y sus consecuencias se mantienen de por vida. (Fernández et al., 2017, p. 36).

La desnutrición en la infancia es un factor determinante en la productividad social del hombre en la vida adulta; “la desnutrición aumenta la probabilidad de retraso de desarrollo cognitivo y psicomotor que, a su vez, aumenta el riesgo de bajo rendimiento escolar y capacidad física y luego restringe la productividad en la edad adulta” (Fernández et al., 2017, p. 36).

Ahora bien, a nivel mundial, han sido varias las políticas enmarcadas en la desnutrición, razón por la cual y, ante la magnitud del problema generado por la malnutrición, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó, el 1 de abril de 2016, el Decenio de la ONU sobre la nutrición 2016 al 2025 (FAO, 2016). Esto supuso la aprobación de un calendario que incluía una serie de medidas y compromisos que reforzaban el cumplimiento del segundo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobado en 2015: poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible (Agencia de la ONU para los refugiados, ACNUR, 2019).

Entre los objetivos para disminuir la desnutrición, la ONU apoya la optimización de la nutrición a comienzo de la vida, esto es, durante los 1000 días que transcurren entre la concepción y el segundo aniversario del niño.

La OMS (2020) define la desnutrición como un estado en el cual la carencia prolongada de uno o más nutrientes, retrasa el desarrollo físico del niño o, bien, da lugar a la aparición de condiciones clínicas específicas como anemia, bocio y raquitismo, lo cual afecta en especial a los niños menores de cinco años, provocando en la mayoría, problemas físicos y clínicos, según valores determinados de peso y talla. Respecto a la desnutrición infantil podemos decir que “es el resultado de la ingesta insuficiente de alimentos (en cantidad y calidad), la falta de una atención adecuada y la aparición de enfermedades infecciosas en los niños” (Ruiz, Franco, Góngora, Girón y Rodríguez, 2016, p. 9).

Para entender de mejor forma la desnutrición, hay que considerar ciertos factores económicos, culturales, psicológicos, incluso religiosos, que inciden en la malnutrición de niños y niñas menores de cinco años, que tienen que ver directamente con el consumo de alimentos.

Entre las diversas causas o factores que afectan el estado nutricional, tenemos:

La seguridad alimentaria, necesidad de alimentos, situación de disponibilidad de alimentos, acceso a alimentos, condición de vida, densidad de la población, atención a la familia, falta de educación nutricional, falta de programas que controlan el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, falta de información sobre la nutrición en mujeres embarazadas y lactancia. (Dávila y Jara, 2016, p. 44).

Sin embargo, y pese a que la desnutrición es muy común porque no se manifiesta por una patología sino por factores de desigualdad tanto económicos como sociales y aunque se nombre a la pobreza como la causa principal de la desnutrición, existen otras causas importantes como la presencia de enfermedades como diarrea, infecciones respiratorias agudas, falta de educación y de información sobre la buena o adecuada alimentación, costo de los alimentos, entre muchos otros.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) advirtió el pasado mes de octubre (2019a) que la mala nutrición provoca retrasos o daños al desarrollo cerebral, debilita la capacidad de aprendizaje, reduce el sistema inmunológico y coloca a los niños en un alto riesgo de contraer infecciones que a menudo les causan la muerte.

De igual manera, la UNICEF (2019b) alerta en su informe sobre el estado mundial de la infancia, sobre el avance del sobrepeso y la obesidad, como una cara alarmante de la malnutrición que afecta a unos 40 millones de menores de cinco años y reconoce que la pobreza es la principal causa del mal estado de la nutrición. A pesar de todos los progresos en tecnología y los avances culturales y sociales de las

últimas décadas, se ha perdido de vista el hecho más elemental: si los niños tienen una dieta pobre, es porque su vida es pobre. Muchos de ellos subsisten con dietas malsanas, simplemente porque no tienen una mejor opción, concluye la UNICEF, y señala que no se trata solamente de dar a los niños suficiente comida, sino de darles los alimentos adecuados, por las siguientes razones:

- 149 millones de niños están retrasados en el crecimiento o son muy pequeños para su edad
- 50 millones de niños padecen emaciación, es decir, son muy delgados para su estatura
- 340 millones de niños o, al menos la mitad de ellos, sufren deficiencias de vitaminas y nutrientes esenciales, como la vitamina A y el hierro
- 40 millones de niños tienen sobrepeso o son obesos.

La desnutrición tiene efectos negativos en distintas dimensiones de la vida de las personas, entre los que destacan los impactos en la salud, la educación y la economía -costos y gastos públicos y privados, y productividad-, los que conllevan problemas de inserción social y un incremento o profundización del flagelo de la pobreza e indigencia en la población, reproduciendo el círculo vicioso al aumentar con ello la vulnerabilidad a la desnutrición. (CEPAL, 2018a, párr. 7).

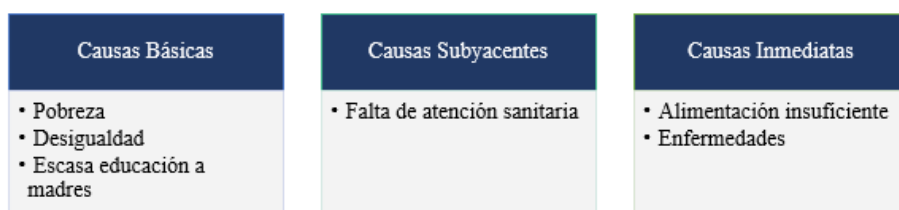


Figura 1. Causas de la desnutrición.

La desnutrición infantil se manifiesta de diversas formas: el niño es más pequeño de lo que le corresponde para su edad (talla para la edad), pesa menos de lo que le corresponde para su edad (peso para la edad), pesa poco para su altura (peso y talla). Cada una de estas manifestaciones está relacionada con un problema específico. El peso es un indicador de carencias agudas, mientras que la altura refleja carencias nutricionales durante un tiempo prolongado (Wisbaum, 2011). De ahí que, según esta autora, podamos considerar distintas categorías de desnutrición infantil:

1. Desnutrición aguda moderada: el niño pesa menos de lo que le corresponde con relación a su altura.
2. Desnutrición crónica: el niño presenta un retraso en el crecimiento. Se mide comparando su talla con un estándar recomendado para su edad. La desnutrición crónica indica una carencia de los nutrientes necesarios durante un tiempo prolongado y provoca un retraso físico y mental en el desarrollo del niño.
3. Desnutrición aguda grave o severa: forma de desnutrición grave que requiere atención médica urgente; altera todos los procesos vitales de la población infantil que la padece y hay un alto riesgo de mortalidad. Se determina por el peso, que está muy por debajo del estándar de referencia para la altura del niño, y por el perímetro del brazo.

Hay dos tipos de desnutrición aguda; a veces, un niño puede padecer las dos al mismo tiempo:

- a. Marasmo: desaparición de la masa muscular y de las reservas de grasa corporal. Ocurre cuando el individuo no puede ingerir cantidades suficientes de alimentos en general. Los niños con marasmo son de una delgadez extrema y apenas tienen masa muscular en su cuerpo; presentan apariencia emaciada,

debilitamiento muscular evidente y pérdida de grasa corporal. Habitualmente se manifiesta en niños mayores de dos años: piel arrugada, caída del cabello, apatía, retardo de crecimiento que afecta al cerebro y produce bajo rendimiento escolar. Es prevenible e irreversible.

- b. Kwashiorkor: tipo de desnutrición que afecta a los niños por una ausencia de las proteínas en la dieta, principalmente a aquéllos que no tuvieron una lactancia materna eficaz, siendo evidente en niños preescolares y lactantes mayores. Se caracteriza por la retención de líquido o edema (hinchazón de pies, piernas y brazos que pueden representar el 30 % del peso corporal), alteraciones en la piel, síndrome de la bandera, pérdida de apetito, anemia e infecciones intestinales, descamación de la piel, despigmentación del cabello, abdomen distendido, apatía. Afecta el cerebro y varios órganos; son niños muy débiles, se enferman constantemente, tienen parásitos. Es curable, reversible.

La acumulación anormal de líquido puede hinchar el abdomen y para los padres, su niño suele parecerles ‘gordo’ (CEPAL, 2018b). Adicional, los efectos que produce la desnutrición en los órganos del cuerpo son los siguientes:

- A nivel músculo esquelético: atrofia de fibras musculares que provoca pérdida de fuerza y disminución de resistencia al esfuerzo.
- En la piel: faneras, adelgazamiento y pérdida de la elasticidad de la piel, y en fases más avanzadas: zonas eritematosas, atróficas e hiperpigmentadas; mayor facilidad de úlceras de decúbito; retraso en la cicatrización de las heridas; cabello ralo y seco, con mayor tendencia a la caída; uñas quebradizas y con surcos por trastornos en su crecimiento.

- A nivel cardiovascular: disminución de la masa cardíaca, disminución del índice cardíaco, trastornos de la conducción, volumen intravascular disminuido, consumo de O_2 disminuido en ayuno y aumentado en síndrome de agresión.
- En el hígado: esteatosis hepática, funciones endocrinas, alteración en los niveles de insulina (disminuida en ayuno, aumentada en síndrome de agresión), disminución de hormonas tiroideas en el ayuno y aumentadas en el síndrome de agresión, disfunción gonadal primaria (amenorrea).
- A nivel de riñón: disminución de la densidad de la orina y poliuria, variaciones en el filtrado glomerular por los cambios en el gasto cardíaco, pérdida de la capacidad de la acidificación urinaria y acidosis metabólica.
- En el aparato respiratorio: cambios estructurales pulmonares, disminución del surfactante pulmonar, pérdida de masa del diafragma, alteración de los mecanismos de control de la ventilación con menor respuesta ventilatoria a la hipoxia.
- Consecuencias inmunológicas: no solo grandes variaciones, sino pequeñas magnitudes de pérdida de peso pueden influir en la función inmune. La malnutrición es la causa más frecuente de inmunodepresión, sobre todo la de tipo Kwashiorkor (proteica), provocando gran susceptibilidad a la infección.
- Consecuencias en cuanto a la educación: bajo rendimiento escolar, aislamiento, somnolencia, cansancio muscular, comportamientos de híper o hipoactividad, rebeldía, ansiedad.

Los efectos más directos de la malnutrición por exceso se presentan en la salud de las personas, aumentando el riesgo de enfermedades

asociadas al sobrepeso y la obesidad. Aun cuando los efectos en la salud pueden ser de progresión lenta, pero de duración prolongada, las enfermedades crónicas asociadas con la malnutrición por exceso constituyen la principal causa de mortalidad y morbilidad adulta a nivel mundial. En el otro extremo, el avance de la obesidad y sobrepeso en niños y niñas es un tema alarmante, pues las consecuencias y efectos de este problema se expresan durante su crecimiento, pero también en la adultez.

Los efectos de la malnutrición por exceso pueden ser inmediatos o, repercutir en etapas posteriores del ciclo de vida de las personas. En este sentido, “el incremento substancial de la prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes tiene consecuencias tanto en el presente de estos niños, como en su futuro como adultos” (Palma, 2018, p. 33).

Sobrepeso. Caracterizado por la acumulación excesiva de grasa en el organismo. Es más frecuente en las mujeres en cualquier edad. Hay diversos factores que contribuyen al sobrepeso y que pueden actuar aislados o en conjunto. Pueden estar implicados los factores genéticos, el estilo de vida, o ambos al mismo tiempo. A veces, el exceso de peso obedece a problemas endocrinos, síndromes genéticos y/o determinados medicamentos.

Entre las consecuencias del sobrepeso están la baja autoestima, los hábitos alimentaciones poco saludables, los trastornos sicosociales, entre otros cuantos más.

Obesidad. Es una enfermedad que actualmente preocupa a los pediatras y a los profesionales de la salud porque representa un factor de riesgo para un número creciente de enfermedades crónicas en la etapa adulta. Se define como una enfermedad crónica no transmisible que se caracteriza por el exceso de tejido adiposo en el organismo, que se genera cuando el ingreso energético (alimentario) es superior al

gasto energético (actividad física) durante un periodo suficientemente largo. Los factores que la producen son: alta ingesta calórica por exceso en el consumo de alimentos ricos en calorías, poco o ningún gasto energético, falta de actividad física, sedentarismo. El Ministerio de Salud Pública trabaja conjuntamente con los centros de desarrollo infantil, realizando un diagnóstico inicial del estado nutricional de las niñas y niños con indicadores de peso y talla, semestralmente.

El Centro Educativo Shiny Kids, desde hace cuatro años ha implementado dentro de su programa escolar, el diagnóstico de un pediatra del Ministerio de Salud Pública para evaluar de esta manera la salud física y psicosocial, así como también, hacer una valoración del estado nutricional, el cumplimiento del esquema de vacunación y desparasitación a partir de los dos años, el control de la salud bucal de los niños y niñas estudiantes de este centro educativo.

De esta manera se mantiene actualizados los datos de las acciones de atención primaria descritas. Ahora bien, la edad escolar (preescolar) es un tiempo en el que los padres pueden experimentar algunos problemas con respecto a la alimentación de sus hijos, debido a que los niños pasan más tiempo fuera del hogar y la supervisión de los alimentos que consumen en esas horas se hace más difícil. Por otra parte, los requerimientos nutricionales del niño varían por el incremento de las actividades no solo físicas, sino también intelectuales, que supone la etapa escolar.

Los niños en edad escolar tienen una necesidad continua de alimentos nutritivos y saludables, dado que se encuentran en un crecimiento continuo; lenta y normalmente comen de cuatro a cinco veces al día (incluyendo los bocados entre comidas); en esta etapa es donde son establecidos muchos hábitos alimenticios, gustos y aversiones. La base de una buena alimentación está asegurada consumiendo diariamente alimentos de los cinco grupos que componen la pirámide alimentaria (OMS, 2016).

Metodología

El estudio fue realizado a la población del Centro Educativo 'Shiny Kids' de la ciudad de Tulcán, provincia del Carchi, en Ecuador; la muestra se tomó a un número total de 60 niños menores de cinco años, durante el período octubre - diciembre 2019, a quienes previamente se les hizo un análisis antropométrico para determinar su estado nutricional.

La investigación fue de tipo transversal, observacional y descriptiva. En el caso de la investigación descriptiva, su objetivo es estudiar, comparar, conocer, derivar sobre las diferentes teorías, razonamientos, apuntes, conceptualizaciones del tema que se está estudiando, apoyándose en documentos, revistas, libros y publicaciones.

A través de esta investigación y mediante la aplicación de una encuesta dirigida a los padres de familia, pudimos estudiar y ahora describir, los factores socioeconómicos que influyen en la malnutrición de los menores de cinco años que asisten al Centro Infantil Shiny Kids.

Resultados

Este proyecto es importante para las educadoras, padres de familia y sociedad en general, por cuanto se logró conocer la realidad que vive nuestra sociedad y, dentro de ella, los niños menores de cinco años del Centro Educativo 'Shiny Kids', bajos de peso y, por ende, de talla, debido a que en las familias no se toma conciencia de que una alimentación sana es la herramienta fundamental para su educación, su desarrollo psicomotriz, epistemológico, con energía para aprender, jugar y participar; es urgente que sepan que los hábitos alimenticios inadecuados, la falta de higiene, así como la disfunción familiar, son factores que predominan y están asociados a la malnutrición.

Mediante la aplicación de las fichas de observación hacia los niños se logró determinar que su alimentación comprendía consumir mecatos o golosinas, loncheras en las que había escasez de frutas o

de alimentos realmente nutritivos, lo cual trae consigo un proceso de malnutrición que corresponde a falta de atención, concentración, sueño y cansancio por parte de los menores, razón por la cual el índice de desnutrición era considerable y se estaba a tiempo de bajar o evitar, mediante una alimentación saludable, iniciando con el desayuno y el refrigerio de media mañana. Los malos hábitos alimenticios de los menores estudiados vienen desde las casas, en las cuales no se evidencia la importancia hacia las comidas que se les da, iniciando desde el desayuno. La higiene que se aplica al ingerir los alimentos en diferentes momentos, es decir, antes, durante y después de los mismos, implica el lavado de manos, como factores fundamentales asociados a una buena nutrición. Entonces, los niños y las niñas, los padres de familia, las instituciones educativas y la comunidad en general, deben conocer la necesidad de adoptar en su vida cotidiana hábitos alimenticios saludables, buenas costumbres higiénicas, hacer un uso del agua dentro de la ingesta diaria, incorporar actividad física en su quehacer diario y mejorar los hábitos en los horarios de alimentación.

Los niños o niñas en edad escolar y los padres serán orientados hacia una alimentación más sana, mostrándoles cuáles son los diferentes grupos de alimentos, cómo deben combinarlos en la dieta diaria y aplicar la fórmula: alimentación balanceada más actividad física, igual a estilos de vida saludable. Es importante reconocer que a los niños en edad escolar no les importa el horario de las comidas ni tienen un control en la manipulación y conservación de las mismas; de ahí la necesidad de motivarlos, al igual que a la familia, la institución educativa y la comunidad, para adquirir hábitos saludables alimenticios, hábitos en el horario para el consumo de los alimentos, controlando factores de riesgo que incidan sobre el sistema digestivo de la niñez y disminuyan situaciones de bajo rendimiento escolar.

Es evidente que los padres de familia están descuidando la relevancia que se le debe dar al desayuno y no toman en cuenta el valor

nutricional que tiene. Se pone a consideración de los padres de familia, una guía de alimentación adecuada, con el fin de proporcionar una dieta balanceada, empezando con el desayuno que ingieren en casa y, también, agregar este refrigerio de media mañana para enviar al centro educativo.

Primera semana

Tiempo de comida	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Desayuno					
Líquido	Leche aromatizada	Chocolate	Leche aromatizada	Batido de guayaba	Yogur con cereal
Sólido	Tortilla de tiesto	Pastel de yuca	Aborrajado	Pan de maíz	Ponqué
Fruta	Piña	Ceda	Mandarina	Manzana	Papaya
Huevo	Huevo	Huevo	Huevo	Huevo	Huevo
Refrigerio de la mañana					
Fruta	Mandarina	Manzana	Piña	Mellocos con queso	Ceda
Cereal derivado	Cereal	Cereal	Cereal	Cereal	Cereal

Segunda semana

Tiempo de comida	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Desayuno					
Líquido	Chocolate	Leche aromatizada	Chocolate	Batido de taxo	Leche aromatizada
Sólido	Tortilla frita	Cecilia	Quimbolito	Pastel de yuca	Pastel
Fruta	Papaya	Orito	Sandía	Manzana	Pera
Huevo	Huevo	Huevo	Huevo	Huevo	Huevo
Refrigerio de la mañana					

Fruta	Ceda	Mote con chicharrón	Papaya	Sandía	Manzana
Cereal derivado	Cereal	Cereal	Cereal	Cereal	Cereal

Tercera semana

Tiempo de comida	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Desayuno					
Líquido	Leche aromatizada	Chocolate	Batido de naranjilla	Leche aromatizada	Chocolate
Sólido	Pastel	Tortilla de tiesto	Pastel de yuca	Pastel de plátano	Majado de verde
Fruta	Manzana	Mandarina	Naranja	Pera	Ceda
Huevo	Huevo	Huevo	Huevo	Huevo	Huevo
Refrigerio de la mañana					
Fruta	Pera	Fresas	Mandarina	Manzana	Naranja
Cereal derivado	Cereal	Cereal	Cereal	Cereal	Cereal

Conclusiones

Al considerar que la nutrición infantil es un determinante clave en el desarrollo psicomotor y psicosocial de los niños, resulta imperante que tanto padres de familia como docentes refuercen un adecuado hábito alimenticio que evite una malnutrición (por déficit o por exceso) en las primeras etapas de un niño (de cero a cinco años de edad).

El estudio permitió evidenciar que los niños menores de cinco años del Centro Educativo ‘Shiny Kids’ no tienen un buen estado nutricional que resulta de un equilibrio entre una alimentación saludable y un buen estado físico.

En tal virtud y bajo la demanda de este estudio, resulta indispensable aplicar una adecuada educación alimentaria, que suponga una apropiada elección de alimentos necesarios que complementen y

estén sujetos a parámetros nutricionales, en el caso de Ecuador, al Ministerio de Salud Pública enmarcados, entre otros aspectos, en el Plan Intersectorial de Alimentos y Nutrición de Ecuador aplicable entre los años 2018-2025 que los docentes deben reforzar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido que el 75 % de los docentes encuestados hace referencia a que, dentro de su carga horaria, no recalca la importancia de ingerir alimentos saludables, que, a su vez, motive y prevenga futuras enfermedades desencadenadas por una mala ingesta y, que repercutan en talla y peso, correspondientes a la edad.

Después de la observación y atención del médico institucional, se evidenció que los niños diagnosticados con mala nutrición, tenían el riesgo de adquirir infecciones y patologías a una edad adulta, como enfermedades metabólicas, cardiovasculares y cardíacas, las cuales se encuentran en las cinco primeras causas de mortalidad.

A todo esto, cabe señalar que la desnutrición en la niñez marcará la vida del adolescente, que acarrea un sinnúmero de enfermedades hasta su vida adulta. Durante los primeros años y, especialmente, en las primeras etapas escolares de los niños, los efectos de una dieta inadecuada en energía, hierro, proteínas y zinc marcan su capacidad mental de aprender, de desarrollar habilidades propias de su edad e, incluso, en la capacidad de atención dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Los niños que en edades tempranas no reciben una adecuada ingesta nutricional desde primeras horas de la mañana, reducen su capacidad de aprendizaje. En este sentido, el papel complementario del docente en hábitos esenciales que se supone son creados en el hogar, debe necesariamente ser reforzado en el aula. De acuerdo con la encuesta realizada, tres de cuatro docentes en el Centro Educativo 'Shiny Kids' ratifican en su entorno de clases, la importancia de ingerir alimentos saludables.

Otro problema recurrente es que, pese a que los niños del centro educativo provienen de hogares de economía media (con accesibilidad

alimentaria media y superior), sus loncheras escolares demuestran que no hay un adecuado control en la ingesta de la misma, lo cual puede producir una malnutrición proveniente de una doble carga nutricional (alimentos con altos niveles de grasa y azúcares). En este sentido, el problema de la malnutrición no solo abarcaría la desnutrición (déficit de atención) sino también la doble carga (por exceso que desemboca en sobrepeso, obesidad) que deja como consecuencia, niños distraídos, y un alto nivel de hiperactividad al que el docente tiene que hacer frente.

Bajo este entendimiento, es necesario reforzar e incentivar buenos hábitos de consumo alimentario a padres de familia, indicando que las porciones de lonchera escolar no generan una buena nutrición; específicamente, aquéllas ligeras por su fácil adquisición (bebidas endulzadas, pasabocas con altos contenidos de azúcar y sal). Después de este estudio base resulta preponderante reforzar hábitos a los niños del centro infantil identificados como desnutridos o que tienen una tendencia al sobrepeso, a fin de evitar posibles problemas de salud que repercutan en su aprendizaje.

Los datos presentados en la encuesta reflejan la necesidad de reforzar continuamente una adecuada educación nutricional, tanto a padres de familia como a docentes, niños y niñas, acompañada siempre de manuales educacionales alimenticios (proporcionadas por el Ministerio de Educación y Salud), como base de una adecuada alimentación.

En este panorama, urge tomar medidas complementarias para que los niños tengan buenos hábitos alimenticios en los que se establezca para toda la comunidad educativa, niveles de responsabilidad alimentaria, docentes capacitados, madres y padres de familia responsables con sus hijos (alimentación, higiene) que respondan a las exigencias de Salud Pública imperante en todos los establecimientos educativos.

Recomendaciones

Implementar un programa de nutrición en convenio con el MSP y educación saludable que involucre a los padres de familia en charlas educativas que promuevan cambios en el comportamiento y los hábitos de alimentación para mejorar la salud y nutrición.

Campañas nutricionales y de alimentación sana son más factibles de cumplir si se involucra a toda la familia Shiny Kids, personal docente, padres de familia y, en especial, a los niños, para que desde pequeños tengan una conciencia de cómo se alimentan y cuáles son los beneficios de los alimentos, de una manera lúdica.

Fomentar en los padres de familia la importancia de una adecuada manipulación de alimentos antes de su preparación y consumo.

Los docentes del Centro Educativo 'Shiny Kids' deben propiciar con conocimientos técnicos y actualizados, un ambiente escolar adecuado, unido a prácticas psicosociales, de la mano de una buena alimentación saludable, para alcanzar el anhelado éxito de los niños en su desarrollo escolar.

Enfatizar diariamente la importancia del control del desarrollo y crecimiento del niño para la identificación temprana de indicadores de crecimiento alterados, a fin de ser equilibrados con una alimentación adecuada y actividad física.

Dar mayor vigilancia a las porciones, preparaciones y cantidades que los niños consumen al día y más aún, dar énfasis a la lonchera.

Fomentar la preparación de comidas saludables con alto valor nutricional (loncheras), apoyándose para ello en un profesional en nutrición.

Referencias

Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR). (2019). Malnutrición infantil en el mundo: causas y soluciones. Recuperado de https://eacnur.org/blog/malnutricion-infantil-causas-soluciones-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

- Arroyo, P. (2008). La alimentación en la evolución del hombre: su relación con el riesgo de enfermedades crónico degenerativas. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 65(6), 431-440.
- Chamorro, F.A. (2017). *Estrategias de Nutrición en los subcentros San Francisco y Tajamar - Tulcán*. (Trabajo de Grado). Universidad Regional Autónoma de Los Andes, UNIANDES, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/5991>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Ministerio Coordinador de Desarrollo Social y Programa Mundial de Alimentos (PMA). (2017). Informe de país. Impacto social y económico de la malnutrición. Resultados del estudio realizado en Ecuador. Recuperado de https://cdn.wfp.org/wfp.org/publications/el_costo_de_la_doble_carga_de_la_malnutricion_-_ecuador.pdf?_ga=2.11817590.337913412.1581595864-1990665439.1581595864
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018a). Seguridad alimentaria y nutricional. Recuperado de <https://dds.cepal.org/san/marco-conceptual>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018b). Malnutrición en niños y niñas de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/enfoques/malnutricion-ninos-ninas-america-latina-caribe>
- Dávila, N. y Jara, E. (2016). *Factores asociados a la malnutrición en niños menores de 5 años de los centros del Buen vivir de la parroquia San Francisco del cantón Cotacachi en la provincia de Imbabura durante el período septiembre diciembre 2016* (Tesis de Especialización). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/12677/TESIS%2027-01-2017.pdf?sequence=1>
- Fernández, A., Martínez, R., Carrasco, I. y Palma, A. (2017). *Impacto social y económico de la doble carga de la malnutrición. Modelo de análisis*

y estudio piloto en Chile, Ecuador y México. Naciones Unidas: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019a). La tercera parte de los niños menores de 5 años padece malnutrición. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2019/10/1463901>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019b). El Estado mundial de la infancia: niños, alimentos y nutrición. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/el-estado-mundial-de-la-infancia-2019-ni%C3%B1os-alimentos-y-nutrici%C3%B3n>

Lara, J.M. (2019). *Políticas públicas de salud nutricional aplicadas por el Estado para reducir la desnutrición infantil en el cantón Tulcán, provincia del Carchi* (Trabajo de Grado). Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Recuperado de <http://repositorio.upec.edu.ec/bitstream/123456789/797/1/013%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20de%20salud%20nutricional%20aplicadas%20por%20el%20estado%20para%20reducir%20la%20desnutrici%C3%B3n.pdf>

Organizacion Mundial de la Salud (OMS). (2016). Informe de la Comisión para acabar con la obesidad infantil. Recuperado de <https://www.who.int/end-childhood-obesity/publications/echo-report/es/>

Organizacion Mundial de la Salud (OMS). (2020). Malnutrición. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition>

Organizacion Panamericana de la Salud (OPS) y Organizacion Mundial de la Salud (OMS). (2018). La desigualdad agrava el hambre, la desnutrición y la obesidad en America Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.paho.org/ecu/index.php?option=com_content&view=article&id=2109:la-desigualdad-

agrava-el-hambre-la-desnutricion-y-la-obesidad-en-america-latina-y-el-caribe&Itemid=360

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (19-21 de noviembre de 2014). Segunda Conferencia Internacional sobre Nutrición. Recuperado de www.fao.org/3/a-ml542s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2016). La Asamblea General de la ONU proclama el Decenio de Acción sobre la Nutrición. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Dj6ktr1cwgoJ:www.fao.org/news/story/es/item/409073/icode/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d>

Palma, A. (2018). Mal nutrición en niños y niñas en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/enfoques/malnutricion-ninos-ninas-america-latina-caribe>

República del Ecuador. (2006). Ley de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Recuperada de <https://www.ecolex.org/details/legislation/ley-no-41-ley-de-seguridad-alimentaria-y-nutricional-lex-faoc067380/>

Ruiz, F., Franco, C., Góngora, P., Girón, S. y Rodríguez, C. (2016). Pensemos la salud: evidencia, análisis y decisión. *Papeles en Salud*, No. 3.

Vergara, A. (2013). Energía, alimentación y evolución: de los orígenes al presente. *Revista Colombiana de Cirugía*, 28, 97-99.

Wisbaum, W. (2011). *La desnutrición infantil. Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento*. Madrid, España: UNICEF España.

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación





Fedumar

Inclusión de estudiantes con déficit cognitivo: casos en el grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto¹

Ana Ituyan Ruano²

Luz Rodríguez Erazo³

María Tabla Hernández⁴

Alexis Uscátegui Narváez⁵

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Ituyan, A, Rodríguez, L., Tabla, M y Uscátegui, A. (2020). Inclusión de estudiantes con déficit cognitivo: casos en el grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 201-234.
DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art12>

¹ Artículo derivado del Trabajo de grado intitulado: “Inclusión de estudiantes con déficit cognitivo de grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto”. Distinción Laureada mediante Acuerdo 078 de 29 de julio de 2019 del Consejo de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

² Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: aituyan@umariana.edu.co

³ Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: luzdarodriguez@umariana.edu.co

⁴ Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: martabla@umariana.edu.co

⁵ Licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño, Colombia. Correo electrónico: auscategui@umariana.edu.co

Resumen

El trabajo analiza las estrategias utilizadas por los docentes del grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto y reflexiona en cuanto a cómo dichas alternativas inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que presentan algún déficit cognitivo. Para ello se hizo una identificación de los tipos de déficit de los estudiantes para luego buscar los recursos y estrategias necesarias que contribuyan a mejorar el aprendizaje. Igualmente, se observó cómo esas estrategias permitían la integración de esta población dentro de la institución y, finalmente, se implementó una propuesta didáctica que fortalezca dichos procesos y permita crear vínculos socio afectivos entre los compañeros, para optimizar la integración.

Palabras clave: déficit cognitivo, inclusión, propuesta pedagógica

Introducción

En la Institución Educativa Municipal (IEM) Ciudad de Pasto se presentó la problemática respecto a la implementación de estrategias adecuadas por parte de algunos docentes hacia los estudiantes que presentan déficit cognitivo, ya que la institución, aunque maneja el sistema de inclusión, no lo aplica de manera favorable, dado que no hace notar las necesidades de ellos y no sabe manejar la situación. Aunque los niños hagan parte de un grupo de estudiantes, no son tomados en cuenta, considerando que lo ideal es que ellos tengan un desarrollo adecuado e íntegro, como los demás.

La responsabilidad recae sobre los docentes, quienes no manejan adecuadamente las estrategias de inclusión, por lo cual no reconocen los tipos de dificultad de aprendizaje de los estudiantes de inclusión y, para completar, se observa una falta de apoyo educativo y motivacional para estos estudiantes. Además, no tienen una buena actitud, fundamental para el proceso de inclusión, condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. La preocupación sobre las barreras para el acceso y la participación de estudiantes particulares puede revelar vacíos en la respuesta que un colegio da a la diversidad de una manera más general.

Es necesario centrarse en las características de los estudiantes, el tiempo, los recursos de apoyo, la formación y capacitación docente. Sola (1999) refiere que “los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten, sino que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa” (p. 12). Por lo tanto, es importante que los docentes cuenten con una formación integral, cuyo propósito sea buscar la manera de implementar diferentes estrategias, que vayan de acuerdo con las características de cada estudiante, con el fin de generar un ambiente agradable para todos y poder lograr un aprendizaje significativo

La inclusión en Colombia cuenta con una normatividad que abarca leyes y decretos: la Constitución Política de Colombia de 1991, las leyes 115 de Educación de 1994, 361 de 1997, 1098 de 2006, 1346 de 2009, la 1618 de 2013 y el Decreto 366 de 2009, todas encaminadas a desarrollar una política de inclusión que permita dar prioridad a poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad, para que sean productivas, autónomas y fortalezcan sus relaciones sociales.

La inclusión consiste en que los estudiantes con diversidad funcional cognitiva sean parte de las aulas de clase y tengan la posibilidad de desenvolverse en sus entornos lo más normalmente posible, de modo que se los mire de forma individual, partiendo de sus necesidades tanto educativas, como sociales y culturales. La integración es un importante y decisivo paso para la valoración positiva de las diferencias humanas ya que, desde una perspectiva educativa, la integración defiende la escolarización conjunta de estudiantes con discapacidad y aquellos considerados ‘normales’.

En esta óptica, Echeita (2007) sostiene que “la inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de alumnos y alumnas” (p. 47). Por consiguiente, los estudiantes que están en el sistema de inclusión, deben tener una buena atención y un tratamiento igual, donde sean incluidos en la participación educativa y social y tengan la posibilidad de alcanzar un buen rendimiento académico. El autor resalta la importancia de la presencia, participación y rendimiento académico de los estudiantes con inclusión educativa y el hecho de que los docentes, en su práctica profesional, no dominen solamente los contenidos que imparten, sino que es necesario que faciliten el

aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa. Casanova y Rodríguez (2009) expresan que la inclusión educativa significa:

Capacidades diferentes o en diferente grado, culturas distintas, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema, situaciones sociales de desventaja, circunstancias temporales que puedan suponer retraso escolar (hospitalización, convalecencia, itinerancia; todo ello debe considerarse en el momento de diseñar un currículo apto para la sociedad en que vivimos y de organizar la escuela de manera que permita hacer realidad esa igualdad de oportunidades pretendida. (p. 16).

Así, los autores dan a conocer la importancia de que la inclusión sea tenida en cuenta dentro del currículo, para que la educación sea de calidad para todos, con o sin discapacidad. Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) plantea:

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho. (p. 7).

En consecuencia, los procesos de inclusión requieren ser tomados con seriedad, de modo tal que, en el aula de clases, aquellos estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje no sean menospreciados ni discriminados por esta causa. La educación debe llevar a una construcción integra en ellos, cuyo objetivo sea el desarrollo de estrategias para incluirlos en un ambiente de afecto y tolerancia por parte del docente y sus compañeros, en aras de generar una autoestima alta y, sobre todo, que se sientan motivados para aprender.

Bartón (2001) sostiene que “la escuela inclusiva es, a la vez, un microcosmos y un camino hacia la sociedad inclusiva” (p. 21), razón por la cual se debe lograr dar respuesta a todas las necesidades presentes en las instituciones educativas, para que no se conviertan en obstáculos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante una mayor integración, participación, presencia y liderazgo, teniendo

en cuenta las múltiples inquietudes y la responsabilidad de tener una visión clara en cuanto a los propósitos y metas para eliminar toda brecha o práctica de exclusión.

Metodología

Dada la naturaleza del objeto investigativo, el paradigma que se utilizó en la presente investigación fue cualitativa, por cuanto, como lo hacen notar Ramírez, Miranda, García y Nieto (2013), al definirla como “aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos en condiciones naturales. Su objetivo es penetrar en el mundo personal de los hombres y mujeres (cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones, creencias, motivaciones les guían)” (párr. 4), por lo cual permite observar, comprender, interpretar y analizar el sistema de inclusión de la IEM Ciudad de Pasto, con el fin de apoyar mediante la implementación de estrategias, el proceso de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional cognitiva.

Ante esto, el paradigma cualitativo comprende, explica, interpreta, analiza la subjetividad de las personas, busca los significados de la acción humana, explica su comportamiento indagando los significados de la acción humana, y su proceso de investigación es inductivo, multifactorial y simultáneo.

Dicho esto, el tipo que orientó el marco metodológico fue histórico hermenéutico, ya que dio pie a la comprensión que va más allá de una simple contemplación o a registrar diversos acontecimientos de forma mecánica y, a la interpretación del contexto en el que se va a trabajar; es decir, poder perseguir la experiencia como tal, buscarla e indagar sobre la práctica para poder analizar, plantear, preguntar, argumentar, objetar y refutar.

Por otra parte, el marco metodológico se apoyó de un enfoque de investigación acción (IA) por cuanto permitió que los investigadores participaran directamente en el hecho a investigar, comprendieran la realidad y posibilitaran un cambio para mejorar la calidad de la práctica. Así, Kemmis y McTaggart (1992) manifiestan:

La investigación acción es una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo. La gente describe sus preocupaciones, explora qué piensan los demás e intenta descubrir qué puede hacer. (p. 14).

Razones por las cuales, este tipo de enfoque permitió observar la realidad de la inclusión en la institución, conocer cómo es el trabajo en el aula y reflexionar sobre el hecho para luego proponer estrategias que mejoren de alguna forma el proceso de aprendizaje de los niños con diversidad funcional. De igual manera, la IA pretende comprender e interpretar las acciones sociales de una forma sistemática y crítica para cambiarlas mediante actividades comprometidas, permitiendo así un mejoramiento dentro del contexto donde se lleve a cabo la investigación.

Así las cosas, la investigación se desarrolló en la IEM Ciudad de Pasto, con 106 estudiantes del grado segundo de educación básica primaria. El tipo de muestra fue no probabilístico intencional ya que se seleccionó directa e intencionalmente a los estudiantes que presentaban algún déficit cognitivo. La investigación tomó como muestreo a ocho estudiantes de los grados: 2-1, 2-2, y 2-4, de los cuales todos pertenecen al género masculino.

Resultados

El objeto de estudio corresponde a ocho estudiantes con déficit cognitivo entre los grados 2-1, 2-2 y 2-4, quienes presentan diferentes condiciones que influyen en su proceso de aprendizaje, generando bajo rendimiento académico y afectación en su interacción social.

Las estrategias didácticas, según Díaz (2001), son como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 84). Sin embargo, en la institución estudiada, las estrategias utilizadas por los docentes de grado segundo no responden a las necesidades específicas que presentan los estudiantes con déficit cognitivo, dado que éstas deben ser implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues el uso de estrategias adecuadas permite alcanzar los objetivos propuestos con más facilidad.

Así mismo, durante el desarrollo de las clases se observó que las actividades son, en gran parte, tradicionales y no hay la suficiente organización en cada una de ellas; por eso se disminuye el interés por participar y aprender en los estudiantes que presentan déficit cognitivo, pues algunas de sus planeaciones no están formalizadas y orientadas a la obtención de metas claramente establecidas. Si bien es cierto que en su labor como docentes la aplicación de cada actividad requiere del perfeccionamiento de procedimientos y técnicas cuya elaboración y diseño son su responsabilidad, dicho proceso no se hace visible porque se pasa por alto la inclusión de estos instrumentos que, en efecto, al ser implementados dentro de las clases, van a generar cambios significativos en estos estudiantes.

De acuerdo con Velazco y Mosquera (2010) “el concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 96). Las actividades planeadas por cada una de las docentes deben contar con pasos bien definidos, teniendo en cuenta la naturaleza de las estrategias e implicar la toma de decisiones conscientes y reflexivas con relación a las dificultades cognitivas que presentan algunos de los estudiantes, con el fin de que no se sientan exceptuados.

Selmes (1988) refiere que “uno de los principios que deben guiar toda enseñanza es apoyar la implementación de las nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares” (p. 23). No obstante, en la institución, algunas de las docentes tienen una orientación poco innovadora, regida por hábitos inflexibles y dependientes que en el desarrollo de algunas clases influyen negativamente en el enfoque y la calidad del aprendizaje, sobre todo en aquellos estudiantes que presentan estas dificultades. Así mismo, las docentes utilizan un método único de enseñanza para todos los estudiantes, mas no se centran en lo que necesitan aquellos con dificultades cognitivas para aprender, ni en saber cómo se sienten en el aula de clases, cómo responden al trabajar juntos o cuáles son los recursos que se puede utilizar de manera innovadora para que los ayuden a lograrlo.

Sin duda, la educación es para todos, independientemente de las habilidades, dificultades o gustos de los estudiantes; por tanto, los docentes deben tener en cuenta todos los criterios de diversidad,

además de diseñar los currículos, didácticas, planeaciones, actividades y los objetivos académicos, según un marco de diversidad; éste a su vez debe promover el desarrollo del aprendizaje y la participación de todos, cumpliendo con el objetivo de la educación inclusiva, donde todos pueden aprender, brindándoles la oportunidad de hacerlo, y garantizando la participación plena, la presencia o la permanencia y el progreso, situación que en el estudio no se evidenció, dado que se genera barreras en los estudiantes que presentan esta condición, afectando la participación plena de sus derechos y las oportunidades que poseen, vulnerando su presencia al no permitirles participar activamente en todas las actividades y al no hacer uso de recursos didácticos para su aprendizaje, ya que no se les presta la atención adecuada y, si bien es cierto que a los estudiantes que ingresan a un establecimiento educativo se les debe garantizar un progreso en su proceso de aprendizaje, sea cual sea, en estos grados simplemente se ha dado la promoción automática; es decir, los estudiantes con estas necesidades educativas sencillamente están presentes en el aula, pero sin brindarles mayores oportunidades de que aprendan y, al parecer, van ascendiendo en el nombre del grado pero no en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, las estrategias didácticas van de la mano de las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. De acuerdo con Díaz y Hernández (1999):

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (p. 4).

Sin duda, es importante recalcar que en las planeaciones es donde se debe evidenciar la innovación en el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas que den respuesta a los objetivos de la enseñanza-aprendizaje a partir de diversas metodologías que deben satisfacer las necesidades particulares de cada área escolar, motivo por el cual deben tener conocimiento e integrar una serie de actividades que

pueda aplicarse en el contexto escolar con la intención de mejorar y fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, considerando sus diversas formas y estilos a la hora de aprender.

No obstante, es preocupante observar que las docentes, sabiendo la diferencia que existe entre una discapacidad que se caracteriza por ser permanente, dependiente o adquirida y que perdura durante toda la vida, y un trastorno transitorio que suele ser pasajero, superable y tiene diversas causas, no apliquen las suficientes técnicas y estrategias para impulsar el aprendizaje. Se observó que algunos de los estudiantes presentan trastorno de lenguaje, de atención con hiperactividad y déficit de atención dispersa; muestran una dificultad para el desarrollo significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, si las docentes no les prestan la atención pertinente o no aplican diversas estrategias didácticas que se acomoden y contribuyan a la eficacia de sus procesos de aprendizaje, junto con un buen uso de los recursos educativos para la adquisición de competencias en pro de alcanzar las metas propuestas, se va a generar en ellos, a medida que vayan creciendo, incapacidad para integrar o acceder a nuevos conocimientos.

Desde el punto de vista de Muñoz (2015a), se puede generar déficit cognitivo de hechos; es decir, a partir de esa falta de oportunidades, de estimulación, de motivación y de actividades que respondan a cada una de sus necesidades, este tipo de trastornos se puede convertir en una discapacidad permanente si no se le presta la atención pertinente; por consiguiente, es fundamental generar ambientes de apoyo, colaboración, atención médica, terapéutica y, a la vez, didáctica, la cual debe ser coherente, en primer lugar, con la concepción pedagógica que presenta la institución educativa y, en segundo lugar, con los componentes de la planificación curricular, específicamente con los objetivos de aprendizaje y cada uno de los contenidos.

Se apreció que la metodología empleada por los docentes no es apropiada para el trabajo específico del déficit cognitivo; por ejemplo, hay material didáctico y especializado para este tipo de trabajo con los estudiantes, pero está guardado y en desuso; esto genera un atraso en su proceso de aprendizaje; el material didáctico debería utilizarse, ya que crea motivación, una mejor comprensión de las temáticas y permite que analicen y reflexionen sobre los contenidos. Dado que los recursos

sirven como eje fundamental dentro del proceso de transmisión de conocimientos entre el estudiante y el profesor, el material debe ser adecuado para posibilitar un mejor aprendizaje.

Por otra parte, se observó que los docentes no promueven alternativas para los educandos con este tipo de dificultades cognitivas; es decir, desarrollan las clases de manera general para todo el salón o para el grado segundo, lo que conlleva la no inclusión de estos estudiantes, situación preocupante, porque los docentes deberían alternar actividades entre los alumnos en condiciones normales y los que tienen dificultades, pues no todos aprenden de la misma manera y requieren otras formas de presentar los contenidos, que respondan a sus necesidades, como bien lo afirma Bravo (1996):

Los trastornos del aprendizaje, además, se caracterizan por ser errores o dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan reiteradamente y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corriente. El niño con trastornos específicos puede funcionar bien en algunas áreas y mal en otras. (p. 33).

Por lo anterior, se deduce que el docente debe analizar cada caso y buscar la metodología adecuada. Como cada niño tiene una forma de aprender diferente, y se puede destacar más en unas áreas que en otras, se hace fundamental alternar acciones que permitan el aprendizaje, sobre todo con los niños que presentan déficit cognitivo

Bajo este entendimiento, se debe tener en cuenta también los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, pues la manera como reciben o procesan la información es diferente. En el caso de investigación, se logró vislumbrar que algunos niños aprendían mejor visualmente, cuando se les presentaba imágenes y la información estaba contenida en mapas mentales, conceptuales o cuadros sinópticos; por otra parte, a algunos les iba mejor escuchando y participando activamente en las actividades. Así es como se debe considerar todos estos aspectos, para alcanzar un aprendizaje óptimo. Según Stainback (2007) “los maestros deben examinar continuamente los materiales y actividades para asegurarse que todos los niños se sientan implicados y bienvenidos” (p. 44).

Otro factor importante es la relación pedagógica afectiva, ya que esto influye también en el aprendizaje; los vínculos de confianza y afecto entre estudiantes y profesor propician espacios saludables que benefician el desarrollo de las actividades y fomentan la motivación de los primeros; en cambio, el rechazo genera un ambiente negativo que dificulta el avance en el aprendizaje

En el estudio se notó que los docentes presentan poco acercamiento afectivo hacia los niños con déficit cognitivo, porque los salones son muy numerosos y estos estudiantes, en cierto modo generan desorden, por cuanto al no lograr centrar su atención, comienzan a realizar otras actividades, molestan a sus compañeros y, como consecuencia, interrumpen las clases, por lo cual la docente les llama constantemente la atención y los estudiantes se molestan; entonces, el ambiente no es el mejor para ambos casos. Algunas veces, se emplea frases motivantes cuando logran realizar y completar una actividad, se los felicita y se nota en ellos complacencia al sentir que cumplieron con lo esperado.

Por lo anterior, se demuestra que, al generar espacios positivos y afectivos, el rendimiento mejora notablemente; no se trata solamente de estar en un grupo sino de sentirse parte de él, con sus formas particulares de ser, con sus habilidades y características propias, que hace que se sientan incluidos en la institución. Así lo respalda Stainback (2007):

Es posible incluir a todos los alumnos en las aulas, siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr una inclusión total y satisfactoria. (p. 29).

Esto refiere al papel del docente como agente importante en los procesos de inclusión. La metodología que utilice, los recursos didácticos, las alternativas que proponga frente a los niños con algún déficit cognitivo, harán posible la inclusión y, aunque esto no sea fácil, lo importante es el compromiso y la dedicación.

También Muñoz (2015b) indica que el déficit cognitivo es causa de problemas neurológicos, dado que se generan bloqueos en partes del cerebro, por ejemplo, la principal se presenta en el área de Wernicke que se encuentra por el lado del oído; esto hace que el niño no comprenda órdenes, aunque no es sordo, no porque no quiere, sino porque no entiende; es decir, se le dificulta entender. El área de Broca implica la vocalización y genera dificultad en las expresiones orales, como si fuera un trabalenguas; la parte del área del Exner, cuando se encuentra bloqueada, dificulta la escritura. Cuando se presentan estas dificultades en el aprendizaje, no se puede catalogar a primera vista al niño como vago o, que no tiene ningún interés por aprender.

En este orden de ideas, para llegar a determinar si un niño presenta déficit cognitivo, se debe realizar unos estudios por parte de un psicólogo y un especialista como un neurólogo. Estos procedimientos fueron realizados por personas capacitadas en el tema (neurólogo), cuyos resultados fueron los siguientes diagnósticos, en cuanto a tipos de trastornos transitorios:

- **TDA** (déficit de atención dispersa).
- **TEL** (trastorno específico del lenguaje),
- **TDAH** (trastorno por déficit de atención e hiperactividad).

También se encontró un estudiante con discapacidad sistémica, la cual fue diagnosticada como leucemia, por un oncólogo. La documentación y el proceso de su estado la obtienen los padres del niño y la gestora de inclusión del colegio.

De la misma observación se obtuvo las características de los tipos de déficit cognitivo diagnosticados y se obtuvo los siguientes registros

TDA (déficit de atención dispersa)

Esta dificultad la presentan tres estudiantes del grado 2-4 y dos estudiantes del grado 2-1, quienes demuestran poco interés en las clases, no captan instrucciones, tienen problemas para centrar su atención, solo responden ante aquellas tareas que les parecen interesantes y tienden a dejar una actividad por otra y, a menudo, pierden sus útiles escolares.

Los estudiantes con TDA parecen no escuchar las indicaciones, por lo cual, al momento de desarrollar una tarea o taller, no logran terminar o cometen errores en su realización; también evidencian conflictos al adaptarse a los códigos y normas de los juegos; en las clases hacen caso omiso de las explicaciones y fomentan el desorden dentro del aula, generando un ambiente que interfiere con la concentración de sus compañeros.

Al respecto, Castroviejo (2011) dice: “se entiende como síndrome de déficit de atención, un cuadro caracterizado por tendencia a la distracción fácil, dificultad para mantener la atención durante unos minutos seguidos y personalidad dispersa y desorganizada” (p. 17). Son aspectos que se observa en los estudiantes objeto de estudio, quienes necesitan estar supervisados constantemente para terminar una tarea, ya que su tiempo de concentración es muy corto; por lo tanto, su rendimiento académico es bajo, se les dificulta mucho focalizar su atención. Refiriéndose a la concentración, Davidson (citado por Goleman, 2013) afirma:

Cuando mayor es la concentración, más fuerte es también la conexión neuronal. Pero si, en lugar de concentración, lo que hay es una maraña de pensamientos, la sincronización termina desvaneciéndose. Y esa pérdida de sincronía es propia también de quienes padecen un trastorno de déficit de atención. (p. 29).

Según esto, la concentración es muy importante en los procesos cognitivos, ya que permite mantener la atención durante un determinado tiempo, logrando que el estudiante reciba la información, la entienda, la procese y la asimile. Si no hay un enfoque en un determinado evento, la concentración se pierde entre un mundo de ideas; por ende, no se genera un conocimiento claro, no hay comprensión y el resultado será un bajo rendimiento académico. Entonces, los estudiantes requieren de un grado de atención significativo para el aprendizaje; la disminución de la atención es una señal de fallas o problemas en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes con TDA muchas veces tienden a sufrir frustraciones al no poder entender o terminar una tarea con la misma rapidez que sus compañeros. En el estudio se observó que los niños respondían con rabietas y llantos ante aquellas actividades que no

lograban realizar, demostrando poco autocontrol de sus emociones. En algunos casos se notó una conducta de oposición o desafiante, una baja autoestima, lo cual afecta su rendimiento académico y disciplinario.

Observando estos aspectos, se concluye que los estudiantes en mención presentan atención dispersa, por lo cual requieren ser comprendidos y apoyados dentro de su proceso de aprendizaje. También se evidencia la necesidad de aplicar herramientas orientadas a fortalecer la atención y desarrollar actividades que sean flexibles, que puedan ser adaptadas a las necesidades del alumno con TDA.

Trastorno específico del lenguaje (TEL): implica incapacidad para entender y usar el lenguaje hablado. La *American Speech Language Hearing Association* (ASHA, citada por Lizana, 2007) proporciona la definición más característica de TEL:

Anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos de lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo. (párr. 3).

De ahí que, durante el desarrollo de actividades que hacen énfasis en la orientación, atención y memoria, se presenta en el niño con TEL, un alto grado de ansiedad, donde su atención se disminuye en aquellos trabajos que requieren, en su mayoría, de concentración; asimismo, su memoria se afecta, especialmente en el aspecto de recepción lingüística, generando dificultades de comprensión. De este modo, su discurso es escaso y poco fluido; además, se observó la alteración de componentes como el fonológico porque, aunque algunos niños ya han mejorado este nivel, en el estudiante que presenta esta condición persiste la dificultad para articular y diferenciar palabras nuevas y largas; por ejemplo, al segmentar sonidos, contar las palabras de una o varias frases y sustituir sonidos en las palabras de forma oral.

En este caso, el componente que se ve más afectado es el morfosintáctico ya que, además de presentar una alteración en el orden de las palabras

y usar casi siempre frases sencillas, también se dificulta comprender, emplear pronombres personales y anafóricos; de igual manera, se podría decir que, comparado con sus demás compañeros, el niño tiene un vocabulario limitado; cuando se le hace preguntas exploratorias simples o acompañadas de lluvia de ideas, la mayoría de las veces dice “ah”; también repite mucho ciertas frases cuando habla y, aunque es capaz de pronunciar palabras y sonidos, a menudo las oraciones no tienen sentido. Además, muchas veces cuando se desarrolla una actividad, por ejemplo, de lectura como un cuento, una fábula, o se le presenta un video, sí logra entender el tema o la idea principal, pero se le dificulta describirla, incluso de manera simple.

Otra definición de este trastorno propuesta por la ASHA (citada por Sánchez, 2018), es: “una dificultad con el lenguaje, que no está causada por ningún déficit evidente a nivel neurológico, sensorial, intelectual o emocional, y que puede afectar al desarrollo del vocabulario, la gramática y las habilidades conversacionales” (párr. 4). De ahí que, el niño cuenta con una limitada comprensión de las narraciones al momento de entender lo que se está explicando y para responder a preguntas literales e inferenciales sobre los hechos narrados, ya que le cuesta explicar experiencias propias y, cuando lo hace, su explicación es larga o con rupturas, utilizando titubeos como “umm”, “eh”.

En este sentido, se evidenció ciertas dificultades para emplear y comprender preposiciones y conjugaciones, ya que omiten palabras clave y confunden los tiempos verbales; por ejemplo, omite la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no pronuncia la terminación de los verbos en pasado, y hace preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”. Por ejemplo, en lugar de decir “Tú bailas hermoso”, el niño con TEL dice “Tú baila hermoso” y, en lugar de decir “¿Por qué está persiguiéndome?”, dice “¿Por qué persiguiéndome?”

Teniendo en cuenta a Stark y Tallal (1981) “los niños con TEL no tienen problemas para percibir el habla, aunque sí los tienen para percibir el habla rápida” (p. 17). Por consiguiente, el niño que tiene este trastorno, presentó mayores dificultades que sus compañeros para diferenciar sonidos de corta duración o que tienen una secuencia muy rápida; esto se pudo evidenciar en un inicio, cuando el niño mostraba dificultades para percibir y procesar estímulos muy rápidos y fueron evidentes los

problemas para percibir el habla, debido a la gran velocidad que tienen los sonidos. Ejemplo: una conversación, explicación o un dictado. Esto indica que el tiempo que el niño necesita para procesar la información sensorial es superior al empleado por los niños con capacidades lingüísticas normales; por tanto, las diferencias son significativas entre ambas partes.

Dicho esto, al aplicar lentitud en el ritmo del habla, se pudo ver mejoría en la comprensión del lenguaje, al momento en que se alargó las pautas entre dos sonidos, con el propósito de facilitar y lograr una mejor percepción de los mismos; de esta manera, al disminuir el ritmo de una frase principal, se proporciona mayores recursos cognitivos para el procesamiento de una frase secundaria; por tanto, se incrementa el nivel de su comprensión.

Sin duda, muestra una escasa habilidad para iniciar y mantener conversaciones o, para la toma de turnos en las mismas, ya que su comprensión literal del lenguaje es limitada. Los niños con TEL aprenden los componentes lingüísticos moderados como si se tratara de elementos no reglados o léxicos. Esto se pudo ver claramente cuando al niño con TEL se le preguntó que si tenía hermanos y respondió que no, porque lo que tiene son hermanas. Igualmente, al momento de reconocer la palabra 'casa' cuando se refiere a una única casa, sabiendo que el plural de esta palabra es igual a casa + s. Por lo que, el aprendizaje de la regla le lleva a no aprender dos palabras para referirse a singular y plural, sino una sola y una inflexión; es decir, el niño con TEL no ha aprendido hasta el momento a inducir la regla y según el ejemplo, a saber que: 'casas' es igual a 'casa' más 's', sino que asimila que 'casa' y 'casas' son dos palabras diferentes.

Debido a la limitación de su vocabulario y escaso entendimiento de la gramática, el niño tiene dificultades para leer y escribir, afectando su rendimiento académico por el déficit en su capacidad cognitiva; de igual manera, presenta problemas de relación social derivados de sus dificultades de comprensión social y de sus bajas habilidades pragmáticas, ya que no comprende las intenciones de sus demás compañeros y se le dificulta iniciar interacciones sociales o juegos regulados por el lenguaje, como también para comprender verbos mentalistas como adivinar, recordar, imaginar, creer u olvidar,

quebrantando la relación con sus compañeros porque no se puede comunicar claramente; por ende, prefiere estar solo; esto ha generado que sus compañeros lo vean como un 'blanco de acoso', a ser agresivos con él, porque no puede resolver sus problemas verbalmente.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Según el DSM-IV (Anónimo, s.f.) el TDAH es:

Un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, llegando incluso a la edad adulta en el 60% de los casos. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, tanto académicas como cotidianas y unido a la falta de control de impulsos. (párr. 1).

En este caso, se observó que el niño que presentaba este trastorno, se levantaba continuamente de su asiento para conversar con sus compañeros, al mismo tiempo que hacía ruido provocando la interrupción constante de las clases; más aún, en el desarrollo de éstas, su impulsividad generaba en él, ansias y deseos por terminar cada una de las actividades lo más rápidamente posible; por ende, cometía varios errores, como pasar por alto sílabas o palabras cuando estaba escribiendo o leyendo, y confundía unas palabras con otras.

El TDAH es un trastorno de origen neurobiológico, con síntomas que comienzan en la infancia; se caracteriza por la presencia de un exceso de actividad motriz, impulsividad y falta de atención. Estas características fueron evidenciadas cuando se notó que el niño era muy inquieto, le costaba mucho permanecer en un solo lugar y mantener una actitud de espera, dado que se movía constantemente en su pupitre y no paraba de moverse, saltar o correr. También, cuando interrumpía muy a menudo a los demás compañeros con conversaciones, juegos, ya que no podía mantenerse tranquilo y, en actividades de grupo, era incapaz de esperar su turno; incluso, tendía a responder antes de que la persona que hablaba con él hubiera terminado de formular la pregunta.

Sumado a lo anterior, se distraía con suma facilidad ante cualquier estímulo externo, de manera que, al momento de desarrollar las actividades, no las terminaba por completo, sino que las cambiaba

rápidamente por otras. Muchas veces se mostraba ausente, no escuchaba lo que se le decía y le resultaba muy difícil organizarse, por lo que continuamente perdía los materiales que necesitaba para realizar la actividad o, en ocasiones, las olvidaba en su casa, como también olvidaba las tareas que debía realizar fuera del aula escolar.

Todas las anteriores son razones por las cuales es importante que haya un plan de apoyo académico tanto en el contexto escolar como en la casa, pues su dificultad de concentración le hace distraerse fácilmente, llevándolo a dedicar más tiempo de lo normal a la ejecución de las tareas escolares y a obtener unos rendimientos más bajos; por esto, el bajo rendimiento escolar es consecuencia también de una mala memoria secuencial, lo que genera dificultades de aprendizaje, por ejemplo, en las más evidentes, como en operaciones aritméticas y en lecto-escritura. Por tanto, la intervención de los docentes debe ser pertinente, según lo mencionan Hidalgo y Soutullo (2010):

A nivel escolar, es importante que el profesor entienda lo que es el TDAH, y que no se trata de un niño que quiere desobedecer o molestar en clase. También debe entender que los ajustes que hay que hacer no son ‘aprobarle todo’ o reducir el nivel de exigencia, sino adaptar lo que tiene que hacer a las virtudes y dificultades del niño individual. (p. 11).

De ahí que, el interés y la responsabilidad con el niño que presenta TDAH es de gran importancia para su desarrollo personal y académico, pues el aumento de la concentración, la reducción de la ansiedad y el rendimiento máximo de sus posibilidades, van a mejorar sus habilidades e interacción social, por lo cual se debe aplicar estrategias que le permitan disminuir el alto grado de frustración que le produce el no realizar las tareas con la misma rapidez y diligencia de sus compañeros; de igual manera, al generar el rechazo de sus compañeros que, en ocasiones le lleva a reaccionar con rabietas y, a su vez, desencadena que las personas que están a su alrededor lo vean como una persona con poca capacidad de autocontrol.

Leucemia

La leucemia se cuenta dentro de la categoría de discapacidad sistémica. Los nuevos ajustes y definiciones a las categorías de discapacidad,

capacidades y talentos excepcionales, sostienen que ésta se presenta cuando las condiciones de salud ocasionan limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, debido a enfermedades relacionadas con los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, del sistema digestivo, metabólico, endocrino, de la piel, enfermedades terminales, entre otras. Por tanto, el niño diagnosticado con esta enfermedad hematológica que presenta limitaciones en la salud y en el desarrollo integral, se enfrenta a un amplio espectro de emociones: miedo, soledad, depresión o ansiedad, además de todas las consecuencias derivadas del tratamiento que debe llevar, que genera cambios en su aspecto físico, sus emociones y afecta la realización de sus actividades escolares.

Ahora bien, cuando el niño se enferma, debe ser hospitalizado y separado de su entorno familiar; la hospitalización se torna en una experiencia traumática tanto para el niño como para la familia, ya que el tratamiento de la leucemia es la quimioterapia, considerada más dolorosa que la enfermedad, dado que genera alteraciones que afectan la calidad de vida de la persona y efectos secundarios como dolor, náuseas, vómito, debilidades, tristeza, desesperaciones, preocupaciones, irritabilidad, pérdida del apetito y de peso y dificultad para realizar actividades físicas, generando modificaciones en su entorno escolar y las relaciones con sus compañeros.

El impacto de la leucemia en el niño genera repercusiones físicas y emocionales; las hospitalizaciones hacen que sus relaciones afectivas y sociales se dificulten puesto que muchas veces el tiempo fuera de la institución es largo y pierde la continuidad en sus estudios. Por tanto, la aplicación de medicamentos al niño sistémico afecta la pérdida de sus sentidos, tanto el auditivo como el visual, lo que genera un desorden en el aprendizaje y, por la inasistencia a clases, se afecta también la relación social. Los cambios físicos y de humor del escolar durante el tratamiento suelen generar desconcierto y temor en los compañeros, pues a veces no saben cómo tratar a su amigo. Además, sus respuestas son, en su mayoría, cortantes; los silencios son prolongados y su ausencia o la falta de participación en muchas de las actividades son consideradas como excusas para no asistir, por lo cual, los compañeros tienen la creencia de que su amigo no quiere estar con ellos.

1. Propuesta de intervención: Juegos didácticos y divertidos para un aprendizaje significativo.

La presente propuesta pedagógica tuvo como objetivo principal, fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes del grado segundo con déficit cognitivo, mediante intervenciones didácticas.

El desarrollo de las actividades a través del uso de recursos didácticos dentro del aula de clases es esencial para enseñar y reforzar conceptos, especialmente, con los estudiantes que presentan déficit cognitivo. Es conveniente que dichos recursos sean adecuados, llamativos y que respondan al estilo de aprendizaje de cada uno, que generen vínculos de confianza donde se fomente su interés por participar y aprender, respetando cada una de las individualidades y promoviendo lazos o vínculos de afectividad, con el fin de que se sientan incluidos en un ambiente educativo óptimo que les permita desarrollar habilidades como la concentración, el análisis y la asimilación de contenidos para lograr un aprendizaje significativo

También es importante que haya interacción de los estudiantes con el material; es así como, mediante el dominó, las tarjetas y los rompecabezas, se pretende generar un espacio y un ambiente que estimule los procesos cognitivos, que fomenten la realización de actividades flexibles que sean innovadoras y atractivas para los estudiantes, haciendo uso adecuado de herramientas digitales para que estén más activos y más implicados al momento de aprender. Por tanto, los recursos contribuirán a fortalecer una o varias competencias y su desarrollo cognitivo, según la necesidad y las características de cada niño.

Las estrategias propuestas fueron desarrolladas en los grados segundos de la IEM Ciudad de Pasto y estuvieron encaminadas a fortalecer el desarrollo y la adquisición de capacidades y habilidades del lenguaje en los niños que presentan TEL, mejorar la interacción social de aquéllos que presentan discapacidad sistémica y los procesos de atención y memoria en los niños que presentan TDA y en aquellos que presentan hiperactividad, con el fin de lograr su integración y establecer vínculos de amistad y aceptación de las diferencias para generar una mejor integración en el grupo.

Primero se trabajó la actividad titulada ‘Dominó de animales’, la cual fue todo un reto para los estudiantes, pues consistió en encontrar fichas de siete animalitos distintos, hasta que uno de los participantes lograra quedar sin éstas y ser el ganador. Este material favoreció las habilidades interpersonales y la socialización, dado que, al ser ejecutado entre varios jugadores, se contribuyó a mejorar la interacción social. La comunicación, como fundamento de la interacción social, es el mecanismo que ha hecho posible la existencia de la sociedad; esto pone de manifiesto que la comunicación, antes que nada, es un proceso donde las personas comparten sus ideas y pensamientos creando vínculos de afectividad, lo cual es muy importante en el desarrollo de los niños, ya que les posibilita interactuar, saber más de sí mismos y de sus compañeros. Este material sirvió de vínculo para fortalecer su comunicación y las relaciones interpersonales, al estar en un ambiente de confianza, además de beneficiar la concentración y la memoria de trabajo.

Se empezó a motivar a los estudiantes con una canción llamada ‘Juan Paco Pedro de la Mar’ en la que debían estar atentos y seguir los movimientos; esta dinámica resultó importante para lograr y mantener su atención. Querer aprender y querer saber son condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo que ya se aprendió, de forma efectiva, cuando se necesita. Entonces, se requiere disposición e interés por parte de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo; es fundamental generar espacios donde se dé un inicio al desarrollo de cualquier actividad a través de la motivación, con el propósito de mantener su atención y estimular las acciones logradas.

En el desarrollo de esta actividad se hizo la conformación de los equipos de manera aleatoria y se entregó el material ‘Dominó de animales’, con el cual se logró una mayor interacción social entre compañeros que no habían trabajado juntos anteriormente, sobre todo con los niños que presentan déficit cognitivo, como se evidenció en aquél que tiene trastorno sistémico (Leucemia):



Figura 2. Estudiantes IEM Ciudad de Pasto.

Fuente: Archivo personal.

Ahora bien, las estrategias propuestas permitieron que el niño que presenta este trastorno tuviera un momento de diversión, apoyo y mayor confianza. En este sentido, todos se relacionaron, participaron activamente y se posibilitó la unión al reforzar valores como el compañerismo, ya que este juego, al no ser individual, generó un espacio de aporte de ideas, refuerzo de saberes, apreciación y estimación por las opiniones o intervenciones de los participantes.

Además de fomentar la interacción social, se logró que el niño con discapacidad sistémica pudiera trabajar en equipo junto a sus compañeros, seguir las normas, tomar decisiones asertivas, adquirir la capacidad de crear estrategias para alcanzar sus metas, como la de quedarse sin alguna de las fichas, a través de la motivación para el refuerzo de conocimientos y el aprendizaje social y afectivo.

Por otra parte, se trabajó la actividad titulada ‘Ficha más ficha, mi atención voy centrando’, la cual consistió en armar rompecabezas. Se eligió este material porque contribuye a mejorar la atención de los estudiantes, ya que deben observar, analizar y centrar su atención para armar el rompecabezas; se ejercitó la memoria visual, porque tenían

que recordar la figura para luego colocar las piezas en el lugar correcto. Igualmente, ayudó a desarrollar la capacidad de resolver problemas, dado que debían utilizar su ingenio para encajar las piezas e ir de la integración a la desintegración, de una parte al todo. Los rompecabezas típicos, los juegos de palabras, los problemas hipotéticos y los del mundo real son excelentes para el cerebro, puesto que ayudan a desarrollar las destrezas cognitivas al aumentar la actividad neuronal.

También se logró integrar a los niños con compañeros con los que no habían trabajado antes, por ser una actividad de grupo que se conformó aleatoriamente. Al principio, los estudiantes, al formar los grupos, buscaban estar siempre con sus amigos y no demostraban una buena disposición cuando se los integraba a otro grupo con niños con quienes no tenían una amistad cercana; manifestaban que no trabajarían con ellos porque molestaban mucho y no colaboraban; entonces se hizo un diálogo indicando que era necesario trabajar con todos para conocer mejor a sus compañeros y se llegó a un acuerdo, logrando formar los grupos como estaba planeado, para llegar a una integración.

Después de formar los grupos y explicar la actividad, los niños estuvieron motivados ya que el taller se realizó fuera del salón y, toda actividad que implique un cambio de rutina, genera motivación y, con ello, se garantiza que los estudiantes estén dispuestos a trabajar y aprender. Bien lo afirma Carretero (1997): “la motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje” (p. 85); sin ella, los estudiantes no realizan adecuadamente ningún trabajo, no se interesan en las tareas y, por ende, no rinden académicamente. En las estrategias utilizadas a la hora de la enseñanza debe existir un factor motivacional que permita despertar ese interés por los contenidos expuestos; así se logrará un avance en el proceso de aprendizaje. La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa ‘chispa’ que permite encender las ganas de aprender y lleva al desarrollo del proceso.

Al lograr centrar el interés de los estudiantes en los rompecabezas, se generó una integración dado que tenían que realizar la actividad en grupo; cada uno colaboró y, finalmente, lograron completar la figura. Por un momento hubo participación activa de todos. Con esto queda de manifiesto que se puede colaborar y cooperar con los demás

cuando hay disposición y un ambiente propicio para ello. Los niños mantuvieron un ambiente de trabajo mucho más confortable y motivador.

Se evidenció, entonces, que sí se puede generar una integración con los compañeros que presentan déficit cognitivo y que, con apoyo de todos, se puede mejorar los procesos de aprendizaje. Respecto a la integración, Barreiro (2009) dice que, “en un grupo altamente integrado se puede cooperar para tomar una decisión o resolver una situación; puede establecerse un diálogo o un intercambio entre todos para formular un proyecto” (p. 97). Es así como se observó un alto grado de cooperación en los grupos; hubo participación de todos y se notó el trabajo en equipo. Es muy importante que los estudiantes tengan ese sentido de colaboración y tolerancia, donde se evidencie el respeto hacia la diferencia y aceptación del otro. De esta manera es más factible fomentar un ambiente más afectivo y lograr que los niños aprendan a convivir en paz y acepten la diversidad.

En cuanto a los niños con TDA, se pudo observar que durante los 50 minutos que duró el taller, estuvieron concentrados y lograron terminar la actividad; su atención se mantuvo por más tiempo de lo que normalmente dura, no se separaron de su grupo y contribuyeron para armar el rompecabezas; esto fue muy positivo ya que en otras actividades escolares se mostraban inquietos, desmotivados, no terminaban sus tareas y su atención divagaba en muchas otras cosas. Esto permite afirmar que, con actividades como éstas, se puede fortalecer la atención y lograr que poco a poco su grado de concentración permanezca por más tiempo.

Goleman (2018) sostiene que la atención es la base del aprendizaje; solo los estudiantes que estén atentos lograrán avanzar en su proceso de aprendizaje, ya que tendrán las bases para recordar lo aprendido, analizarlo y comprenderlo. También afirma que “saber concentrarse es más decisivo para un niño que su coeficiente intelectual” (p. 64), dado que, al concentrarse, centra voluntariamente toda la atención sobre una actividad, dejando de lado los distractores y permitiendo comprender los contenidos; es muy difícil atender a varias fuentes de información a la vez, pues la capacidad de procesar los contenidos disminuye y, con ello, la comprensión de los temas. Ahí radica la importancia de

trabajar actividades que permitan fortalecer los circuitos neuronales de la concentración. En conclusión, el TDA se puede superar, cuando hay estrategias adecuadas y ambientes motivacionales y afectivos que permitan fortalecer los procesos de aprendizajes.

Posteriormente se trabajó la actividad 'Juego de parejas con efecto Stroop, la cual tuvo como inicio, una dinámica motivacional para centrar la atención de todos los estudiantes; ésta fue de ayuda para tener orden y disciplina en el aula. Después se utilizó unas tarjetas con imágenes de sustantivos, adjetivos y números, cada una con su par idéntico; cada tarjeta llevaba escrita una palabra con un color; este material fue significativo para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que se mostraban más inquietos e impulsivos, pues todos debían estar atentos a cada movimiento que se realizara durante el desarrollo de la actividad.

La conducta de los niños que presentan TDAH suele acarrear aspectos negativos y si no se trata correctamente, se puede producir un bajo rendimiento académico; por tanto, su desarrollo social y emocional se va a afectar cuando haya problemas con sus compañeros o docentes. La aplicación de estrategias que impulsan a los niños a mejorar sus conductas genera espacios agradables de trabajo, dado que las técnicas de este tipo de juegos refuerzan sus actitudes. En palabras de Miranda y Soriano (2000) la atención es "un reforzador muy poderoso y no requiere gran esfuerzo ya que, a veces, es suficiente con mirar al niño/a los ojos, sonreírle, hacerle un comentario personal o realizar una actividad con él/ella" (p. 203). El niño que presentaba impulsividad o excesiva actividad en el presente estudio, se integró más con sus compañeros, de manera más ordenada, pero se tuvo que mantener una orientación continua en algunos pasos, debido a las características de este trastorno.

En seguida se conformó los grupos y se explicó las reglas del juego; luego se observó la agilidad con la que los niños realizaban cada uno de los pasos y el apoyo que brindaban algunos de ellos a sus compañeros, cuando continuaron con el ejercicio del efecto Stroop, por lo que se generó un espacio en el que todos participaron y aportaron sus ideas. El efecto implementado en las tarjetas que, originalmente fue desarrollado por John Ridley Stroop, fue útil para mantener la atención, fortalecer la

memoria y la percepción, puesto que su diseño facilitó la relación entre la denominación de colores y la lectura de palabras cuando los niños nombraban el color de la tinta con que estaban escritas las palabras y cuyo significado era diferente



Figura 3. Estudiantes IEM Ciudad de Pasto.

Fuente: Archivo personal.

Sin duda, este tipo de material como las tarjetas solo con imágenes es llamativo, pero, al implementarle ejercicios como el efecto Stroop es más interesante, de modo que, al ser ejecutado por los niños, se logró impulsar y fortalecer habilidades cognitivas; de igual manera, sirvió como un ejercicio práctico, divertido, en el que fortalecieron sus saberes previos. Por esta razón, se pudo inferir que sí se puede mejorar el autocontrol de la actividad motora excesiva, la percepción del comportamiento general de todos los niños, incluyendo aquellos con TDAH, y mejorar la interacción social; al aumentar su atención, pueden mejorar su rendimiento académico y generar un adecuado ambiente de clase.

Cuando el niño o la niña son capaces de ejercer control motor sobre sus acciones, de establecer períodos de demora en los que evalúan las ventajas e inconvenientes de una u otra conducta, maduran la autorregulación, el autocontrol; entonces, este tipo de déficit puede

ser tratado cuando se aplica estrategias en donde se disminuya la inquietud motriz y la impulsividad, por medio del aumento de la atención y la memoria, fortaleciendo las capacidades, de modo que los niños puedan centrar toda su energía en el desarrollo de las actividades; es decir, se hace posible, si los docentes recuerdan sus características y, al mismo tiempo, implementan técnicas que trabajen la impulsividad, el trabajo inquieto y nervioso que ellos puedan generar o manifestar en las clases. Además, estos procesos deben ser productivos y motivados a fortalecer sus aprendizajes y estados de concentración.

Por último, se trabajó la actividad titulada 'Pasito a pasito, mi lenguaje ejercito', la cual fue desarrollada dentro del aula de informática, haciendo uso de computadores y trabajando en una plataforma web que sirve de herramienta para la estimulación cognitiva y es líder en ejercicios de lenguaje, memoria, atención y cognición social. Se hizo uso de este medio tecnológico para que los niños pudieran salir de la rutina o lo convencional y logran ajustarse a sus diferentes estilos de aprendizaje, con el fin de que aprendieran y enriquecieran sus conocimientos al participar de una actividad innovadora, novedosa y llamativa.

Pese a que algunos medios tecnológicos como computadores no funcionaban, se formó a ciertos estudiantes en binas, sin inconvenientes, ya que cumplieron con la norma de turnarse en cada ejercicio, así que todos participaron y trabajaron en cada paso de la plataforma. Se observó el apoyo y la empatía por cada meta alcanzada, pues denotaban emoción al realizar y terminar con éxito los pasos, al igual que por los logros de sus compañeros. Cabe destacar el acompañamiento y compañerismo en las binas, el cual se postula según Castellar (2013) como:

Uno de los valores destacados y de las actitudes más deseadas en el entramado de las relaciones humanas, es el compañerismo, el cual incluye el amor, el respeto y la comunicación entre dos o más personas y, es en la escuela donde este compañerismo debe fomentarse. (p. 2).

En consecuencia, se evidenció que el refuerzo y la práctica de valores mejoran las relaciones entre pares, se fomenta el respeto mutuo y el espíritu de cooperación, así como también se crea un ambiente agradable y óptimo para su aprendizaje.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes mantuvieron el interés por participar, ya que la plataforma ponía a su disposición varios pasos a seguir, todos diferentes, por lo que los estudiantes no tenían la necesidad de repetir los mismos, sino que, a medida que iban avanzando, conocían y ejecutaban unos nuevos; cada uno tenía sus particularidades y propósitos para fortalecer y estimular procesos cognitivos como el vocabulario, la denominación, la hemineglicencia, la comprensión y la memoria de trabajo.

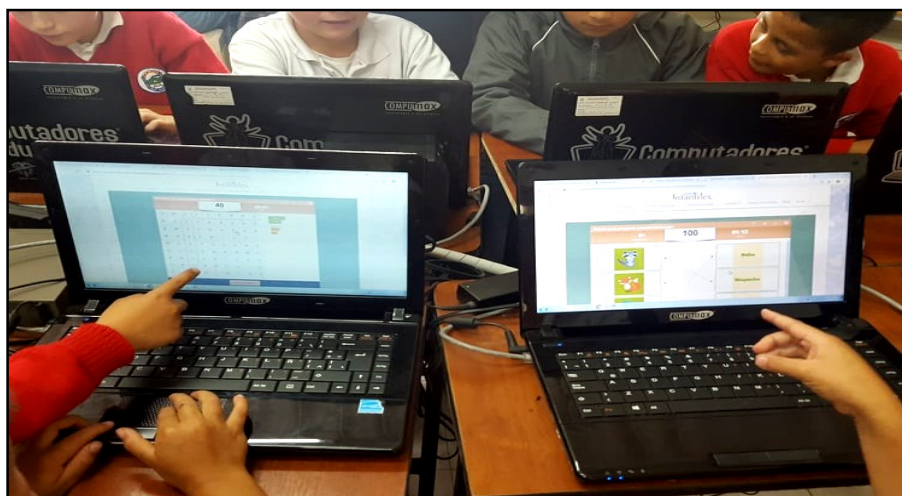


Figura 4. Estudiantes Ciudad de Pasto.

Fuente: Archivo personal.

Así, las estrategias que se desarrolló dentro del aula escolar para lograr un aprendizaje significativo mediante el uso de estas herramientas tecnológicas, propició la práctica de saberes previos y el enriquecimiento de estos, mediante la participación activa de todos.

Ahora bien, en el transcurso de esta actividad, el estudiante que presentaba TEL mostró interés por desarrollarla y se sintió motivado desde el momento que dio inicio a cada uno de los pasos; además evidenció agrado al darse cuenta que a medida que iba avanzando, estos eran divertidos y distintos a los anteriores, como por ejemplo, cuando empezó a trabajar la denominación, donde el niño tenía que nombrar objetos con ayudas de pistas fonológicas y, con relación a la

comprensión, se observó el empeño en decir si una serie de frases eran correctas o incorrectas respecto a la situación expuesta en una lámina.

En definitiva, la propuesta pedagógica cumplió con los objetivos formulados, fortaleciendo los procesos de aprendizaje, generando motivación y buscando siempre la integración de estudiantes que presentaban déficit cognitivo. Los docentes titulares del colegio Ciudad de Pasto consideran que la propuesta estuvo acorde con los objetivos, hubo cumplimiento en la programación de los talleres y las estrategias permitieron generar espacios de integración que promovieron una buena convivencia en el grupo.

Conclusiones

En primer lugar, se estableció las características de las estrategias empleadas por los docentes, las cuales no fueron apropiadas para el trabajo específico que presentaban los estudiantes con déficit cognitivo, dado que éstas debieron ser implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues el uso de estrategias inadecuadas permitió que los estudiantes no fueran incluidos para alcanzar los objetivos propuestos y lograr un aprendizaje integral.

Ante esto, se realizó la investigación que identificó a ocho niños con diferentes tipos de déficit cognitivo de grado segundo con trastornos transitorios como: Déficit de Atención Dispersa (TDA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). También se encontró un estudiante con un trastorno permanente, llamado discapacidad sistémica, la cual fue diagnosticada como leucemia por un oncólogo. Conviene subrayar que los diagnósticos mencionados son entregados por personas especializadas en el tema de estudio como son la psicóloga de la institución, la gestora de inclusión, los neurólogos y un oncólogo.

A partir de lo anterior, se desarrolló la propuesta didáctica para incorporar procesos de inclusión, motivación y aprendizaje, los cuales permitieron que los niños tuvieran un momento de diversión. Además, despertó en ellos una gran motivación frente a todas las actividades propuestas, particularmente en la actividad del

rompecabezas, ya que la finalidad era la de reconocer la importancia de la interacción social que fomenta obtener un mejor aprendizaje.

También aportó muchos beneficios a nivel cognitivo y afectivo y, lo más importante, provocó la habilidad interpersonal y la socialización, al ser talleres que se practica entre varios participantes.

Este proyecto conllevó que los niños que presentaban un déficit cognitivo fueran incluidos por parte de los compañeros y motivados hacia el aprendizaje, con la aplicación de las nuevas estrategias didácticas.

Referencias

Acevedo, A. (2014). Cuando aprender es un problema. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-542553>

Anónimo. (s.f.). Comportamientos y manifestaciones más habituales del afectado por TDAH. Recuperado de <http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=definicion-y-caracteristicas-del-tdah-dsm-i>

Barreiro, T. (2009). *“Los del fondo”: conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Bartón, L. (2001). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.

Bravo, L. (1996). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México D.F.: Editorial Progreso

Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, España: Editorial La Muralla.

Castellar, N. (2013). Aprendí el significado de la lealtad, el compañerismo y encontré amistad. Recuperado de <https://www.uao.edu.co/noticias/aprendi-el-significado-de-la-amistad-el-compa%C3%B1erismo-y-encontre-amistad>

Castroviejo, I. (2011). *Síndrome de déficit de atención-hiperactividad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos S.A.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 de febrero 7 “por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas «en situación de discapacidad» y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de julio 31 “por medio de la cual se aprueba la ‘Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad’, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”. Recuperada de <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio.../ley-1346-de-2009.aspx>

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 del 27 de febrero “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

- Díaz, F. (2001). La innovación en la educación superior. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=tcGkrFg7kyUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- Echeita, G. (2007). Hacer visibles los procesos de exclusión educativa. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5092936/hacer-visibles-los-procesos-de-exclusi%C3%B3n-educativa>
- Goleman, D. (2013). *FOCUS: Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona, España: Kairós S.A.
- Goleman, D. (2018). Saber concentrarse es más decisivo para un niño que su coeficiente intelectual. Recuperado de <https://youtu.be/JLGBHSwe9CA>
- Hidalgo, M. y Soutullo, S. (2010). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Recuperado de https://www.sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_trastorno_deficit_atencion_hiperactividad_tdah.pdf
- Kemmis, E. y McTaggart, A. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Madrid, España: Laertes.
- Lizana, X. (2007). Trastorno específico del lenguaje (TEL). Recuperado de <http://www.ceril.cl/index.php/12-comentarios/39-trastorno-especifico-del-lenguaje-te>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, A. y Soriano, M. (2000). Intervención psicoeducativa en estudiantes por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 203-216.

- Muñoz, S. (2015a). El área de Broca: localización y función. Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/blog/area-broca-localizacion-funcion/>
- Muñoz, S. (2015b). El área de Wernicke y su relación con el lenguaje. Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/blog/area-wernicke-relacion-lenguaje/>
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 366 del 9 de febrero “por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>
- Ramírez, M., Miranda, E., García, E. y Nieto, E. (2013). Paradigma interpretativo en investigación. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos97/paradigma-interpretativo/paradigma-interpretativo.shtml>
- Sánchez, M. (2018). ¿Qué es TEL? Recuperado de <https://www.cti-udac.com/single-post/2018/09/28/%C2%BFQu%C3%A9-es-TEL>
- Selmes, I. (1988). *Mejora de habilidades de estudio*. Londres: Hodder Stoughton.
- Sola, M. (1999). Escuela pública y atención a la diversidad. *Escuela pública y sociedad neoliberal*, 4(8), 7-16.
- Stainback, J. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Stark, R.E. y Tallal, P. (1981). Selección de niños con déficit lingüísticos específicos. *Diario de trastornos del habla y la audición*, 46, 114-122.
- Velazco, M. y Mosquera, F. (2010). Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo PAIEP. Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacti_as_aprendizaje_colaborativo.pdf

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación





Fedumar

Aplicación de Olimpiadas Matemáticas en la Institución Educativa General Santander¹

Jorge Enrique Díaz-Pinzón²

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2020

Como citar este artículo: Díaz-Pinzón, J. E. (2020). Aplicación de Olimpiadas Matemáticas en la Institución Educativa General Santander. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 237-251.
DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art13>

Resumen

Este artículo de investigación tuvo como objetivo, describir el desarrollo de las Olimpiadas Matemáticas de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca, como una estrategia orientada al desarrollo del pensamiento matemático. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de tipo exploratorio y diseño de tipo experimental. Se realizó una comparación múltiple entre medias independientes, a partir del análisis estadístico de los datos, aplicando la prueba ANOVA. Se pudo observar que hay evidencia para rechazar la hipótesis alterna, -hay diferencias en el promedio de los puntajes obtenidos en la olimpiada matemática entre los diferentes niveles educativos-, por tanto, las medias son diferentes. El nivel educativo con mejor promedio en las olimpiadas fue: grado Quinto con un promedio de 62,60. Es necesario reforzar la enseñanza en

¹ Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: Desarrollo y aplicación de Olimpiadas Matemáticas en la Institución Educativa General Santander, desarrollada desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018 en el municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, Colombia.

² Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander, Colombia. Docente de matemáticas e investigador. Código ORCID: 0000-0002-8870-7769. Correo electrónico: jediazp@unal.edu.co

lo que se refiere a la utilización y justificación del uso de la estimación para resolver problemas en los estudiantes de todos los niveles.

Palabras clave: olimpiadas matemáticas, enseñanza de las matemáticas, habilidades matemáticas.

Introducción

La problemática de los estudiantes de la Institución Educativa General Santander en Soacha es el bajo rendimiento académico y la desmotivación por el aprendizaje de la matemática. Según Melo (2016), existen dificultades de orden académico y metodológico en la enseñanza tradicional y, además, los ambientes de aprendizaje son poco interesantes, lo cual provoca la pérdida del interés en el aprendizaje. Esto causa que los estudiantes carezcan de motivación intrínseca, lo que conlleva problemas a la hora de construir nuevos conocimientos y convierte a la matemática en un área poco interesante y muy compleja de asimilar para ellos.

De acuerdo con Alsina y Domingo (2007), son varios los factores que afectan el aprendizaje de la matemática; estos se dividen en: factores internos de tipo cognitivo, como atención, memoria y razonamiento; de tipo afectivo-emocional, como el autoconcepto, la autoestima, la motivación, las creencias y las representaciones sociales; y unos factores externos, como el contexto socioeconómico, el tipo de centro educativo, el número de estudiantes por aula, entre otros. Con base en estos factores y haciendo énfasis en la motivación intrínseca (que es una variable personal) surgen otras inquietudes sobre: cómo motivar, enseñar, lograr un aprendizaje significativo de la matemática en los estudiantes y, cómo desplegar competencias matemáticas desde un aprendizaje agradable.

Por su parte, Castillo (2008) muestra en su investigación, desde diferentes referentes teóricos, los beneficios del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y las competencias didácticas, tecnológicas y técnicas a las que el docente se debe enfrentar. Frente a este reto, la propuesta era diseñar una estrategia metodológica diferente que permitiera alcanzar el principal objetivo

de desarrollar competencias matemáticas y, como consecuencia, mejorar el rendimiento académico en el área de matemáticas mediante un aprendizaje que resultase atractivo, motivante, significativo, con sentido y que pueda ser experimental.

Bajo este entendimiento, se evidencia la necesidad de implementar una estrategia metodológica de enseñanza, como el uso y aplicación de las olimpiadas matemáticas en la jornada de la tarde de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca. El certamen se realizó en 2017 y contó con la participación de todos los niveles de educación: básica primaria, básica secundaria y media. Las pruebas fueron realizadas a través de la plataforma *That Quiz* y los estudiantes de cada grado escolar resolvieron entre 13 y 15 preguntas. El problema permitió la realización de una investigación para determinar si había diferencias significativas en los resultados de las pruebas entre los diferentes niveles de educación.

Los programas nacionales e internacionales a cargo de las olimpiadas matemáticas tienen acceso a un programa completo de adquisición del aprendizaje de la matemática que comprende actividades para distintos niveles, cada una de distinta naturaleza, que favorecen que cada estudiante busque su insuperable nivel de realización en matemáticas. Es, además, un programa de soporte al docente en su búsqueda de la excelencia en el salón de clase y busca promover la investigación y el pensamiento creativo de los estudiantes del país dentro del marco de sus estudios, desde la escuela primaria hasta los universitarios (Universidad Antonio Nariño, 2017). Otras entidades, como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 2017), promueven el “fortalecimiento de las competencias básicas en los aprendices de nivel Tecnólogo del SENA a través de las olimpiadas matemáticas y la sana competencia, implementando habilidades lógico-matemáticas y sociales con las herramientas Técnicas y Tecnológicas disponibles en la Institución” (p. 1).

Marco teórico

Las matemáticas han estado cambiando continuamente, debido, en gran parte, al desarrollo de los medios tecnológicos que favorecen la realización de operaciones aritméticas, simbolizar gráficamente ciertos fenómenos y explorar con más detalle el comportamiento de estos. Así,

en nuestro mundo inconstante, el ser flexible y el desarrollar destrezas que accedan a entender y valorar los avances, son aspectos esenciales que el estudiante debe reflexionar, no solo en su aprendizaje escolar, sino también para interactuar en el medio donde vive (Ramos, 2006).

Según del Valle y Curotto (2004), los pensamientos de los docentes, sus visiones, sus perspectivas sobre la disciplina, son concluyentes a la hora de organizar las actividades que llevarán a cabo en el aula. Acerca de la práctica de los estudiantes, los invitan a organizar la clase de varias formas, así como sus teorías respecto a cómo debe efectuarse el proceso de enseñanza, el cual trasfieren al plantear actividades de aprendizaje y de evaluación afines con las mismas.

Los lineamientos curriculares plantean una educación matemática que favorezca aprendizajes de mayor trascendencia y más duraderos que los tradicionales, que no solo haga énfasis en el aprendizaje de conceptos y ordenamientos, sino en procesos de pensamiento ampliamente aplicable y útil para aprender cómo aprender (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 1998).

Los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2014), manifiestan que el 74 % de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 y el 18 %, en el nivel 2. Esto quiere decir que solo dos de cada diez estudiantes pueden hacer interpretaciones literales de los resultados de problemas matemáticos; además, emplean algoritmos básicos, fórmulas, ordenamientos o convenciones para resolver problemas de números enteros, e interpretan y reconocen situaciones en contextos que pretenden una inferencia directa. En contraste, apenas tres de cada mil alcanzaron los niveles 5 y 6. Quienes están en estos niveles, tienen pensamiento y razonamiento matemático avanzados: pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias de resolución de problemas; conceptúan, trascienden y utilizan información; aplican conocimientos en contextos poco estandarizados; cavilan sobre su trabajo y pueden formular y comunicar sus interpretaciones y razonamientos (ICFES, 2013, p. 8).

Para conseguir el tipo de educación pretendida en los lineamientos, se debe fomentar el desarrollo de los cinco tipos de pensamiento matemático: numérico, métrico, espacial, aleatorio y variacional, para avalar un buen desempeño de los estudiantes. Nieto (2005) expresa que las Olimpiadas Matemáticas constituyen un desafío de búsqueda

de soluciones, cimentación de significados, redescubrimiento de conceptos básicos y desarrollo de habilidades y destrezas.

La evaluación, en términos generales, supone una instancia de valoración. Evaluar supone conocer ¿qué? y ¿para qué? evaluar, para lo cual es requisito esencial, recoger información, formular un juicio de valor y tomar decisiones con vista al futuro.

Tolosa, Jiménez y Mora (2009), al realizar una revisión de los antecedentes de investigación concernientes a la resolución de problemas como medio para la personalización e identificación del talento en matemáticas, encontraron que numerosas investigaciones que han buscado asemejar características de talento matemático, lo han hecho a través de la observación de conductas, prácticas, habilidades o estrategias utilizadas en la solución de problemas, bajo la hipótesis de que las matemáticas son eso: resolver problemas.

Metodología

La presente investigación está desarrollada bajo el enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este enfoque “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 71). El alcance es de tipo exploratorio, dado que, según estos autores “se realiza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado” (p. 69); y, en lo relacionado con el diseño de la investigación, es experimental, porque son “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de las variables y en los que solo observan los fenómenos en su ambiente natural” (p. 69).

En el estudio participaron 1070 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: de grado quinto 120 estudiantes, de grado sexto 190 estudiantes, de grado séptimo 180 estudiantes, de grado octavo 183 estudiantes, de grado noveno 177 estudiantes, de grado décimo 99 estudiantes, de grado once 115 estudiantes, correspondientes a la sede central jornada tarde de la I.E. General Santander, ubicada en la comuna 2 de Soacha, Cundinamarca. Este trabajo tiene como

base, la información de los resultados de las Olimpiadas Matemáticas obtenidos en 2017.

Los cuestionarios fueron aplicados de la siguiente manera: en básica primaria, 15 preguntas, con un nivel de complejidad **mínimo**. El estándar básico de competencia que se tuvo en cuenta para esta pregunta fue: *Interpreto las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones* (MEN, 2014).

En el grado sexto, al igual que en el grado séptimo, se aplicó 13 preguntas, con un nivel de complejidad **satisfactorio**. El estándar básico de competencia que se tuvo en cuenta para esta pregunta fue: *Resuelvo y formulo problemas en contextos de medidas relativas y de variaciones en las medidas* (MEN, 2014).

En el grado octavo fueron aplicadas 15 preguntas, que tuvieron un nivel de complejidad **satisfactorio**. El estándar básico de competencia que se tuvo en cuenta fue: *Utilizo técnicas y herramientas para la construcción de figuras planas y cuerpos con medidas dada* (MEN, 2014).

En el grado noveno se aplicó 15 preguntas, con un nivel de complejidad **avanzado**. El estándar básico de competencia que se tuvo en cuenta fue: *Resuelvo problemas y simplifico cálculos usando propiedades y relaciones de los números reales y de las relaciones y operaciones entre ellos* (MEN, 2014).

En los grados décimo y décimo primero se aplicó a cada uno, once preguntas que tuvieron un nivel de complejidad **satisfactorio**. El estándar básico de competencia que se tuvo en cuenta fue: *Justifico la pertinencia de utilizar unidades de medida estandarizadas en situaciones tomadas de distintas ciencias* (MEN, 2014).

Análisis estadístico

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante un análisis de varianza (ANOVA) de un factor. Esto sirvió para realizar la comparación de los resultados de varios grupos dentro de una variable cuantitativa. Según la Universidad de Valencia (2016), este análisis es una generalización del contraste de igualdad de medias para dos muestras

independientes y se emplea para diferenciar la igualdad de medias de tres o más poblaciones independientes con distribución normal. Supuestas k poblaciones independientes, las hipótesis del contraste son las siguientes:

- **Hipótesis alterna** (H_a): hay diferencias en el promedio de los puntajes obtenidos en la olimpiada matemática entre los diferentes niveles educativos de la Institución Educativa General Santander de Soacha, Cundinamarca.
- **Hipótesis nula** (H_0): no hay diferencias en el promedio de los puntajes obtenidos en la olimpiada matemática entre los diferentes niveles educativos de la Institución Educativa General Santander de Soacha, Cundinamarca.

De acuerdo con la Universidad de Valencia (2016), el paso posterior nos lleva a la tabla de ANOVA, que nos brinda el estadístico F con su nivel de significación. Si el nivel de significación (sig.) intraclase es menor o igual que 0,05, refutamos la hipótesis de igualdad de medias; si es mayor – admitimos la igualdad de medias; es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos

Resultados

Prueba estadística: el valor de significancia de la prueba es de $\alpha = 0.05$ (5 %); si es mayor se acepta la hipótesis nula, mientras que, si es menor, se le rechaza. Se realizó una comparación entre medias independientes, para lo que se utilizó el software SPSS v 25.0.

En la Tabla 1 se observa que el p-valor de la prueba es igual a 0,000, es menor a $\alpha = 0.05$, por lo que se rechaza H_0 . Es decir que, al menos uno de los promedios es diferente de los demás. En la Tabla 2 se aprecia las medias de la olimpiada matemática para los seis niveles de educación básica primaria, básica secundaria y educación media de la I.E. General Santander de Soacha, Cundinamarca.

Tabla 1. ANOVA - Olimpiadas matemáticas

	Suma de cuadrados	gl	Media cua- drática	F	Sig.
Inter-gru- pos	55435,045	6	9239,174	26,850	,000
Intra-gru- pos	365788,062	1063	344,109		
Total	421223,107	1069			

Fuente: elaboración propia.

Ahora, cuando la H_0 se rechaza en la prueba ANOVA, entonces se procede a realizar una prueba *post hoc*; en este caso, la prueba de Duncan, que es un test de comparaciones múltiples. Ésta admite comparar las medias de los t niveles de un factor luego de haber rechazado H_0 de igualdad de medias mediante la técnica ANOVA para muestras independientes y observar si hay diferencias entre cada uno de los niveles (Llopis, 2013), como se puede observar en la Tabla 2.

Cuando se observa diferencias significativas entre los distintos niveles, se realiza un análisis *post hoc* de ANOVA, cuyo objetivo es: conocer después de haber realizado un ANOVA, qué relaciones específicas hay entre los grupos y la variable de intervalo que se quiere medir. En otras palabras, qué grupos específicamente se diferencian entre sí con respecto a nuestra variable de intervalo (Saravia, 2015). La prueba *post hoc* de ANOVA que se utilizó en este trabajo fue la de Duncan.

Prueba de rangos múltiples de Duncan

Esta prueba se usa para efectuar comparaciones múltiples de medias. La prueba tiene como ventaja que, para su ejecución, no es necesario realizar previamente la prueba F y que ésta resulte significativa; no obstante, es aconsejable verificarla después de que la prueba F haya resultado significativa, con el fin de evitar refutaciones entre ambas pruebas. La ventaja de esta prueba reside en el hecho de que no necesita que el valor de F sea significativo para poder usarla (Tumaili, 2013). Por todo lo expuesto, se utilizó la prueba de Duncan para comparar las medias entre los diferentes grados y determinar qué niveles escolares tuvieron mejor promedio en la prueba de las olimpiadas matemáticas.

Esto se aprecia en la Tabla 2, a continuación:

Tabla 2. Comparaciones múltiples. Prueba de Duncan

	Nivel	N	Subconjunto para alfa = 0.05				
			1	2	3	4	5
Duncan ^{a,b}	Once	116	36,517				
	Sexto	191	40,424				
	Séptimo	181		44,901			
	Décimo	100		45,33	45,33		
	Octavo	184			49,516	49,516	
	Noveno	178				51,096	
	Quinto	120					63
	Sig.		0,075	0,845	0,056	0,471	1

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se puede apreciar cinco subconjuntos: el subconjunto 1 contiene los niveles educativos con menor promedio en las olimpiadas matemáticas 2017 y el subconjunto 5 recoge aquellos con mejor promedio. Podemos deducir que los niveles educativos con mejor promedio fueron: grado quinto y así, en orden descendente, los niveles: grado noveno con 51,09; grado octavo con 49,51; grado décimo con 45,33; grado séptimo con 44,90; grado sexto con 40,42 y, por último, en el subconjunto 1, el grado décimo primero, con un promedio de 36,51. En la Figura 1 se observa las frecuencias de los resultados obtenidos por toda la población que se presentó en las olimpiadas matemáticas; en total, 1070 estudiantes y, la frecuencia de estudiantes que presentó cada resultado. Los resultados oscilaron entre 7 y 100 puntos.

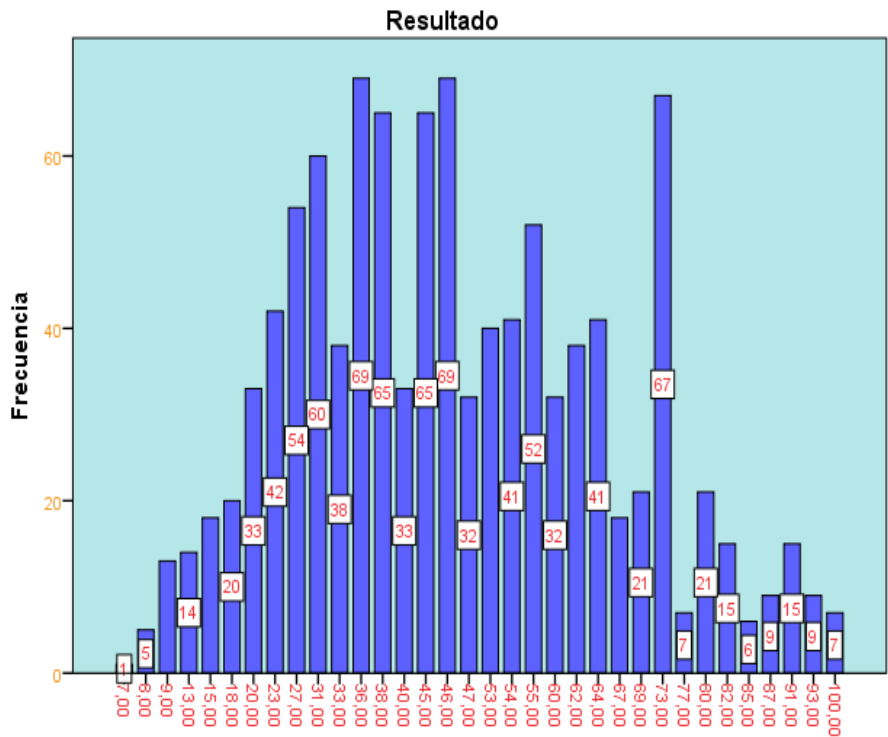


Figura 1. Frecuencias de los resultados de la olimpiada matemática 2017.
Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 evidencia los promedios de los resultados por cada uno de los niveles evaluados; se detalla que el mejor nivel fue Quinto, con un promedio de 62,6; nivel Noveno con 51,09; nivel Octavo con 49,51; nivel Séptimo con 44,90; nivel sexto con 40,42 y, finalmente, el nivel décimo primero con 36,51. El promedio general de las Olimpiadas fue de 47,2.

Con los datos mencionados se debe desarrollar varias alternativas de enseñanza encaminadas a la resolución de problemas, que fue la dificultad que, en general, se presentó durante el uso y aplicación de la prueba.

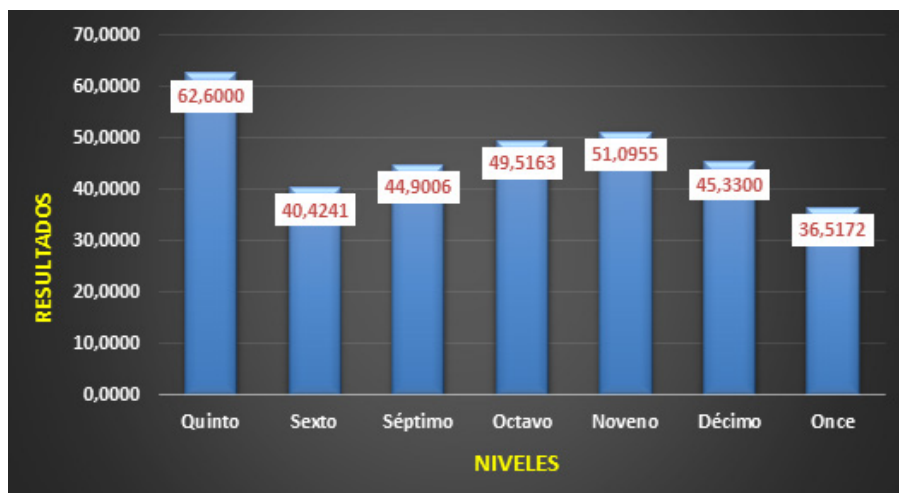


Figura 2. Promedio de los resultados por nivel de la olimpiada matemática 2017.

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados

Las Olimpiadas matemáticas, según Ramos (2006), son una competencia académica que honra a las instituciones que las desarrollan; producen gran cantidad de estudiantes y, sobre todo, exigen a los docentes que usen nuevas estrategias de enseñanza de la matemática y formulen nuevos y mejores problemas; son consideradas como la única estrategia que tiene nuestro sistema educativo para escoger, disponer y promover a estudiantes como talento específico hacia las matemáticas

De acuerdo con Restrepo, Niño y Espinel (2018), las olimpiadas fomentan en los estudiantes, la motivación por la distribución de equipos de estudio diligentes al aprendizaje y a la elaboración de los contenidos matemáticos objeto de evaluación; del mismo modo, estimulan el trabajo colaborativo y solidario. De esta manera se demuestra que el factor lúdico e informal en el proceso de formación de los estudiantes contribuye con elementos de motivación que pueden ser congregados para llamar su atención y enfocarlos en dirección de participar activa y resueltamente en el aprendizaje de las disciplinas.

Para tratar de mejorar el rendimiento de las olimpiadas matemáticas, se puede optimizar las prácticas de aula en matemáticas. Un ejemplo de esto son los trabajos realizados por Díaz (2016; 2017a; 2018) sobre el

uso de simuladores, logrando evidenciar una mejora en la enseñanza de las matemáticas; además, debe formarse permanentemente a los docentes en el conocimiento y apropiación de las TIC (Díaz, 2017b).

Según la Universidad del Norte (2015), los ambientes de aprendizaje promueven búsquedas críticas en los que la formación magistral sea reemplazada por opciones que conduzcan a una reflexión sobre la práctica, edificada desde la experiencia de los participantes, en los que el lugar de alguien que da soluciones, sea depuesto por una cimentación colectiva que reconoce los efectos diferentes que tienen las estrategias pedagógicas en cada grupo social. Con el propósito de motivar a los estudiantes destacados en las olimpiadas de matemáticas y de reconocer su desempeño, se entregó reconocimientos en calculadoras, ajedreces y menciones de honor en cada uno de los niveles.

Conclusiones

En lo que concierne a básica primaria, es evidente que es necesario reforzar la enseñanza en lo que se refiere a la utilización y justificación en el uso de la estimación para resolver problemas relativos a la vida social, económica y de las ciencias, mediante el uso de rangos de variación. Para los estudiantes de grado sexto y séptimo, es necesario hacer énfasis en la resolución y formulación de problemas que requieren técnicas de estimación. Con respecto a los estudiantes de octavo grado, se debe hacer privilegiar la generalización de procedimientos de cálculo válidos para encontrar el área de regiones planas y el volumen de sólidos.

Con relación al grado noveno, debe prevalecer el aprendizaje de la identificación de la relación entre los cambios en los parámetros de la representación algebraica de una familia de funciones y los cambios en las gráficas que las representan. Referente al grado décimo, se debe hacer énfasis en el aprendizaje relacionado con el diseño de estrategias para abordar situaciones de medición que requieran grados de precisión específicos.

Para los estudiantes de grado décimo primero, se evidenció que hay que reforzar los aprendizajes en lo relacionado con la justificación

de los resultados obtenidos a través de procesos de aproximación sucesiva, rangos de variación y límites en situaciones de medición.

A partir del análisis estadístico de los datos aplicando la ANOVA, el p-valor de la prueba es igual a 0,00; es decir que, es menor a $\alpha = 0.05$, por lo que se rechaza la H_0 . Esto significa que, al menos uno de los promedios, es diferente de los demás del resultado obtenido por los niveles educativos de la I.E. General Santander de Soacha, Cundinamarca, en las olimpiadas matemáticas 2017, jornada tarde.

También se pudo observar que hay evidencia para rechazar la H_a por lo que las medias son diferentes. Los niveles educativos con mejor promedio en las olimpiadas fueron: grado quinto con un promedio de 62,60 y grado noveno con 51,09. Los niveles educativos con menor promedio fueron: el grado octavo con 49,51; grado décimo con 45,33; grado séptimo con 44,90; grado sexto con 40,42 y grado décimo primero con 36,51.

Referencias

- Alsina, A. y Domingo, M. (2007). Cómo aumentar la motivación para aprender matemáticas. *Suma. Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 56, 23-31.
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 171-194.
- Del Valle, M. y Curotto, M. (2004). Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3-18.
- Díaz, J. (2016). Aplicación PhET: estrategia de enseñanza-aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Criterios*, 23(1), 99-111.
- Díaz, J. (2017a). Importancia de la simulación Phet en la enseñanza y aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 48-63.
- Díaz, J. (2017b). Conocimiento y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 69, 121-131.

- Díaz, J. (2018). Aprendizaje de las matemáticas con el uso de simulación. *Revista Sophia*. 14(1), 22-30.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Santa Fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2013). COLOMBIA EN PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Recuperado de www.icfes.gov.co/.../Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%2020...
- Llopis, J. (2013). La estadística: una orquesta hecha instrumento. Recuperado de <https://estadisticaorquestainstrumento.wordpress.com/2013/01/28/test-de-duncan/>
- Melo, S. (2016). Desarrollo de competencias matemáticas a través de las TIC y la investigación. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/10297/1/Melo2016Desarrollo.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares de Matemáticas*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Nieto, J. (2005). Resolución de problemas, matemática y computación. *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*.
- Ramos, L. (2006). Una estrategia metodológica para desarrollar olimpiadas matemáticas en el nivel medio del sistema educativo hondureño. Recuperado de <http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/handle/12345678/291>
- Restrepo, J., Niño, F. y Espinel, O. (2018). Olimpiadas matemáticas: Una estrategia para el desarrollo del pensamiento matemático. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/454/450>

Saravia, J. (2015). La vida después del ANOVA: el Post Hoc. Recuperado de <https://statssos.net/2015/03/06/la-vida-despues-del-anova-el-post-hoc/>

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (2017). Olimpiadas matemáticas SENA. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/es-co/comunidades/aprendices/Paginas/olimpiadasMatematicas.aspx>

Tumailli, M. (2013). Prueba Duncan. Recuperado de <https://es.slideshare.net/mtumailli/prueba-de-duncan>.

Tolosa, S., Jiménez, W. y Mora, L. (2009). El uso de la resolución de problemas como instrumento para la caracterización de talento en matemáticas. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/709/1/eluso.pdf>

Universidad Antonio Nariño. (2017). Olimpiadas Colombianas. Recuperado de <http://oc.uan.edu.co/olimpiada-colombiana-de-matematicas>

Universidad del Norte. (2015). Propuesta de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF). Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/all/modules/mapa/docs/curso_ECDF/UNINORTE_curso%20ECDF.pdf

Universidad de Valencia. (2016). SPSS: ANOVA de un factor. Recuperado de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0702b.pdf



Fedumar

Conocimiento en ciencias básicas: concepciones docentes y estudiantiles en programas de ciencias de la salud¹

Luis Alberto Montenegro Mora²

María Alejandra Narváez Gómez³

Zulman Estela Muñoz Burbano⁴

Karen Vanessa Muñoz Chamorro⁵

Cristian Javier Fong Reales⁶

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 06 de octubre de 2020

Como citar este artículo: Montenegro-Mora, L. A., Narváez-Gómez, M. A., Muñoz-Burbano, Z. E., Muñoz-Chamorro, K. V. y Fong-Reales, C. J. (2020). Conocimiento en ciencias básicas: concepciones docentes y estudiantiles en programas de ciencias de la salud. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 253-279. DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art14>

¹ Consideraciones iniciales, resultado del proyecto de investigación: *Más allá del aula: concepciones de docentes y estudiantes de programas de ciencias de la salud sobre el conocimiento en ciencias básicas*, presentado a la convocatoria anual de proyectos docentes 2020 de la Universidad de Nariño por el Grupo de Investigación GIDEP del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Memoria de la ponencia presentada con el mismo título al 5.º Encuentro Nacional y 4.º Internacional en Pedagogía, Investigación y Cultura, evento científico desarrollado el 11 y 12 de septiembre del 2020

² Candidato a Doctor en Educación, Universidad de San Buenaventura sede Cali; Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño. Docente Asistente Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Correo electrónico: lamontenegrom@udenar.edu.co

³ Doctoranda en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Magíster en Educación y Licenciada en Educación Básica Primaria con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad de Nariño. Docente Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto. Correo electrónico: alejanarvaez27@gmail.com

⁴ Doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Magíster en Educación, Especialista en Docencia de la Química, Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Química, Universidad de Nariño. Docente Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Correo electrónico: zulmamu0706@hotmail.com

⁵ Médica, Especialista en Medicina Familiar, Especialista en Docencia Universitaria, Candidata a Magíster en Bioética. Docente tiempo completo Programa de Medicina Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Nariño. Correo electrónico: karen.munoz@udenar.edu.co

⁶ Doctor en Ciencias Naturales y Biólogo, Universidad del Valle. Profesor Auxiliar de la Facultad de Odontología y miembro del Grupo de Investigación GIOD de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto. Correo electrónico: cristian.fongr@campusucc.edu.co

Resumen

La investigación sobre las concepciones que tienen docentes y estudiantes de los programas de ciencias de la salud sobre el conocimiento en ciencias básicas tiene como objetivo general determinar las concepciones sobre la aplicabilidad de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas en las prácticas de los estudiantes y docentes de los programas de las facultades de ciencias de la salud de dos universidades en Pasto (Nariño, Colombia), para lo cual se propone identificar los elementos institucionales sobre la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas; caracterizar las concepciones sobre conocimiento de ciencias básicas; asimismo, determinar las distancias y proximidades de las concepciones de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas en los sujetos de estudio; relacionar el conocimiento adquirido en cursos de ciencias básicas preclínicas con la práctica profesional; y finalmente, proponer lineamientos didácticos para el desarrollo de prácticas clínicas y profesionales, así como también, una propuesta académica de educación continua para docentes de las ciencias de la salud. A nivel metodológico se emplea un paradigma mixto con enfoque empirista deductivo de tipo explicativo-descriptivo, el cual se formaliza en dos fases bajo el conocido Modelo de Variabilidad de las Investigaciones Educativas de Padrón.

Palabras clave: ciencias de la salud, conocimientos en ciencias básicas, didáctica de las ciencias, pedagogía, práctica profesional.

Introducción

Los conocimientos y formación en ciencias básicas -denominadas preclínicas- para los profesionales de las ciencias de la salud es un elemento medular y principal de todos aquellos conocimientos y prácticas posteriores que dan cuenta de un saber y hacer profesional, no obstante, es más común en los programas adjuntos a las ciencias de la salud, casos en donde los conocimientos en ciencias básicas no son más que formalismos propios de los currículos y planeaciones, en acato de determinaciones normativas, sin mayor sentido o significado para un número considerable de profesionales en formación y maestros universitarios (Cañizares, Sarasa y Labrada, 2006). Lo anterior, tiene que ver con la ruptura entre las ciencias básicas y las ciencias clínicas

o práctica profesional, dicha ruptura puede verse relacionada con los enfoques en la enseñanza de las ciencias básicas, pues mientras en estas ciencias se abordan temas particulares y específicos, lo que se requiere en las ciencias clínicas es un abordaje sistémico que permita comprender procesos, es decir, las asignaturas de ciencias básicas tratan asuntos muy concretos desde una perspectiva de alta complejidad que se encuentra relacionada estrechamente con el sentido investigativo y crítico, las ciencias clínicas y los conocimientos en éstas están en un campo mayormente del hacer y cumplir de acuerdo a unas prácticas, protocolos, creencias o experiencias referenciadas.

La investigación se ubica temáticamente en la atención a la cuestión ¿Cuáles son las concepciones sobre la aplicabilidad de los conocimientos de ciencias básicas en las prácticas de los estudiantes y docentes de los programas de las facultades de Ciencias de la Salud de dos universidades de Pasto, Nariño, Colombia? Para lo que se quiere identificar, primeramente, los elementos institucionales sobre la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas en las facultades de ciencias de la salud sujeto de estudio; posteriormente, caracterizar las concepciones sobre conocimiento de ciencias básicas preclínicas en estudiantes y docentes de los programas de las citadas facultades; asimismo, determinar las distancias y proximidades de las concepciones de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas en los programas académicos seleccionados; en este sentido, se quiere relacionar el conocimiento adquirido en cursos de ciencias básicas preclínicas con la práctica profesional de los estudiantes y docentes; y finalmente, es deseo el proponer lineamientos didácticos para el desarrollo de prácticas clínicas y profesionales, así como también, una propuesta académica de educación continua para docentes de las ciencias de la salud del departamento de Nariño sobre elementos didácticos y pedagógicos en la enseñanza y articulación de las ciencias básicas preclínicas con las ciencias clínicas y práctica profesional.

En cuanto al desarrollo metodológico, es necesario mencionar que la investigación parte de un paradigma mixto con enfoque empirista deductivo de tipo explicativo – descriptivo, el cual se formaliza en dos fases bajo el conocido Modelo de Variabilidad de las Investigaciones

Educativas de Padrón (1992) - referenciado por Duno, Marín y Luque (2008)-: la primera fase es explicativa y la segunda es descriptiva, se establece una ruta metodológica por cada uno de los objetivos propuestos.

Problematización

En la educación superior se pueden abordar diferentes problemáticas educativas, en este caso, la investigación se enfoca en indagar sobre el papel que tiene las ciencias básicas en la formación de profesionales de la salud, se puede empezar realizando una descripción sobre ¿cómo se enseñan las ciencias básicas?, ¿con qué profundidad?, ¿a qué tipo de sociedad va dirigido? y ¿cuáles son los retos de las ciencias básicas en la formación?

La formación básica para los profesionales de las ciencias de la salud es un factor determinante en su preparación profesional; sin embargo, la enseñanza de las ciencias básicas puede constituir un problema que da lugar a la hipertrofia y fragmentación de los programas en ciencias de la salud (Cañizares et al., 2006). Estos problemas, básicamente, se determinan por una ruptura entre las ciencias básicas y las ciencias clínicas o práctica profesional, dicha ruptura puede verse relacionada con los enfoques en la enseñanza de las ciencias básicas, pues mientras en estas ciencias se abordan temas particulares y específicos, lo que se requiere en las ciencias clínicas es un abordaje sistémico que permita comprender procesos. El papel de las ciencias básicas en la formación de los profesionales de la salud se puede asociar con el desarrollo de las habilidades de razonamiento clínico, análisis crítico de las intervenciones médicas y quirúrgicas (medicina basada en evidencias) y el análisis y la mejora de los procesos de atención médica (Grande, 2009). Desde esta perspectiva, no solo se requiere de un desarrollo curricular en el que se plasme las ciencias básicas, también se requiere de un trabajo mancomunado entre los docentes, generando escenarios dialógicos que permitan la articulación de estas dos áreas de formación. La necesaria interacción de los docentes, tanto de ciencias básicas como de las clínicas, plantea un nuevo escenario en el que se requiere revisar el rol del docente y su didáctica -conocer cómo se enseña-.

En ese sentido, desde la experiencia y la revisión teórica realizada, se puede inferir que la enseñanza de las ciencias básicas en algunos casos es principalmente memorística, teórica, caracterizada por poseer más información que conocimiento, y éste se concibe como algo acabado, además, se caracteriza en su gran mayoría por impartir las clases de forma magistrales, donde el rol del docente es un transmisor y el estudiante un receptor, donde no hay espacio para la duda, la pregunta, la incertidumbre y la discusión de fenómenos que acontece en el entorno.

Es así como, algunos autores manifiestan que la educación se ha quedado en el pasado (Contreras, 2013). En la revisión teórica realizada, se pudo encontrar que uno de los primeros modelos curriculares en las escuelas de medicina de Estados Unidos se basaba en un estudiante adiestrado, donde la memorización era la principal estrategia de aprendizaje, y esto aún permanece en los establecimientos educativos. Asimismo, Pinilla (2018) menciona que existe en estos programas un enfoque pedagógico tradicional, transmisioncita, enciclopédico, un profesor que sabe, que conoce y un estudiante receptor pasivo.

En consecuencia, es necesario reconocer la existencia de varios modelos en la formación de profesionales de la salud, que han transitado a lo largo de la historia, a saber: enciclopédico; de lectura; enfocado en las disciplinas; el modelo clínico sustentado en las ciencias básicas; modelo (2 + 2), dos años de formación básica, seguidos de dos años de formación clínica, esta separación entre las básicas y las clínicas prevalece hasta el día hoy; modelo de aprendizaje basado en problemas; integración de contenidos básicos y clínicos, y el de mayor relevancia en las últimas décadas el modelo por competencias (Contreras, 2013).

El modelo por competencias entrelaza, desde la teoría, fundamentos claros para las ciencias básicas y logra una correlación más amplia con las ciencias clínicas. Desde sus postulados plantea la importancia de los conocimientos, las habilidades que le permiten al estudiante formarse desde lo teórico, lo práctico y lo actitudinal y obtener resultados dependiendo de las necesidades (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011), que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos de la disciplina en formación, y posteriormente, la

sociedad y el ámbito laboral prescriban. Ahora bien, desde la realidad se han logrado avances significativos, pero este modelo responde de manera eficiente a los requerimientos de una sociedad cambiante.

Otro de los problemas que se evidencia son los escasos escenarios prácticos, tales como laboratorios, donde el estudiante confronta lo aprendido (teórico) con lo práctico, es decir, el laboratorio es un escenario de análisis, interpretación, y manejo de variables que llevan al estudiante a ampliar su conocimiento y acercarlo a su práctica profesional; sin embargo, en la investigación realizada por Rúa y Alzate (2012) muestra cómo las prácticas de laboratorios en ciencias básicas, en su gran mayoría, se caracterizan por ser tipo receta, en las que los estudiantes deben seguir ciertos algoritmos o pasos para llegar a una conclusión predeterminada. Además, se corre el riesgo de transmitir una imagen distorsionada de ciencia, en la que las prácticas son el único criterio de validez del conocimiento científico y la prueba definitiva de las hipótesis y teorías

Lo mencionado permite cuestionar el papel de la evaluación en los cursos de las ciencias básicas que, tal vez, se ha enfocado a la reproducción y memorización del conocimiento. Pinilla (2018) indica que la evaluación centrada en la comprobación de datos y contenidos olvida el desarrollo de sujetos críticos, reflexivos y autónomos, además, se ocultan aspectos tan relevantes como la ética, el profesionalismo, la gestión administrativa y la comunicación.

Ahora bien, en cuanto a la investigación dentro de los programas de salud, se evidencia una escasa participación en estos procesos, tanto de docentes como estudiantes, sumado a los aspectos que a continuación se resalta: mayor énfasis en los casos clínicos, es escasa la armonización de las ciencias básicas con las ciencias clínicas, como requisitos de grado no se encuentran trabajos de investigación, asimismo, dentro de los microcurrículos las materias de investigación son opcionales y no existe un plan claro de formación en investigación, tanto en sentido estricto como en investigación formativa.

En ese sentido, recordemos que la formación en investigación le permite al estudiante ampliar su horizonte en los diversos temas de

salud, combinar saberes prácticos con teóricos, formar comunidades de aprendizaje y realizar proceso de divulgación del conocimiento, que permiten dar mayor visibilidad a los temas que acontecen en el contexto, y que, por el contrario, otros sectores los están abordando, ampliando el conocimiento desde lo local a lo global.

Perales (1998) indica que, la investigación incita a un aprendizaje autónomo y a generar e integrar conocimientos en un contexto científico y ético. Un estudiante que tenga las capacidades investigativas será capaz de formular preguntas y generar hipótesis que ayuden a mejorar las condiciones de los otros. Además, la generación de nuevo conocimiento es tan acelerada, y las innovaciones tecnológicas lo son aún más, que se hace necesario un sujeto en constante aprendizaje y renovación.

Otro aspecto por analizar dentro de lo mencionado es lo referente a cuáles son los docentes encargados de asumir estos cursos, qué tipo de formación disciplinar, didáctica, pedagógica, tecnológica e investigativa estos sustentan. En este punto, es importante evidenciar la interacción de los profesores de ciencias básicas y clínicas, puesto que los docentes de las ciencias clínicas, en algunos casos, no dedican el tiempo necesario para mostrar el uso de los conocimientos básicos en los diagnósticos, desconociendo su aplicabilidad e importancia, por ejemplo, conocer los patrones de herencia de enfermedades mendelianas, puede ayudar no solamente al entendimiento de la enfermedad, sino también al pronóstico y realizar consejería genética.

Del mismo modo, desde un punto de vista fisiológico de biología celular, la comprensión de las rutas metabólicas fundamentales como la respiración celular podría ayudar a la interpretación o comportamiento de una patología, también, hoy en día los médicos se ven enfrentados a la interpretación de datos genómicos, resultado de pedir a sus pacientes que se realicen paneles de polimorfismos a nivel de genoma para identificación de cáncer, en el cual, existe mucho desconocimiento por parte de los médicos de cómo se interpreta los resultados de variantes patológicas o variantes de riesgo moderado o variantes sin información patológica, por ello, es necesario la interpretación de cómo es la parte genómica y también como se hacen los análisis y las interpretaciones de las variantes desde la parte básica hasta la clínica.

En conclusión, es necesario formular interrogantes sobre cómo las acciones institucionales y administrativas proporcionan a las ciencias básicas la base de los fundamentos científicos que son necesarios para realizar las prácticas y posterior a ello su profesión, con conocimientos claros y sustentados. Desde este análisis surge el interrogante ¿cuáles son las concepciones sobre la aplicabilidad de los conocimientos de ciencias básicas en las prácticas de los estudiantes y docentes de los programas de las facultades de Ciencias de la Salud de dos universidades de Pasto, Nariño, Colombia?

Justificación

El incremento de programas de salud demanda un sin número de retos, entre los cuales se encuentra la necesidad de definir el papel que ejercen los cursos de las ciencias básicas en la formación de profesionales de salud. Es claro que, los profesionales de la salud deben poseer un acervo de conocimientos teóricos y prácticos, que respondan a las necesidades de una sociedad cambiante, donde la ciencia juega un papel trascendental en los acontecimientos actuales.

En ese sentido, la investigación se enfoca en identificar las concepciones de los estudiantes sobre cómo el conocimiento de ciencias básicas es aplicado en sus prácticas tanto preclínica como clínica, en las facultades de ciencias de la salud de dos universidad en Pasto, Nariño, Colombia. De igual manera, se busca conocer las concepciones de los docentes frente a la misma situación. Conocer cómo se relacionan las ciencias básicas con las ciencias clínicas y la práctica profesional, y las concepciones tanto de docentes como de estudiantes, lo cual permitirá mostrar las distancias y proximidades en dichas concepciones, además de develar cómo los procesos curriculares, didácticos y pedagógicos impactan en la formación de los estudiantes de estas carreras. Todos estos elementos servirán de base para trazar lineamientos didácticos y curriculares que permitan una mayor integración entre las ciencias básicas y el desarrollo de las prácticas clínicas.

Así las cosas, se requiere pensar en la actualización de microcurrículos que tengan en cuenta las Ciencias Básicas con el inicio de la comprensión

científica de los fenómenos, para lograr así diagnósticos sustentados en conocimientos científicos, puesto que, el análisis crítico de la atención de los profesionales de la salud va más allá de la instrumentalización de su labor, ya que cumple una función social; ir más allá de lo curativo o lo preventivo, y para eso, se requiere un sujeto integral en su formación, que no aprende solamente en los hospitales y en el laboratorio, viendo pacientes y estudiando células, sino también en la calle, en los barrios, donde se den cuenta de por qué y de qué se enferman las personas (Faciolince, 2017).

La articulación de los saberes y conocimientos de las ciencias básicas con las prácticas preclínicas y clínicas fundamentan la formación de un profesional de la salud con elementos de pensamiento, desde una cultura científica hacia el desarrollo de una mejor práctica profesional (Pedrero y Pino, 2010). De ahí la importancia de generar lineamientos didácticos, e incluso curriculares, que posibiliten la articulación de las ciencias básicas en el contexto de la práctica clínica de los futuros profesionales de la salud.

Referencias Temáticas

Atender el asunto de las concepciones sobre la aplicabilidad de los conocimientos de ciencias básicas en las prácticas de los estudiantes y docentes que están en un campo del saber ha sido un tema de relativa aparición, con mayor hincapié en aquellos campos que indagan la cuestión sobre el quehacer profesional, el asunto de lo teórico en lo práctico, la adquisición de conocimiento, la didáctica de las ciencias, el sentido y significado de la formación, entre otros. En este sentido, y para el caso de las ciencias de la salud, en un gran porcentaje la investigación no se orienta sobre los conocimientos, contenidos, prácticas y demás determinantes que configuran el proceso formativo, lo que limita la comprensión del ser profesional y todo lo que acontece o se asume en la labor cotidiana, que está supeditada por conocimientos y experiencias anteriores que aparentemente no han sido lo suficientemente claras y significativas, cuestión que ha llevado al acato en el ejercicio profesional de toda una serie de protocolos y tradiciones sin objeción alguna.

Así las cosas, los primeros trabajos que datan sobre el asunto del conocimiento en ciencias básicas en clave formativa son los de García

y Mayorga (1997), con base en los aportes de Freudenthal (1983), en donde determinan algunas de las dificultades en la comprensión de conceptos específicos en el campo de las matemáticas, destacando la importancia de estos en el desarrollo de conceptos posteriores y su articulación con otras disciplinas o campos, algo que inicialmente había perfilado en la fenomenología didáctica de Freudenthal (1983); en este mismo sentido, Ávila y Méndez (2004) realizan una propuesta para la enseñanza de un concepto a través de una secuencia didáctica, dejando claro que, el asunto sobre la formación y la enseñanza de conceptos en ciencias básicas depende sustancialmente de la cuestión didáctica, lo que implica la información y su claridad, comprensión y disposición, el nivel de cualificación del profesor, las estrategias y actividades para la adquisición del conocimiento y su comprensión y posterior práctica.

En este sentido, Almeida (2007) considera que los conocimientos en ciencias básicas tienen una estrecha relación con la cuestión didáctica y metodológica, lo que supone una gestión de ese conocimiento, desde la planeación, a través de los denominados planes de estudio o currículos profesionales, hasta las prácticas profesionales, no solo aquellas reseñadas en un pensum, sino también esas que forman parte de los profesionales en ejercicio. De igual manera, Parra (2010) debate el asunto sobre la importancia e impactos de los conocimientos en ciencias básicas en la formación profesional, que de alguna manera trata de resolver el ¿por qué y para qué de estos conocimientos? En donde evidencia que uno de los determinantes en este tema es el contexto, concretamente, aquellos que son subdesarrollados, en donde hay una postura de consumo de conocimientos sin mayor pretensión, lo que limita la generación o relacionamiento de los mismos dentro de oportunidades de investigación e innovación.

Adicionalmente, Camarena (2013) encuentra interesante no solo atender la cuestión de los contenidos dispuestos en las asignaturas de las ciencias básicas, así como también sus conocimientos, sino que es funcional la comprensión de procesos como la enseñanza, pero en relación con los conocimientos que los profesores tienen, destacando el hecho de que existe de manera significativa muchos vacíos, interrogantes, imaginarios, creencias y tradiciones que matizan dichos conocimientos y estos son,

en el mejor de los casos, abordados por los estudiantes como verdades absolutas que no deben ni pueden colocarse en tensión o análisis, hecho que posteriormente será contradictorio con los escenarios prácticos y todas aquellas diversidades que en estos acontecen.

Por otra parte, la cuestión sobre el conocimiento que se desarrolla en los procesos de formación profesional ha dejado entrever otra suerte de situaciones que comúnmente no se contemplan, cosas como sentimientos de desconfianza e inseguridad sobre el abordaje de los temas, conocimientos, aprendizajes y competencias y, claro está, prácticas profesionales; lo que sugiere que no se emplean los conocimientos de los cuales no se tenga seguridad o claridad al momento de su consideración, mucho menos en ámbitos prácticos donde son fundamentales y sus implicaciones, tanto para bien como para mal, destacables (Lázaro, Panero y Alvarán, 2013).

De otro modo, Montañez y Lis (2016) proponen atender el asunto del conocimiento como un resultado de todas aquellas experiencias, habilidades, aprendizajes del individuo para realizar o ejecutar una acción de manera eficiente, adicionalmente a esto, se constituye también como información necesaria y de gran alcance para desarrollar prácticas o establecer perspectivas desde el ser y mayormente el quehacer. En esta medida, todavía hay dudas con relación a la realidad o efectividad de los procesos educativos y formativos en relación a la creación, adquisición, procesamiento, conservación, transmisión y transferencia del conocimiento, tensión que es más evidente al momento de las prácticas, en donde no se hace un aparentemente uso de los conocimientos de las ciencias básicas, cuestión por la que en ningún momento se cuestiona el sentido o el mejoramiento tanto teórico como práctico de un campo del saber.

En relación con lo expresado, Sánchez y Pérez (2019) destacan el papel protagónico que tienen tanto los conocimientos como las ciencias básicas en los procesos de formación profesional, que deberían estar considerados como conocimientos que combinan la cuestión teórica con la práctica y su confluencia se da en ese mismo sentido, cosa que proporciona mayor entendimiento de los fenómenos que no pueden verse o atenderse de manera indisciplinar, razón por la que enuncian

la importancia de la articulación entre conocimientos e integración con las prácticas o el quehacer profesional. Así las cosas, el sentido de la formación del profesional tiene razón de ser en la práctica, pero ejecutada desde la comprensión de todos aquellos conocimientos que posibilitan su entendimiento, justamente aquí es donde se reafirma la relevancia del estudio de aquellos determinantes, entre ellos las concepciones que puedan tener los actores implicados en el proceso, para posibilitar procesos de enseñanza-aprendizaje que se perfilen como experiencias formativas en donde se desarrolla el estudiante y adquiere no solo la información o los conocimientos científicos sino que sabe cómo emplearlos y relacionarlos.

Por consiguiente, al abordar no solo el asunto de los conocimientos de las ciencias básicas en la formación profesional, sino ubicarlo en el campo de las ciencias de la salud, supone referenciar los trabajos de Cabrera (1998), Contreras (2013), Pinilla (2018), Rua y Alzate (2012), Cañizares, Sarasa y Labrada (2006), Grande (2009), Hernández, Contreras y Martínez (2012), Kaper et al. (2019), Battellini, Berra, García, Libman y Libman (2015), Trejo, Martínez y Méndez (2014), Torres-Noriega (2008), Gálvez-Marticorena (2014), Vargas y Ramírez (2011), García y Alvarado (2000), Lhuairé, Dramé, Hivelin, Levasseur, Maestraggi (2019), Salazar (2015), Garbanzo (2007), Huamaní, Gutiérrez, Mezones-Holguín (2011), Mendo et al. (2019), entre otros, que abordan temas de interés común como: la formación en ciencias de la salud, los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias básicas, la educación en el campo de salud, las prácticas profesionales y su relación con el componente teórico, competencias y habilidades, investigación e innovación, evaluación de los aprendizajes, conocimiento médico, pruebas estandarizadas en el campo de ciencias de la salud, determinantes en el rendimiento académico, las experiencias de formación, y similares.

Consideraciones Teóricas y Conceptuales

De acuerdo con lo propuesto por Kaper et al. (2019), la calidad de la educación médica está estrechamente relacionada con tres factores, a saber: conocimiento en ciencias básicas, prácticas y planta docente cualificada; no obstante, lo anterior, no se circunscribe de manera específica o total al ámbito médico, ya que es un factor común en los programas académicos que hacen parte del campo de las Ciencias de

la Salud. Por otra parte, no solo es el asunto sobre la calidad, la cual en su definición y comprobación cuenta con parámetros normativos a nivel de lineamientos, orientaciones, disposiciones, prácticas y similares que referencian un deber ser, sino que, además, y quizás con mayor sentido, es el abordaje sobre la cuestión ¿para qué y por qué se enseñan conocimientos en ciencias básicas en este campo? Más aún, sabiendo que este campo tiene una orientación estricta hacia la instrumentalización y profesionalización, es decir, el hacer.

En relación con lo anterior, Montalvo, Ninahuanca, Montalvo y Custodio (2020) consideran que la relevancia del conocimiento en ciencias básicas en este campo tiene razón de ser en la medida en que fomenta lo que ellos denominan el “entendimiento científico”, definido como la capacidad para comprender con rigurosidad una problemática de salud a través del método científico o la investigación, esto a su vez, implica el dominio sobre los conocimientos necesarios y requeridos para la comprensión del organismo humano desde su desarrollo, estructura y funcionamiento, lo que posibilita las buenas prácticas de las profesiones ligadas al campo de las ciencias de la salud (Puche, 2015).

Asimismo, no solo el campo de las ciencias de la salud cuenta con este enfoque especial sobre las ciencias básicas y sus conocimientos, el de las ingenierías también tiene esta particularidad, pero para este es notoria la implementación de los mencionados conocimientos en los ámbitos prácticos (Sánchez y Pérez, 2019), cuestión que deja entrever y sugiere el estudio de algunos determinantes específicos que puedan dar razón sobre las dinámicas que esto supone para el campo de las Ciencias de la Salud, y cómo esa transición de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, desarrollados y hechos en la formación profesional no llegan a ser de mayor utilidad en el ejercicio profesional.

En adición, hay un elemento medular a considerar en el estudio de las implicaciones del conocimiento en ciencias básicas en la formación y ejercicio profesional, este tiene que ver con la cuestión curricular y didáctica, más concretamente, con las características, disposiciones, apuestas y afirmaciones que se plantean tanto a nivel institucional como específica de los programas académicos (Prensky, 2015); es justo aquí, es decir, en el plano curricular, donde se expresa la comunión

y el paralelo entre diversas disciplinas que hacen posible una puesta en común de los conocimientos requeridos para atender una situación particular del campo profesional, en este caso, el de las ciencias de la salud (Sánchez y Pérez, 2019).

Con respecto al desarrollo didáctico, este se relaciona con el rol del docente en el aula, con respecto al proceso de enseñanza. En este sentido, el docente juega un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos (Unesco, 1998, 2001), de ahí la necesidad de un análisis de las didácticas utilizadas, con miras a fortalecer una enseñanza centrada en el estudiante, que permita desarrollar capacidades de análisis, síntesis y evaluación, necesarias para la solución de los problemas Médicos (Rizo-Rodríguez, Figueredo y Rodríguez-Fernández, 2017).

De este modo, las ciencias básicas y los conocimientos que estas generan son parte fundamental del currículo y la formación en el campo de las ciencias de la salud, algunas de las razones para esta distinción son las relacionadas con la comprensión de los conocimientos científicos de naturaleza técnica, los fenómenos químicos y físicos, las simulaciones, los procesos, así como también, el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes.

Así como se referenció anteriormente, la enseñanza de las ciencias básicas es un requerimiento de formación, el cual está regulado por las normativas expedidas con este propósito (leyes y normas sobre los currículos o pénsum de los programas), sin embargo, son las instituciones educativas las que definen el alcance y la relevancia sucinta tanto de estas como de sus conocimientos, por lo que el ejercicio de articulación y coherencia entre los conocimientos de estas ciencias con los disciplinares o propios del campo profesional, ha de ser una prioridad, pero no necesariamente una eventual realidad, ya que aparentemente se limita al cumplimiento de un requerimiento, o un componente indiscutible dentro de la planeación u organización curricular, sin mayor protagonismo en el ámbito práctico o profesional.

Por otra parte, e infiriendo los aportes de Puche (2015) al respecto, hay un relacionamiento importante a tener presente cuando se refiere

al asunto de los conocimientos en ciencias básicas en el campo de las ciencias de la salud, este tiene que ver con la triada: conocimientos en ciencias básicas, información científica y prácticas, que, a su vez, están atravesadas por la cuestión de la calidad, la cual no es ajena a este asunto, sino por el contrario, es elemento distintivo que intenta dar cuenta del nivel de exigencia, profesionalismo y cumplimiento que tiene, ya sea un programa académico -en este caso- o una institución.

Así las cosas, los conocimientos en ciencias básicas en las ciencias de la salud abordan disciplinas como la biología, física, química, bioquímica, biofísica, matemáticas, genética, estadística, entre otras, las cuales fundamentalmente están definidas desde la comprensión y análisis de unos conocimientos que dan razón del por qué y cómo pasan y acontecen los diferentes fenómenos y situaciones involucradas en el campo de la salud, las cuales ineludiblemente son parte del quehacer profesional; lo anterior, supone una práctica que da cuenta de esos conocimientos y que a su vez implica el uso de información científica tratada desde las habilidades, competencias y capacidades desarrolladas en el proceso formativo.

Pues bien, el campo de las ciencias de la salud de manera particular cuenta con un crecimiento científico significativo, lo que supone una dinámica de constante revisión y actualización en los conocimientos y su aplicabilidad, lo anterior, evidencia que hay unos conocimientos básicos que se desarrollan en la formación profesional, que posibilitan la comprensión de posteriores conocimientos, así como también su proximidad en experiencias formativas. Lo anterior corresponde al hecho de que el conocimiento es un resultado de la actividad humana (De Solla, 1986), lo que también sugiere que todas aquellas particularidades que distinguen al ser humano, como sus creencias, imaginarios, experiencias, conocimientos, saberes y prácticas, están ineludiblemente inmersas allí. Aún más, lo anterior, también perfila el progreso acelerado del conocimiento científico y de la información científica como resultado de la hiperconectividad, las redes investigativas, el acceso a la información, el desarrollo tecnológico y humano (Puche, 2015).

De acuerdo con Puche (2015), la velocidad y estabilidad del crecimiento de la ciencia como conocimiento cobra mayor preponderancia en el escenario contemporáneo, más concretamente a partir del siglo XVII, con énfasis especial en los siglos XIX, XX y principios del XXI, crecimiento que será cada vez más veloz y con impactos multidisciplinares. Así las cosas, los conocimientos -en este caso de ciencias básicas- son esenciales para el desarrollo de las ciencias, los campos y las profesiones, y su generación es sin duda alguna una variable considerable, puesto que muchos de los conocimientos de las ciencias básicas que se ubican en las ciencias de la salud son trabajados por su rol genesista y requerido para la comprensión de conocimientos posteriores; sin embargo, con la velocidad que dichos conocimientos posteriores se generan, muchos de los conocimientos aprendidos en los procesos de formación profesional van perdiendo vigencia, cosa que no ocurre con los conocimientos en ciencias básicas propuestos para este campo profesional, los cuales se nutren o amplían con la incursión de nuevas posibilidades teóricas y prácticas sobre el conocimiento, lo que provoca un estado de “continuum”, no obstante, serán las capacidades, habilidades, destrezas o posibilidades que el estudiante haya desarrollado durante su formación profesional, las que le permitirán adquirir esos conocimientos y ubicarlos en tensión con relación al sentido problémico de su campo de acción, es decir, no se tratará exclusivamente de los conocimientos, sino que, además, de toda esa variopinta de experiencias de formación que estos suscitan.

Posicionamiento Metodológico

A continuación, se presentan las disposiciones metodológicas de acuerdo a cada uno de los objetivos planteados, cabe mencionar que parten de un paradigma mixto con enfoque empirista deductivo de tipo explicativo – descriptivo, el cual se formaliza en dos fases bajo el conocido Modelo de Variabilidad de las Investigaciones Educativas de Padrón (1992) - referenciado por Duno, Marín y Luque (2008)-. La primera fase es explicativa, que tiene como propósito establecer desde una perspectiva racionalista deductiva un sistema teórico que genera un producto de conocimiento referenciado, a partir de los diversos determinantes que permiten los procesos y comprensión del pensamiento aludido al tema del conocimiento en ciencias básicas, todo esto a través de un análisis documental empleando el método

de la inferencia, inducción, deducción y abducción, lo anterior para interpretar, relacionar, transferir conceptos para el cumplimiento de los objetivos propuestos; la segunda fase es descriptiva, en donde se detalla los determinantes que inciden en el desarrollo del problema en mención, ubicados en el contexto de estudio, donde se procesó la información obtenida y recolectada de las muestras seleccionadas.

De este modo, para el primer objetivo se realizará un estudio cualitativo basado en un análisis documental, usando como estrategia el resumen analítico estructurado. Se realizará una indización manual (identificación de palabras clave y descriptores) de la información relacionada con los planes curriculares institucionales de las dos universidades sujeto de estudio; estos documentos serán resumidos teniendo en cuenta principios como entropía, pertinencia, y relevancia, garantizando que se pueda extraer la mayor cantidad de información posible. Posterior a esto, se realizará una categorización de los resúmenes.

Por otra parte, en cuanto al segundo objetivo, se crearán dos grupos de estudio, el primero, formado por estudiantes de último año de programas de ciencia de salud como medicina, odontología, enfermería, y auxiliar en enfermería; el segundo grupo estará formado por profesores de los cursos específicos profesionales de los mismos programas para el caso de las dos universidades. Cada grupo estará formado por 25 estudiantes. Este tamaño de muestra permite un poder del análisis del 80 % con un nivel de significancia del 5 %, estos resultados se toman a partir de los resultados de Lazic, Dujmovic y Hren (2006).

A cada uno de los participantes se les presentará un cuestionario tomado de Custers y Ten Cate (Custers y Ten-Cate, 2002). Este cuestionario consta de 9 declaraciones, cada declaración tiene asociado una escala de cinco valores (fuertemente en desacuerdo, moderadamente en desacuerdo, neutral, moderadamente de acuerdo, fuertemente de acuerdo). Las declaraciones 1 a 5 del cuestionario evalúan la percepción y relevancia de las ciencias básicas para la medicina clínica. Y las declaraciones 6 a 9 evalúan la efectividad percibida de la educación médica.

En cuanto al procedimiento, los cuestionarios serán presentados a los estudiantes y a los profesores, al terminar el primer mes de su último año. Los estudiantes y profesores serán reunidos en pequeños grupos y se le pedirá a cada participante llenar el cuestionario.

Para el análisis, los valores del cuestionario se calificará numéricamente, siendo 1 fuertemente en desacuerdo y 5 fuertemente de acuerdo. Esta información se pondrá en una hoja de Excel y luego usando el programa SPSS se realizarán pruebas de U de Mann-whitney, para identificar diferencias entre el grupo de profesores y estudiantes. También se evaluará si existen diferencias entre estudiantes sujetos de estudio.

En otro sentido, en lo concerniente al tercer objetivo, para indicar las diferencias y proximidades de los modelos de las dos universidades, se usarán los resultados obtenidos del segundo objetivo y se hará un análisis cualitativo. Se realizará una matriz correlacional de los resultados sobre las concepciones de estudiantes y profesores sobre las ciencias básicas.

Posteriormente, para el desarrollo del cuarto objetivo, se tratará de establecer la asociación entre el conocimiento en ciencias básicas y las ciencias clínicas; para esta parte se seguirá la metodología planteada por Lazic, Dujmovic y Hren (2006). Es preciso mencionar que los participantes serán los mismos grupos de estudiantes y profesores de la metodología del segundo objetivo. Se elaborará un cuestionario de 15 preguntas abiertas, la primera parte de este cuestionario tendrá preguntas sobre ciencias básicas (biología celular, genética, bioquímica, fisiología), en la segunda parte se presentarán preguntas con hechos clínicos relacionados, a cada participante se le dará 20 minutos para contestar el cuestionario.

Para el análisis se realizará una prueba de Kolmogorov-Smirnov, para evaluar la distribución de normalidad en los scores, tanto para la primera como para la segunda parte del cuestionario. Si la distribución es normal, se realizará una correlación de Pearson entre los scores de la primera parte y el score de la segunda parte, tanto para el grupo de estudiantes como para el grupo de profesores. A los resultados de score se les realizará pruebas de homogeneidad de varianza e

independencia para poder realizar comparaciones entre y dentro de los grupos (estudiantes y profesores), a través de un ANOVA de dos vías -el nivel de significancia de esta prueba será 0,05-.

Finalmente, para el quinto objetivo, a partir de los resultados obtenidos, se diseñarán lineamientos didácticos que sirva como referencia para el diseño curricular y el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje con miras a la articulación de los saberes de las ciencias básicas con la práctica preclínica y clínica; asimismo, una propuesta académica de educación continua para docentes de las ciencias de la salud del departamento de Nariño sobre elementos didácticos y pedagógicos en la enseñanza y articulación de las ciencias básicas preclínicas con las ciencias clínicas y práctica profesional.

Resultados esperados

En cuanto a los resultados esperados en el ámbito académico están: comprensión del componente didáctico en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias básicas, especialmente las preclínicas; de igual manera, se impactará las prácticas, tanto las de enseñanza como las de aprendizaje, sin obviar las profesionales, ya que al entender las concepciones que sobre el conocimiento en ciencias básicas supondrá generar experiencias formativas, que de manera permanente acudan a la aplicabilidad de dichos conocimientos, pasando de un saber disciplinar a un hacer en la disciplina. Por otra parte, impulsará el diálogo académico permanente en relación con los componentes temáticos de las asignaturas que componen las ciencias básicas preclínicas en función de su utilidad y desarrollo en los escenarios de las prácticas, permitiendo ajustar con mayor pertinencia las realidades de los profesionales, tanto en formación como los que están en pleno ejercicio, como todas aquellas problemáticas emergentes de esta situación.

En este mismo sentido, en el ámbito académico se prevé movibilidades en cuestión metodológica, es decir, en el cómo del desarrollo de las asignaturas de ciencias básicas preclínicas, más aún, teniendo una herramienta del talante de los lineamientos didácticos para el

desarrollo de prácticas clínicas y profesionales, lo que insinúa el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la comprensión de los distintos determinantes que sobre el tema configuran las concepciones de los estudiantes y maestros de los programas sujetos de estudio. Caso similar, están los impactos que la propuesta académica de educación continua para docentes de las ciencias de la salud del departamento de Nariño, sobre elementos didácticos y pedagógicos en la enseñanza y articulación de las ciencias básicas preclínicas con las ciencias clínicas y práctica profesional, en donde se atenderá uno de los principales inconvenientes en la formación en las citadas ciencias, es decir, el asunto pedagógico didáctico, ya que muchos de los maestros, en especial aquellos que orientan las asignaturas clínicas, no tienen una formación de este tipo y los procesos de trasposición didáctica o de formación, a partir del conocimiento experiencial y disciplinar, son una carencia que se supliría e impactaría favorablemente con la investigación que se propone.

Como bien es sabido, la educación es un fenómeno social, que permea la manera de pensar, ser y hacer en los distintos contextos donde existe la interacción humana, así las cosas, los resultados esperados con el desarrollo de la investigación en términos sociales tendrán que ver con: profesionales de ciencias de la salud formados con un sentido más allá del instrumental, es decir, con la capacidad de tomar decisiones y generar conocimiento a partir de sus competencias, destrezas y habilidades desarrolladas en las experiencias formativas generadas en los espacios de ciencias básicas preclínicas; de similar manera, la formación del recurso humano, tanto estudiantes como profesores, lo que implicaría un giro en la manera de entender la formación superior en el campo de las ciencias de la salud, donde la calidad estará supeditada por el papel protagónico que cada uno de ellos tienen, desde lo que sabe, lo que hace y lo que es capaz de proponer.

Finalmente, en cuanto a los resultados en el ámbito científico son varios, principalmente en las nuevas conceptualizaciones sobre lo que es el conocimiento científico en ciencias básicas preclínicas, la idea de

práctica, la cuestión sobre el saber disciplinar y profesional; de igual manera, fortalecer el campo de investigación sobre la didáctica de las ciencias en relación con otros campos del saber.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación posibilitará las siguientes innovaciones: primero, una innovación en la prestación de servicios educativos en lo concerniente a programas de ciencias de la salud, puesto que la identificación de los elementos institucionales sobre la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas posibilitará configurar y ejecutar posibles planeaciones y organizaciones, tanto didácticas como pedagógicas, tendientes a mejorar experiencias de formación profesional en este campo, siendo un elemento diferenciador y de calidad en la prestación del servicio educativo superior.

De igual manera, la investigación propone innovaciones sociales, ya que la caracterización de las concepciones sobre conocimiento de ciencias básicas preclínicas en estudiantes y docentes de los programas de las facultades de ciencias de la salud de dos universidades en Pasto, Nariño, Colombia, atenderá el asunto formativo profesional, el cual consiste en que si los profesionales en el campo de la ciencia de la salud reconocen la importancia de los conocimientos propios de las ciencias básicas preclínicas podrán desempeñar tanto en sus prácticas de formación como en su quehacer profesional un mejor servicio, basado claro está en el despliegue de toda una serie de cualidades, valores, competencias, habilidades, destrezas y demás elementos necesarios para entender no solo las patologías propias del quehacer sino todo aquello que da razón sobre sus orígenes, causas, relaciones, efectos y consecuencias.

Asimismo, determinar las distancias y proximidades de las concepciones de los conocimientos de ciencias básicas preclínicas en los programas académicos sujetos de estudio, perfila innovar en servicio en la medida en que se podrá rastrear aquellos determinantes que inciden en el mejoramiento de experiencias de enseñanza aprendizaje, replicando de manera contextualizada y en coherencia con el sentido pedagógico de cada institución, promoviendo la formación de calidad

en correlación con la comprensión de los citados conocimientos y su aplicabilidad en el ámbito profesional.

Por otra parte, el relacionar el conocimiento adquirido en cursos de ciencias básicas preclínicas con la práctica profesional permitirá la comprensión de todas aquellas tensiones propias de la formación y el desempeño profesional, en donde las distancias entre las teorías y conocimientos en ciencias básicas preclínicas y las prácticas cada vez son mayores, siendo una situación que propone una innovación social, en el sentido de mitigar esta cuestión a través del relacionamiento y el posible posicionamiento de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las prácticas, lo que revelará cuáles posiblemente son aquellos conocimientos que se comprenden y se aplican y cuáles no, su porqué y dinámicas de interacción.

Finalmente, se innova tanto en servicio como en el componente social, en la medida en que se proponen unos lineamientos didácticos para el desarrollo de prácticas clínicas y profesionales; asimismo, una propuesta académica de educación continua para docentes de las ciencias de la salud del departamento de Nariño sobre elementos didácticos y pedagógicos en la enseñanza y articulación de las ciencias básicas preclínicas con las ciencias clínicas y práctica profesional

Referencias

- Almeida, S. (2007). *Metodología para la gestión del conocimiento en ciencias básicas biomédicas con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones* (Tesis Doctoral). Universidad de Matanzas «Camilo Cienfuegos», Matanzas, Cuba.
- Ávila, Y. y Méndez, E. (2004). *Una propuesta para la enseñanza del concepto de área y fracción a través de una secuencia didáctica* (Trabajo de Especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Battellini, R., Berra, H., García, A., Libman, I. y Libman, J. (2015). El crecimiento exponencial del conocimiento médico y la actualización permanente de nuestros graduados. *Revista Médica de Rosario*, (81), 102-105.

- Camarena G., P. (2013). "El conocimiento de las ciencias básicas en profesores de ingeniería", en Carrillo A. J.; Ontiveros, H. V. y Ceceña T. P. (Eds.), *Formación docente: Un análisis desde la práctica* (pp. 212-249). México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Cañizares, O., Sarasa, N. y Labrada C. (2006). Enseñanza integrada de las ciencias básicas biomédicas en medicina integral comunitaria. *Revista cubana de educación médica superior*, 20(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v20n1/ems05106.pdf>
- Contreras, Z. (2013). La enseñanza de las ciencias básicas médicas. Recuperado de http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politica_formativa/documentos_de_estudio_referencia/la_ensenanza_de_las_ciencias_basicas_medicas.pdf
- Custers, E. & Tem-Cate, O. (2002). Medical students' attitudes towards and perception of the basic sciences: a comparison between students in the old and the new curriculum at the University Medical Center Utrecht, The Netherlands. *Medical Education*, 36(12), pp. 1142-1150. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01371.x>
- De Solla, D. (1986). *Little science, big science and beyond*. New York: Columbia University Press
- Duno, D., Marín, F. y Luque, M. (2008). Enseñanza de las ciencias básicas integradas fundamentadas en el desarrollo del pensamiento. *Multiciencias*, (8), pp. 185-191. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/904/90411691027.pdf>
- Faciolince, H. A. (2017). *El olvido que seremos*. Alfaguara.
- Freudenthal, H. (1983). *Fenomenología Didáctica de las Estructuras Matemáticas*. México: Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav-IPN
- Gálvez-Marticorena, B. (2014). El Examen Nacional de Medicina (ENAM) y su rol en Perú. *Horizonte Médico*. 14(3), 56-57.

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la perspectiva de la educación superior pública. *Revista de Educación*, 31(1), 43-63.
- García, M. y Alvarado, J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Revista Psicothema*, 12(2), 248-52.
- García, R y Mayorga, D. (1997). *Dificultades en la comprensión del concepto de número fraccionario: La relación Parte-todo. Ideas básicas para el estudio de las fracciones* (Trabajo de Especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grande, J. (2009). Training of physicians for the twenty-first century: Role of the basic science. *Medical Teacher*, 31(9), 802-806. Doi: 10.1080/01421590903137049
- Huamaní, C., Gutiérrez, C. y Mezones-Holguín, E. (2011). Correlación y concordancia entre el examen nacional de Medicina y el promedio ponderado universitario: análisis de la experiencia peruana en el periodo 2007-2009. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 28(1), 62-71.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Kaper MS, Reijneveld SA, van Es FD, de Zeeuw J, Almansa J, Koot JAR, de Winter AF. (2019). Effectiveness of a Comprehensive Health Literacy Consultation Skills Training for Undergraduate Medical Students: A Randomized Controlled Trial. *Int J Environ Res Public Health*, 17(1), E81.
- Lázaro, M., Panero, P. y Alvarán, S. (2013). Construyendo tu propio conocimiento en Ciencias Jurídicas básicas ¿qué nota te pondrías? En T. Ramiro., M. Ramiro., M. Bermúdez (Comp.), *X foro internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)* (pp. 745-749). España: Asociación Española de Psicología Conductual.

- Lazić, E., Dujmović, J. y Hren, D. (2006). Retention of Basic Sciences Knowledge at Clinical Years of Medical Curriculum. *Croat Med J*, (47), pp. 882-87.
- Lhuairé M, Dramé M, Hivelin M, Levasseur T, Maestruggi Q. (2019). Predictive factors of success at the French National Ranking Examination (NRE): a retrospective study of the student performance from a French medical school. *BMC Medical Education*, 19(1), 469.
- Mendo-Alcolea, N., Vallejo, G., Sancho, I., Traba, N., Vallejo, I. y Álvarez, E. (2019). Caracterización del autoaprendizaje en estudiantes de reciente ingreso a la educación médica superior. *EDUMECENTRO*, 11(4). Recuperado de http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1237/html_506
- Montañez, L. y Lis, J. P. (2016). Medición de la Madurez de la Gestión del Conocimiento en la Escuela de Ciencias Básicas Tecnología e Ingeniería de la UNAD. *Revista especializada de Ingeniería*, 10, 177-191. <https://doi.org/10.22490/25394088.1595>
- Montalvo, R., Ninahuanca, C., Montalvo, J. y Custodio, M. (2020). Evaluación del conocimiento en ciencias básicas y el posterior rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *EDUMECENTRO*, 12(2), 8-20. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1483>
- Parra, E. (2010). Las ciencias básicas en ingeniería de sistemas: justificaciones gnoseológicas desde los objetos de estudio y de conocimiento. *Revista Educación En Ingeniería*, 5(10), 74-84.
- Pedrero, E. y Pino, R. (2010). Lucha ideológica en el ámbito de la cultura científica. *Cuba Socialista*, 54, 14-29.
- Perales, A. (1998). La investigación en la formación médica. *Anales de la Facultad de Medicina*, 59(3), 227-231. Doi: <https://doi.org/10.15381/anales.v59i3.4625>
- Pinilla A. (2018). Educación en ciencias de la salud y en educación médica. *Acta Médica Colombiana*, 43(2), 61-65.

- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Bogotá, Colombia: Ediciones SM.
- Puche, R. (2015). El crecimiento exponencial del conocimiento médico y la actualización permanente de nuestros graduados. *Revista Médica del Rosario*, (81), 102-105.
- Rizo-Rodríguez, R., Figueredo, A. y Rodríguez-Fernández, Z. (2017). La conferencia como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación médica superior. *Educación Médica Superior*, 32(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1350>
- Rua, L. y Alzate, T. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1), 145-166.
- Salazar, S. (2015). Factores asociados a la calificación obtenida en el examen nacional de Medicina por los internos de una universidad pública peruana de Lima en los años 2013 y 2014 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayores de San Marco, Lima, Perú.
- Sánchez, M. y Pérez, F. (2019). Proceso de enseñanza aprendizaje en las Ciencias básicas con tecnologías Innovadoras para la apropiación del Conocimiento en la facultad de ingeniería Universidad libre. *Ingenio libre*, 7(17), 1-12. Recuperado de https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/inge_libre/article/view/6258
- Torres-Noriega, J. (2008). Los exámenes nacionales de medicina (ENAM) en el Perú. *Revista peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 25(3), 316-18.
- Trejo, J., Martínez, A. y Méndez, I. (2014). Evaluación de la competencia clínica con el examen clínico objetivo estructurado en el internado médico de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta Médica de México*, 150, 8-17.
- Vargas, I. y Ramírez, C. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año. *Revista de Salud Mental*. 34(4):301-8.

UNESCO. (1998). Informe mundial sobre la educación, Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación. Madrid: Santillana.

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponible en <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>



Reseña

Uscátegui, Alexis. *Oblación a la pureza. La poesía de Mario Eraso Belalcázar*. Bogotá: Destiempo, 2019, 131 pp.

DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art15>

Yesid Niño Arteaga¹

Como el mismo autor lo convoca, *Oblación a la pureza* es un libro sobre un escritor nariñense que busca visibilizar la literatura y la crítica literaria que se conjura en esta región de Colombia. Centrándose en dar apertura a un minucioso análisis literario sobre la obra del poeta Mario Eraso Belalcázar y tras develar que se trata de un escritor con amplia trayectoria literaria, el autor intenta responder a la pregunta: ¿Por qué no se ha reconocido con amplitud el trabajo literario de Eraso Belalcázar? En ese sentido, quizás parte de la intencionalidad del libro gira en trazar posibles respuestas a lo siguiente: ¿es posible que la creación poética pueda transitar un camino extraño, a veces retrato de fantasma o espectro en el desierto, para volverse verdadera poesía?

Publicado por la editorial Destiempo de Bogotá, este libro es parte de la investigación del autor denominada 'Transfiguraciones y sonoridades en la obra poética de Mario Eraso Belalcázar'. A manera de ensayo literario y trabajo de investigación académica, el texto se divide en cinco partes o 'asteroides', metáfora aérea que el autor utiliza para evocar cada una de las obras publicadas por el escritor y profesor de la Universidad de Nariño, Mario Eraso Belalcázar, quien también es, hasta el momento, el único autor nariñense ganador del Premio Nacional de Poesía Festival Internacional de Poesía de Medellín, en su primera versión realizada en el año 2014, premio que en las siguientes versiones ha sido obtenido por escritores de gran reconocimiento como, Darío Jaramillo Agudelo, Nelson Romero Guzmán y Rómulo Bustos Aguirre. Asimismo, el libro presenta dentro de esta metáfora, una nota biográfica, una entrevista y un epílogo que sirve como intermediario entre la obra de Eraso Belalcázar y sus lectores por-venir.

¹ Licenciado en Filosofía y Letras. Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño, Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA. Docente universitario en el área de Literatura, Departamento de Humanidades y Filosofía, Universidad de Nariño.

Para profundizar en el lenguaje poético y en sus imágenes, Uscátegui se sirve de referencias de autores de la filosofía y la crítica literaria para intercalar con razón los trazos que permean la noción de pureza, y la exterioriza como algo vinculado a la ruptura, a la extrañeza, a la revolución y al impacto terrenal-celestial; de allí que ‘asteroide’ sea sombra y, también, influjo de la revelación-misterio que el autor encuentra en la obra de Eraso Belalcázar. Pureza en tanto obra, que implica infinita búsqueda y, a veces, laberinto. Insinuación perversa donde la poesía no puede ser sino la condición de extravío. Tal vez por eso, Uscátegui confronta desde el inicio la noción de pureza que encuentra en la obra de Eraso Belalcázar con la idea de sacrificio, con el calcinamiento del ser lírico que luego se disemina como ‘polvo cósmico’ en el hecho de la creación literaria. De allí que el calcinamiento se halle vinculado a la posibilidad de pureza, vinculación entre el fuego y el desprendimiento de la carne, y esto se encuentra en la poética de Eraso Belalcázar, ya sea como abundante humedad o, a veces, como ceniza.

En la primera parte o ‘primer asteroide’ vinculado a la obra *Cementerio*, se busca desprender indicios sobre el concepto de oblación. Según el autor, el “carácter oblativo” de la obra de Eraso Belalcázar es posible porque “el lenguaje poético se sacrifica para alcanzar una musicalidad precisa y donde se dibuja una concatenación de sucesos inusuales y puros” (p. 27). Se hace posible sostener que la experiencia respecto a la pureza se debe mantener alejada de toda condición de precisión, puesto que también es algo que transmuta. La poesía de lo macabro y lo insolente como posibilidad de enriquecimiento de la conciencia respecto a lo divino. También se aprende a incinerar-se en la búsqueda de esa ‘voz meteórica’. Como lo diría el filósofo colombiano Fernando González: conocer es unificarse con el universo

El análisis literario a *Extravío* y *Oro* será el retrato del segundo y tercer ‘asteroide’. En estas obras, se puede decir que Uscátegui encuentra que el extravío es parte de la dimensión poética que encara Eraso Belalcázar, dado que es el rompimiento de la condición de sujeto-a, lo que permite el decir y el no-decir de estas obras. Se rompe el sujeto-en-sujeción para encontrar el ‘oro’ que resulta de la ‘inmolación existencial’, que quizás, como también es visible en la poética de Gómez Jattin, se va dando como vinculación entre el hecho creativo, la transgresión y el

erotismo. Posibilidad de encontrar a la divinidad en el descenso, en la profundidad errática del sí mismo que es ofrecido en sacrificio en el descarnar-se de la pureza, pero, al mismo tiempo, a través del humo de la impureza.

En el ‘Cuarto asteroide’ se visibiliza una contundente interpretación de la poética de la obra *Amanecer en Lisboa con Oliverio*. Aquí el enigma del poeta se desploma frente al enigma de lo puro que no es otro, sino la búsqueda de una emergencia o ruptura del lenguaje desde la plena “experiencia física y espiritual”. Quizás sea el libro que mejor exprese esa ‘anómala’ intimidad del poeta, esa sombra con olores y crueldad de la poesía que cuidadosamente está vinculada al “pensamiento y la imaginación”. Esto se soporta y es soportado en la vivencia de la palabra poética. El amanecer es precisamente eso: vivir en la distinción, donde el cielo cambia, la luz cambia, pero también cambia la tierra, “la superficie del mundo se hace cóncava”, se transfigura, como perfil telúrico del alma, quizás temblor, que no encuentra más forma de acontecer que esa extraña “brevedad de los seres” y a su “esfuerzo por ser” más que un hundimiento.

En la última parte del libro, Uscátegui presenta la voz del poeta por medio de una entrevista realizada en el año 2018, además de una reflexión final a manera de epílogo. Cabe señalar que esta entrevista representa una emotiva intervención en la que el poeta enseña con generosidad algunos indicios sobre la labor luminiscente y, a la vez, misteriosa de la poesía; también, cómo el poeta muestra su interés por la exploración del erotismo, la *errancia* y la poesía como “una forma de vivir” y como “el trabajo de la vida”.



Creación

DOI: <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art16>

Edith Consuelo López Imbacuán¹

Descubriendo...

La andadora del silencio, recorre un lugar especial, encuentra un ser
donde moviliza su mundo, empieza a descubrir el manantial de sus
labios,

Encuentra el brillo fugaz en sus ojos,

Mira su hermosa cabellera, que se contonea en cada paso que da,

Igual el latido de su corazón, palpita más de corrido,

Y el aroma, queda impregnado en cada encuentro;

Solo la piel habla y entiende...

Adriana Paola Vera Hernández¹

Ha llegado ese día...

*Hoy me despertaste temprano
¿Para dónde vamos mamita?
No me digas que ha llegado aquel día.
Déjame dormir otro ratito, pero
quédate aquí muy junto a mí.*

*Tú que dulcemente de mí has cuidado
ahora me abandonas y me dejas en la escuela...
¡Qué lugar es éste madre mía!
Si a tu lado he aprendido qué es la vida.*

*Me llevas de la mano por la senda del olvido
y me repites una y otra vez que sea un gran niño.
Mamita de mi alma cuando esté en la escuela
te recordaré a cada rato hasta que vuelvas a ella.*

*Mira a esos niños, tengo ganas de llorar,
no me dejes mamita, no me quiero quedar.
¿Esa es mi maestra?, ¿la que te va a reemplazar?
Pues no dudo que sea buena y que me pueda enseñar.*

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente colegio Gimnasio los Andes, Pasto, Colombia.

*Tal vez pueda acostumbrarme a este bonito lugar,
aprenderé muchas cosas
para que orgullosa puedas estar.*

*La maestra dice que este día acabó,
no entiendo por qué tan rápido pasó
¡Ahí estas mamita! Viniste por mí
pero déjame otro ratito aún no me quiero ir.*

Don Chuchento

Desde que era chica y tengo uso de razón, sabía que todo el mundo lo llamaba “don Chuchento”; pero lo extraño del caso es que él no lo sabía, y probablemente nunca lo supo; debo confesar que yo, desde mi inocencia de niña, no entendía porque lo llamaban así, para mí era un simple viejito con cabello gris y ropa de mecánico, claro que siempre estaba muy sucio.

Pasaron los años y empecé a andar por sí sola en el barrio, me dejaban salir a hacer mandados y a jugar un rato en la cancha, un día me di cuenta que no trabajaba en un taller, vivía en un ranchito de madera con el piso de tierra, las paredes eran negras y desde afuera, no es por criticar pero, no era el lugar más aseado del mundo.

Un día cualquiera en la tarde, mi padre me mando que fuera donde dicho personaje a llevarle una razón, - dígame que venga a la casa a llevar esa estufa vieja que tenemos y que solo hace estorbo, pues a él le servía, la podía vender por chatarra. Rápidamente corrí hacia el parqueadero y ahí estaba, dormido, sobre un montón de costales sucios de esos donde empacan las papas en el mercado y con una gorra que apenas le cubría la cara.

Me asomé tímidamente por la puerta, pues estaba abierta, cuando puse un pie dentro del rancho, entendí al fin el porqué de su apodo; de aquella casa salía un olor nauseabundo que se encontraba impregnado en cada cosa que habitaba el lugar y que además, parecía tener vida propia, ya que no tardó ni tres segundos en invadir mis pulmones y quedarse grabado en mi cerebro; pues cuando don Chuchento sale, el olor lo acompaña, y es tan

fuerte que nadie logra resistir estar cerca de él. Confieso que quería salir de ese lugar lo más rápido posible, pero no sabía su nombre y tampoco mi imprudencia alcanzaba para llamarle, buenas ¿don Chuchento? Créame estuve tentada, pero así que como es costumbre en nuestra tierra decidí decirle: *vecino*.

Aguantando la respiración le dije: - veci, mi papá dice que vaya por una estufa que van a sacar de la casa. Él volteó a verme y asintió. Salí corriendo antes de desmayarme y cada vez que lo veo en la calle, tomo otro rumbo, pues no quiero volver a repetir ese momento tan incómodo de aquel día. Además, puedo decir que desde ese momento, entendí porque le llamaban así, ese olor quedó grabado en mi memoria para siempre con el sello de “don Chuchento”.

Luz Elida Vera Hernández¹

Tiempo presente

*Siento que a veces siento lo que sientes,
cuando siento sentirte suavemente,
tu cuerpo en mi cuerpo aquí presente
y mi ser logra sentir lo que sientes.*

*Y siento lo que sientes cuando callas, como el
viento que anuda un viejo aliento y aún al
amarte, siento que te siento, cuando siento
sentirte que te marchas.*

*Te siento mi amor, te siento, te siento,
igual que el jardín de la rosa ausente
que divaga en el sendero del presente.*

*Hoy, simplemente siento que te siento,
y mi presente, siente que te siente, con
la sensación de sentirte siempre.*

¹ Directora Editorial, Universidad Mariana.

Viento

*Levanta tu vuelo hoja
aunque no sea otoño,
estás reverdecida por el viento
que te hace volar lejos.*

*Hoja, vuela lejos,
con el impulso
de un soplo extranjero.*

*Vuela hoja, vuela,
vuela lejos de este árbol
que hoy rompe con el canto
que provoca tu tacto con el viento,
vuela por los cielos de lo incierto.*

*Viento, sopla lento,
lento, sopla el viento,
desnuda este tronco seco,
libera esta hoja,
que ya no pertenece a este templo.*

*Lento, lento cae al tiempo
tu hoja abandonada por el viento,
tu cuerpo que cae lento
y la raíz entrañable en la tierra
que corre desnuda ya sin cicatriz.*

Lento sopla el viento.

Hilo rojo

*Éstas son mis manos,
las que acarician,
las que renuevan,
aquellas que esculpen tu cuerpo,
aquellas que navegan en el mar de tus encantos.*

*Éstas son mis manos, las
manos que se unen, las
manos que se enlazan y
se vuelven una.*

*Éstas son mis manos,
tus manos,
nuestras manos
aquellas que se encuentran
unidas por el hilo rojo.*

*Éstas son muestras manos,
han viajado entre universos
y se han encontrado
en el instante más imperfecto de la perfección.*

*Éstas son mis manos,
éstas son tus manos, tú
y yo
y un solo ser.*

Confinamiento

*Mi mente
un baúl infinito de estrellas en la sala
el cosmos y la nada divagan
en este encierro
entre la noche y la mañana.*

*Esta constante calma
en esta ausencia completa y fría,
dama y llama vacía,
hiel que quema el tiempo
y lo diluye en su espiral.*

*Mi cuarto
la puerta
la pared
el interruptor
mi espejo
tu espejo
tus letras en mi espejo
tu ser en mi espejo
tu imagen en mi espejo
nuestra imagen en nuestro espejo.*

*¿Poema?
tu peso,
tu esencia,
tu ser.*

Ramiro Ruales Jurado¹

Existir en tu presencia

En medio de tanto lastre
en lo cotidiano del vivir
en lo más profundo de tu ser
te acostumbras a su encuentro
sin disfrutar de su existir,
no disfrutas de su esencia,
del encanto de su SER
de la magia que produce
su presencia en tu SER

¹ Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana.

De amor y otras palabras

Saber y sentir que existes
Sentir... tus caricias, tus miradas,
tus abrazos, tu calor
tu pasión desenfrenada
tu mirada fija en mi se
que se encuentra de todo
material despojada
y en tus palabras escuchar
que soy tu realización

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fecumar

Pedagogía y Educación



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-; **reflexió** - 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 0 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, entendiendo 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 bibliográfica

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-, empujando 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 fundamento 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 **reflexione** 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 bibliográfica**; 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. 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. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i>. Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.

Capítulo de libro impreso	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
	Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final
	Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.
Revista electrónica	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.
	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/
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web.
	Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales.com

	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, empujando 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 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 referido, 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://http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar>