



Revista de la Facultad de Educación
de la Universidad Mariana

FEDUMAR

8^{Vol}
1
No

Pedagogía & Educación

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

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2021



Universidad
Mariana



Editorial
UNIMAR



Revista Fedumar Pedagogía y Educación

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia.

Vol. 8, No. 1, enero – diciembre 2021

e-ISSN: 2390-0962

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1>

Periodicidad: Anual

Número de páginas: 150

Formato: Digital

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

Corrección de Estilo

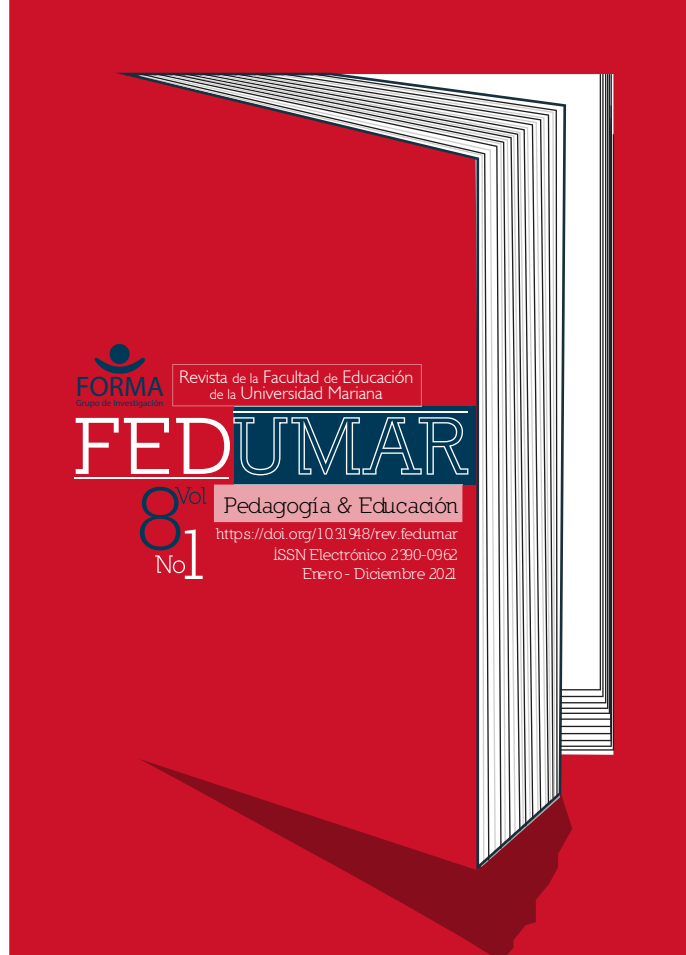
Ana Cristina Chávez López
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión final

Leidy Stella Rivera Buesaquillo
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación

Laura Vanessa Portilla Erazo
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.

Contenido

Ensayos

| | |
|---|----|
| Inglés de negocios para mejorar la competencia profesional del Contador Público en el reto de la internacionalización de la Contabilidad | 7 |
| Mario David Cabrera Solarte | |
| Habilidades Matemáticas | 15 |
| María Mercedes Velasco Guerrero | |
| ¿El estudiante aprende del maestro, o el maestro aprende de sus estudiantes? | 19 |
| Dayana Lisbeth Caicedo Romo | |
| Práctica pedagógica investigativa en tiempos de pandemia por COVID-19 | 24 |
| María Victoria Villacrez Oliva | |
| El aprendizaje colaborativo en el aula virtual en tiempo de pandemia 'Plan padrino' | 32 |
| Rosa Magaly Morales Chinchá Paola Andrea Acosta | |

Contenido

Investigación

- | | |
|--|----|
| Evaluación de rasgos de inteligencia emocional en estudiantes normalistas de la ciudad de Pasto Andrea Carolina Flórez Madroñero Diana Carolina Muñoz Enríquez | 40 |
| Estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia en básica primaria: "Nariño, Mi Primer Museo" Jairo Paolo Cassetta Córdoba Alejandra Paola Guevara Acosta Tatiana Fernanda Paz González | 47 |
| Construcción cultural colectiva a través del arte del barniz de Pasto en los estudiantes del ciclo 4 del colegio INSUCA de la ciudad de San Juan de Pasto Jessica Andrea Diaz Gamboa | 66 |
| Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Naturales María Victoria Villacrez Oliva | 86 |

Contenido

| | |
|--|-----|
| La importancia de la orientación vocacional en la formación escolar | 98 |
| Luis Felipe Yalandá Tombe Alberto Vianey Trujillo Rodríguez | |
| La evangelización como estrategia formativa en el hecho religioso | 115 |
| Álvaro Fernando de la Cruz Alberto Vianey Trujillo Rodríguez | |
| Acercamiento a la Práctica Pedagógica Reflexiva, a la Pedagogía Franciscana y a las Capacidades Humanas desde el Microcurrículo | 127 |
| Maura Andrea Guerrero Lucero | |
| Creación | |
| Piedra soy | 147 |
| Eunice Yarce Pinzón | |
| ¿Amor? | 148 |
| Eunice Yarce Pinzón | |

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

ENSAYOS

8^{Vol}
No 1

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

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2021

Inglés de negocios para mejorar la competencia profesional del Contador Público en el reto de la internacionalización de la Contabilidad

Mario David Cabrera Solarte¹

Resumen

Este artículo convoca la necesidad de fomentar el conocimiento del inglés de negocios en la formación integral del Contador Público colombiano, para despertar el interés y reflexionar sobre la importancia de promover este tipo de inglés profesional en las universidades de Colombia, como una especialidad del idioma dinámico y esencial para mejorar el perfil profesional del estudiante de Contaduría Pública en la universidad.

Palabras clave: Inglés de negocios; perfil profesional; organismos internacionales; competencias; exigencias.

Introducción

El interés de presentar este artículo surgió a partir de cuatro aspectos importantes: primero, la proyección internacional del Contador Público colombiano en la globalización, por medio de normas contables que son divulgadas por organismos internacionales de contabilidad de habla inglesa, en su denominación original *International Accounting Standards Board* (IASB); segundo, la formación integral que pretende que el profesional de Contaduría Pública desarrolle competencias que respondan a las exigencias del mundo globalizado; tercero, el inglés de negocios es evaluado por el examen *Business English Certificate* (BEC), que certifica y mide las competencias de este idioma a nivel profesional en el ambiente de los negocios, bajo tres niveles: básico, intermedio y alto, lo cual requiere preparación en el estudiante de Contaduría pública, ya que muchas empresas de nivel internacional solicitan esta certificación; y cuarto: de acuerdo con el Informe EF EPI (Notimerica, 2020), Colombia descendió al puesto 77 en dominio del inglés, lo que implica un retroceso de competitividad laboral y un bajo nivel en Colombia (Semana, 2020).

¹ Aspirante a Magíster en Gerencia y Auditoría tributaria, Universidad Mariana, Pasto; Contador Público, Universidad Mariana, Pasto. Eficiencia Comunicativa en Inglés, Cambridge Academy of English, Pasto. Técnico en Gestión Contable y Financiera, Cinar Sistemas, Pasto. Correo electrónico: david19501@hotmail.com

A partir de la adopción del nuevo marco internacional de contabilidad, se inició un nuevo modelo contable en Colombia, amplio y complejo, con un plus adicional donde las normas son expresadas originariamente en idioma inglés. Esta reforma se concretó por medio de la Ley 1314 de 2009; esto representa la 'punta de lanza' para mejorar y profundizar en el conocimiento de la lengua inglesa y, también, la oportunidad para el Contador Público, de expresar el lenguaje de los negocios en idioma inglés, considerado la lengua franca, al desarrollar competencias con una formación en inglés de negocios, mejorando su perfil profesional.

Por último, este escrito presenta términos sobresalientes como: bilingüismo, inglés de negocios, vocabulario técnico, inglés con propósitos específicos.

El bilingüismo

En Colombia, el bilingüismo encuentra su expresión máxima en el idioma inglés, considerado la lengua franca; por ello, la siguiente historieta, de acuerdo a un negociador del tratado de libre comercio con Estados Unidos, expresa la importancia del bilingüismo, así:

Una mañana, un gato estaba parado frente a la entrada de una suculenta ratonera...

"Miau, miau, miauuu...", decía.

Desde su casa, el ratón le respondía:

"Yo sé que estás ahí, gato bandido... Y no voy a salir".

Al ver que el ratón no salía, el gato decidió marcharse.

...Pasaron unas horas y el ratón, desde la ratonera, oyó el ladrido de un perro:

"Guau, guau, guau" ...

...Pensando que el gato se había marchado por la presencia del perro, el ratón decidió salir de su ratonera. El ratón silbaba y caminaba erguido y contento.

Cuál no sería su sorpresa cuando, en un dos por tres, el gato estiró sus dos manos, abrió las garras y lo atrapó.

Entonces, el temeroso ratón le dijo: "Gato, ¿qué pasó con el ladrido del perro que oí? ¿Acaso eras tú?" ' .

Y el gato, sonriendo, le contestó:

"¡Claro que era yo! ¿No ves que hoy en día el que no hable dos idiomas se muere de hambre?" (Altablero, 2005, párr. 3)

Si bien el bilingüismo es una gran herramienta para la comunicación internacional, especialmente lo es para la competitividad profesional, de lo cual no es ajeno el Contador Público. Una lengua adicional agrega valor a la actividad profesional y laboral; de manera fundamental, esto se debe en gran medida a la internacionalización de las economías y a la comercialización de bienes y servicios, principalmente con Norte América.

Origen del inglés de negocios

En primer lugar, el inglés de negocios es un enfoque de la enseñanza del idioma, clasificado por los lingüistas como: inglés con propósitos específicos, cuya denominación original es *English for specific purposes*, el cual está dirigido a profesionales o estudiantes universitarios de diferentes áreas del conocimiento que necesitan la lengua inglesa de forma profesional para desempeñar un trabajo o profesión. El inglés con propósitos específicos tiene su origen en sucesos históricos que marcaron la razón, importancia y evolución de esta clase de inglés. Hutchinson y Waters (1987) afirman que son tres las grandes razones que dieron lugar al surgimiento del inglés con fines específicos:

La primera de ellas fue de índole socio-económico y se remonta a los finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando la tecnología y el comercio dominaron el mundo y los E.U. se fueron convirtiendo en la potencia económica. La segunda etapa, 'una revolución en

la lingüística'. Los nuevos estudios estaban encaminados a descubrir el uso del idioma en la comunicación real y, la tercera causa fueron las nuevas tendencias de la psicología educacional de esos años que se centraron en el papel protagónico del estudiante, convirtiéndolo en el punto focal del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 30)

Es importante aclarar las distinciones entre el inglés general y el inglés profesional; el primero se enfoca en contextos de la vida cotidiana; es aquel que se enseña en la escuela y continúa en la secundaria; sirve para sostener conversaciones informales, entender una canción, expresar situaciones habituales y comunes, como es el caso de los saludos informales; mientras que el segundo, de acuerdo con Varela (2007):

Los estudiantes de inglés general pretenden aprender este idioma para comunicarse en la vida cotidiana, mientras que las personas interesadas

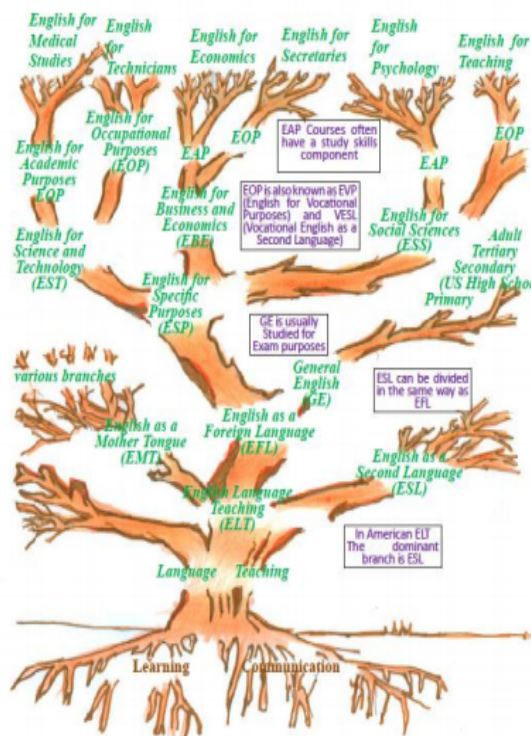
en el inglés para fines específicos se valen del idioma extranjero para alcanzar otra meta: la mejora de su competencia profesional. (p. 329)

En el campo del inglés profesional se conoce el axioma: 'Dime para qué necesitas el inglés y te diré qué inglés necesitas', el cual se refiere a las diferentes clases de inglés profesional que hay; por ejemplo: inglés para medicina, para enfermería, para el turismo, inglés legal enfocado a abogados, inglés gastronómico dirigido a los expertos en culinaria, como los chefs; inglés de los negocios, para los profesionales de las Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, etc.

En el siguiente esquema, desarrollado por los lingüistas Hutchinson y Walters (1987), el árbol de la enseñanza del idioma inglés es conocido como: *English Language Teaching*; muestra la jerarquización de la lengua inglesa y sus divisiones en el campo profesional, como el inglés de negocios, clasificado por ellos como: *English for Business and Economic*.

Figura 1

Árbol de la enseñanza del idioma inglés



Fuente: Flores, Quispe y Álvarez (2012).

El inglés de negocios es la rama o especialidad del idioma inglés con mayor trayectoria en la enseñanza. Bertha Castro (1984), una reconocida profesora, presentó en su libro, la terminología técnica en inglés, la jerga, ejercicios y expresiones de las Ciencia Económicas, desarrollando unidades temáticas de inglés enfocado a la Contabilidad, la Administración, la Economía, el Comercio Internacional y el Mercadeo, visionando en un futuro, el nacimiento del inglés profesional, clasificado en su tiempo, como ingles técnico, y afirmó:

El avance científico y tecnológico hace imperativa la necesidad de que el hombre busque la información pertinente para lograr su actualización. Gran parte de esa información, de carácter universal, se obtiene a través del idioma inglés, el cual se ha convertido en un medio no solamente necesario, sino indispensable. (p. 110)

Actualmente, el inglés de los negocios es reconocido por importantes lingüistas; García (2013) manifiesta que, autores como...

Dudley Evans y St Jonh., Donna, Ruiz Garrido y Alcaraz Varo han subrayado que el inglés de los negocios es una de las variantes del inglés con propósitos específicos (IFE) que mayor crecimiento está experimentando en los últimos tiempos, por lo que la mayoría de publicaciones sobre el inglés de especialidad tiene como objetivo, el inglés en el mundo empresarial y económico. (p. 43)

De la misma forma, el *Business English* significa:

El nivel de especialización en este idioma que permite a los profesionales adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse e interactuar con confianza en situaciones habituales del mundo de los negocios. Estas situaciones incluyen, por ejemplo: llamadas de teléfono, reuniones, teleconferencias, presentaciones, viajes de negocios, eventos y conferencias, correos electrónicos, negociaciones, entrevistas de trabajo, etc. (Nativos Language Consultants, 2020, párr. 4)

Por lo anterior, el inglés de los negocios es el inglés que se enseña a los profesionales y estudiantes que se preparan para trabajar en el mundo de los negocios (Ellis y Johnson, citados por García, 2013).

Con la internacionalización de la Contabilidad en Colombia, el Contador Público debe desarrollar nuevas competencias en el idioma inglés y, un camino para mejorar la competencia profesional es mejorar el dominio de esta lengua, cada vez más esencial para lograr metas profesionales. Se necesita utilizar la lengua inglesa de una forma profesional para alcanzar los beneficios de la globalización o, simplemente, como una poderosa herramienta de trabajo de escala mundial.

Actualmente, el perfil profesional del Contador Público en Colombia ha cambiado, en gran medida por la globalización de la economía y el tratado de libre comercio, que impulsan notoriamente el idioma inglés; por ello, como afirma Gracia (2002):

La actual realidad exige un perfil profesional diferenciado del tradicional; de un perfil fijado en términos de habilidades y destrezas para desempeñar una acción, se ha pasado a un perfil profesional que connote la capacidad del individuo para moverse en diferentes escenarios laborales y que posea gran habilidad de razonamiento, de análisis, síntesis, de diseño, de uso, preparado para la transferencia, asimilación, adaptación de tecnología y para la construcción de alternativas de conocimiento. (pp. 92-93)

El vocabulario técnico

Es importante aclarar que el inglés de negocios no se limita al uso de solo vocabulario técnico; tampoco es, enseñar una lista de palabras técnicas relacionadas con el campo de estudio profesional; es todo lo contrario: el vocabulario técnico o profesional tiene una alta incidencia de acuerdo con un grupo de profesionales que comparte un discurso dentro de un campo profesional; por ello, Shaw (1969) aclara:

Las palabras técnicas tienen significados especiales para personas en campos, ocupaciones y profesiones particulares. Estas palabras técnicas son compiladas por diccionarios especializados como de: astronomía, ingeniería, psicología, entomología, por ese estilo. Ejemplo de palabras técnicas son cuprosa de la (química), sideral de la (astronomía), costado de la (náutica), lepidóptera de la (zoología), conífera de la (botánica). (p. 45)

También advierte sobre el uso adecuado de las palabras técnicas y afirma: "use las palabras técnicas de forma apropiada. Un especialista que escribe para especialistas utiliza muchas palabras técnicas; si está escribiendo para no especialistas y lectores generales, no utilizará términos técnicos o, al menos, definirá los más comunes" (p. 45).

Respecto al vocabulario del lenguaje de los negocios, éste puede ser de tres tipos, según Román (2016):

Vocabulario técnico: es el propio del ámbito de los negocios y tiene un significado unívoco. Vocabulario semitécnico: es el vocabulario adoptado de la lengua común, que adquiere un significado dentro del lenguaje de especialidad y tiene un significado dinámico; esta polisemia debe tener cuidado para evitar que las acepciones del léxico general pasen al léxico de la especialidad. Vocabulario general: es el vocabulario de la lengua común, que no pierde su significado propio; por ejemplo: *cash, check, bank*. (p. 3)

Evolución y competencias en inglés de los negocios o inglés con propósitos específicos

Para entender la naturaleza de la enseñanza del inglés con propósitos específicos, actualmente conocido como inglés profesional, término acuñado por el reconocido lingüista español Alcaraz Varo (1996; 2014), se aborda en primer lugar, las condiciones que propiciaron la enseñanza de esta especialidad del idioma. Al respecto, Gatehouse (2001) afirma:

El inicio de la enseñanza del inglés con fines específicos (IFE) radica, en primer lugar, con el fin de la Segunda Guerra Mundial. En el periodo post-guerra, Estados Unidos se convirtió en una potencia económica, por lo cual, estar en contacto con este país se convirtió en una necesidad primordial. Consecuentemente, se implementó la enseñanza de IFE como una forma de enseñar vocabulario específico utilizado en procesos de intercambios económicos y tecnológicos. (p. 16)

El inicio de la enseñanza del inglés con propósitos específicos se desarrolló con el método de la competencia en la lectocomprensión, con la identificación de vocabulario técnico, apoyado de textos de especialidad de acuerdo al área profesional, sea de negocios, medicina, ingeniería, derecho, etc. Por ello, en "los inicios, los cursos y textos diseñados para la enseñanza del inglés con fines específicos tenían mucho del método de gramática traducción y del método de lectura, pero muy poco, al menos en la práctica, del reciente enfoque comunicativo" (Fernández y Fernández, 2013, p. 30).

De otro lado, Ellis y Johnson (citados por García, 2013) proponen las siguientes competencias, que son necesarias para desarrollar en el inglés de negocios:

- **Expresión oral:** hacer presentaciones formales e informales, dar instrucciones o hacer demostraciones sobre un trabajo, describir o dar explicaciones.
- **Interacción:** visitar una compañía o recibir visitas en la propia, mostrar las instalaciones o recibir ese trato de otros, entretener o ser entretenido, participar en debates o reuniones informales, participar en reuniones formales, moderar reuniones, entrevistar, negociar, hablar por teléfono.
- **Comprensión oral:** seguir presentaciones, conferencias o charlas, entender instrucciones, descripciones o explicaciones, participar en sesiones de información.

- **Comprensión escrita:** de documentos, télex, cartas y faxes, memos e informes breves, periódicos profesionales, libros de texto, informes largos, contratos y documentos legales, especificaciones técnicas y manuales y lecturas; lectura global, para obtener la información general y, lectura selectiva, más centrada en los detalles o en algunos aspectos en particular.
- **Expresión escrita:** redacción de télex, cartas y faxes, memorandos e informes breves, informes largos y artículos para publicaciones profesionales, corregir cartas o informes de otros. (p. 43)

Lo anterior se logra por medio de la selección del vocabulario adecuado y el contenido apropiado de cada situación, haciendo uso correcto de la estructuración gramatical para cada una. Como método, es importante, por ejemplo, proporcionar lecturas adecuadas que sirvan de apoyo para poder lograr las competencias mencionadas. Abreus, Marero y Vásquez (citados por Castro, Espinoza, Jofré, Lagos, Muñoz y Sanhueza, 2016), reconocen que la lectura técnica debe integrar las cuatro habilidades comunicativas, proponiendo el desarrollo de la comprensión lectora y auditiva. Estas dos habilidades receptivas comprenden las siguientes actividades:

- Lluvia de ideas (*brainstorming*): ejercicios de selección múltiple para presentar vocabulario específico.
- Complementación de espacios a partir de la información del texto (*fill in the gaps*).
- Reconocimiento de oraciones que sean equivalentes en la lengua de origen y la lengua extranjera.

En términos gramaticales, la lectura técnica en este caso, centra su atención en el pasado simple, acorde a la terminología del idioma inglés, que fomenta además el desarrollo de las habilidades productivas (*speaking* y *writing*), por medio de micro-situaciones comunicacionales; por ejemplo, en el caso de la lectura técnica sobre agricultura, "los estudiantes deberían poder comunicar ideas esenciales sobre su invención; es decir, discutir ideas

a partir del tema principal, comunicar ideas sobre la utilidad del uso de plantas silvestres; es decir, referirse a aspectos secundarios del texto" (p. 31).

De acuerdo con esto, la formación en inglés de negocios permite desarrollar competencias como: expresión oral, interacción, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita; además, métodos como la lectura técnica enfocada a las cuatro habilidades comunicativas, permiten mejorar las competencias en este idioma.

Las anteriores competencias son promovidas por editoriales como Cambridge, Oxford, que promueven ampliamente el manejo del inglés de negocios, enfocando áreas contables, comerciales, administrativas desarrollando competencias en vocabulario, expresiones empresariales, redacción de cartas comerciales, etc. Estos libros didácticos son: *English for accounting*, *English for Marketing & Advertising*, *English for human resources*, *English for Negotiating*, *English for presentations*, etc. Por otro lado, la prestigiosa editorial Express Publishing que fomenta la especialidad del inglés con propósitos específicos, publicó el material *Accounting*, dirigido a estudiantes de la contabilidad, libro constituido por tres niveles de inglés profesional, en cada uno de los cuales incluye las cuatro habilidades que son: la lectura, el escucha, el habla y la escritura, enfocadas en temas contables, financieros, y de impuestos, permitiendo que el estudiante de Contaduría desarrolle competencias específicas de la lengua inglesa profesional.

La competencia es el conjunto de conocimientos (saber); destrezas y habilidades (saber hacer), con las que el individuo aprende y adquiere, en un contexto natural, institucional y profesional (De Oca y Chaman, 2016). Actualmente, el inglés de negocios, como rama de aprendizaje dentro del inglés para fines específicos, es reconocido a nivel internacional; por ello afirma Alcaraz Varo (2014): "el inglés con fines específicos es hoy una disciplina reconocida y alentada por organismos internacionales como la UNESCO o The British Council y

constituye el núcleo de un gran número de cursos impartidos a universidades y profesionales” (p. 40).

Esta rama del idioma inglés hace imperativo el aprendizaje del estudiante de Contaduría en Colombia, para que mejore su competencia profesional, en el reto de la internacionalización contable.

Conclusiones

En el marco de la enseñanza del idioma inglés existe un enfoque para profesionales, conocido como ‘Inglés con propósitos específicos’, desde hace más de 50 años y, una rama o derivación, denominada ‘Inglés de los negocios’ que está dirigida a los profesionales de las Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, con el fin de mejorar su desempeño profesional.

Es menester que, en la malla curricular de los estudiantes de Contaduría Pública en Colombia, se encuentre incluida la

materia de Inglés de negocios, para que el contador se proyecte a los retos de la globalización en el dominio de este idioma a nivel profesional; además, debe haber mayor rigurosidad en la enseñanza y aprendizaje del idioma, tanto general como profesional, aumentando los niveles en toda la carrera profesional, en aras de lograr mayor competitividad en la globalización donde por excelencia, la comunicación internacional se lleva a cabo en esta lengua.

Es esencial que se aproveche el abundante material didáctico del inglés de negocios que se encuentra consignado en prestigiosos catálogos como *Oxford English Language Teaching*, que promueven y fomentan el aprendizaje del inglés general y profesional, como un idioma dinámico y de alcance internacional para los profesionales interesados en ampliar su conocimiento.

Referencias

- Alcaraz Varo, E. (1996). *El inglés jurídico*. Escasa Calpe, S.A. y Tagus Books, S.L.
- Alcaraz Varo, E. (2014). *El inglés profesional y académico*. Escasa Calpe, S.A. y Tagus Books, S.L.
- Altablero. (2005). Colombia bilingüe. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- Castro, B. (1984). *Technical English for business*. McGraw-Hill.
- Castro, J., Espinoza, S., Jofré, K., Lagos, M., Muñoz, R. y Sanhueza, L. (2016). *Implementación del inglés con fines específicos en tres liceos técnico-profesionales de la provincia de Concepción* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción] <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/989/Juan%20Castro%20Suil%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1314 del 13 de julio “por la cual se regula los principios y normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de información aceptados en Colombia, se señala las autoridades competentes, el procedimiento para su expedición y se determina las entidades responsables de vigilar su cumplimiento”. https://xperta.legis.co/visor/estatuto2/estatuto2_f7c5e5871b4c42089de7501299c01cb2/estatuto-tributario/ley-1314-de-2009
- De Oca, P.C. y Chaman, P.C. (2016). *Competencias lingüísticas del idioma inglés en la inserción laboral. Caso: Titulados de Turismo – UMSA gestiones 2013 – 2015* [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés] <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/14168>

- Fernández, R. y Fernández, I. (2013). Importancia del inglés con fines específicos para los estudiantes de Enfermería de la PUCE SD. *Revista La Técnica*, (9), 28-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6087682>
- Flores, M., Quispe, G. y Álvarez, O. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos, a través del método comunicativo para los efectivos policiales de la Universidad Policial Mcal. Antonio José de Sucre de la ciudad de La Paz*. [Tesis de Pregrado, Universidad Mayor de San Andrés] <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/15874>
- García, S. (2013). *Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por nuevas tecnologías de la información y comunicación*. [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá] <https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/18481/Tesis15ene2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gatehouse, K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP). Curriculum Development. <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Gracia, E. (2002). *Estado actual de la educación contable en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Nativos Language Consultants. (2020). *¿En qué se diferencia el inglés de negocios del inglés normal?* <https://www.nativos.org/business-english/>
- Notimerica. (2020). Informe EF EPI 2020, el mayor ranking mundial de nivel de inglés. <https://www.notimerica.com/comunicados/noticia-comunicado-informe-ef-epi-2020-mayor-ranking-mundial-nivel-ingles-20201118120105.html>
- Román, V. (2016). Traducción inglés-español del discurso de los negocios II. <https://www.traduccion.es/lenguaje-empresarial-ingles/>
- Semana. (2020). Colombia se raja en nivel de inglés en latinoamérica según 'ranking' mundial. <https://www.semana.com/educacion/articulo/colombia-se-raja-en-nivel-de-ingles-en-latinoamerica-segun-ranking-mundial/202005/>
- Shaw, H. (1969). *Handbook of English*. McGraw-Hill.
- Varela, R. (2007). Hacia una caracterización del inglés para fines específicos (Turismo). *Didáctica. Lengua y Literatura*, 19, 327 - 345. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0707110327A>

Habilidades Matemáticas

María Mercedes Velasco Guerrero¹

Resumen

En el aula de clase y fuera de ella, las nuevas tecnologías han obligado a los maestros a una capacitación y una actualización en el manejo de las diferentes temáticas, toda vez que, los nuevos estudiantes son nativos digitales. La creatividad y la lógica desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con ello se pretende, de una u otra manera, interactuar a través del pensamiento crítico. Se requiere maestros mucho más hábiles para la enseñanza de las matemáticas, ya que se está dejando de estudiar Licenciatura en Matemáticas, por no crear realidades de abstracción en las que los más pequeños aprendan a resolver, desde el juego. Es urgente fijar un interés basado en las buenas habilidades matemáticas, por un cálculo que navegue a través de las nuevas tecnologías, con una respuesta lógica hacia un sentido analítico e inteligible.

Palabras clave: Habilidades matemáticas; ordenamientos; procesamientos; identificaciones; entendimiento.

¹Magíster. Licenciada en Educación Infantil, Universidad Mariana de Pasto.

Dentro del entorno que rodea al niño desde su etapa infantil, se encontrará múltiples factores que involucran las matemáticas; con el trasegar de los meses, se busca profundizar cada vez más en el desarrollo del pensamiento numérico, específicamente en la habilidad matemática, en el significado y efecto de los ordenamientos y procesamientos de identificaciones, toda vez que pretende en su desarrollo, hacer reflexionar a la niñez, con la debida paciencia que compete, para que exista una comprensión y un entendimiento pleno.

Ahora bien, si se retoma las habilidades matemáticas desde el momento en el que el niño inicia una etapa escolar, se tendrá en cuenta sus intereses y necesidades; y entonces, se empezará a animar la plenaria con unas preguntas orientadoras que hace el docente a cargo de la enseñanza, para que el niño pueda construir hipótesis y, teniendo en cuenta estos criterios, será el profesor quien lo oriente hacia el análisis de las formas y figuras de las cosas, mediante un ordenamiento secuencial de opiniones; es aquí donde se permite que el infante interactúe con varios patrones de elementos, además de comparar objetos, obviamente con un trabajo pedagógico y didáctico adecuado y novedoso que invite a realizar reflexiones continuas en pro de su desarrollo integral.

El objetivo fundamental del curso 'Habilidades matemáticas' es desarrollar, en los futuros maestros, los saberes, métodos y estrategias que buscan fortalecer capacidades en torno al diseño de destrezas, enfocadas al desarrollo de competencias y prácticas matemáticas, desde una perspectiva holística, con el objeto de posibilitar escenarios de reflexión para comprender las implicaciones didácticas de la práctica pedagógica.

Es asertiva la postura de Naranjo Rojas (2008) cuando afirma que, para haber evaluado el desempeño de las matemáticas en los niños en algunas instituciones educativas, se tiene en cuenta la construcción de contextos que podrían ser del grupo de los animales, de los vegetales, de figuras y cuerpos geométricos, de utensilios escolares, de utensilios de cocina, de utensilios de oficina, entre otros, pues...

Es precisamente en los micro y macro - entornos en los que se busca las matemáticas cotidianas, las matemáticas del tendero, del vendedor de la calle, del comprador en un supermercado, del contador público, del campesino, a fin de recrear en la escuela, contextos significativos para el aprendizaje de las matemáticas. Pero no se trata de la perspectiva simple de que hay tener en la escuela problemas de bultos de café, o compras y ventas en una tienda ficticia. (p. 51)

Se trata de explorar la complejidad de estas matemáticas habituales, para aprovecharlas en la recreación de argumentos matemáticos, y generar así, actividades precisas en los estudiantes de preescolar, encauzadas a la formación de una cultura autónoma.

Se sabe que, los padres de familia son una parte fundamental de la educación de los pequeños; ellos no solo deben proporcionar juguetes y entretenimientos relacionados con las matemáticas, sino que pueden convertirse en un modelo demostrativo para vislumbrar cómo son las matemáticas cotidianas, que van de lo simple a lo complejo; aquí se le da prioridad fundamental a la enseñanza en el manejo de cantidad; es decir, cuántos objetos contiene el número 5, por ejemplo; si los niños logran resolver este tipo de matemáticas simples, será más fácil el trazo del número, pues con la manipulación llegarán próximos a la identificación. Por ello, las instrucciones que se da como parte del fortalecimiento en casa, son lograr que, en un momento de compras en el supermercado, el niño sea fuente principal de conocimiento; así entonces, la instrucción de que el pequeño le pase dos cajas de gelatina de limón a su mamá, no solo deja ver la cantidad que maneja el niño, sino también la identificación de color y sabor. Otro ejemplo del común: cuando los niños van de paseo en el carro de sus padres, es indispensable que les enseñen a leer los números de las matrículas de otros carros alrededor de ellos; los juegos de mesa son otro ejemplo habitual que atribuyen a una identificación de cantidad; en este punto es primordial enseñar la función

del dado; de la misma forma, el juego del dominó les permite memorizar y relacionar cantidades de acuerdo con la ficha que va de anfitriona en el juego.

Es por ello que, en el curso de habilidades matemáticas, el manejo de material debe ser una parte crucial dentro y fuera de las aulas de clase, pues es muy recomendable para la manipulación y extracción lógica con sentido común al entorno inmediato que rodea al niño

Durante la mayor parte de su historia, no obstante, el único modo de apreciar las matemáticas fue aprender a "leer" sus símbolos. Aunque la estructura y los patrones de las matemáticas reflejan la estructura de la mente humana y resuenan con ella, tanto como lo hacen las estructuras y las pautas de la música, los seres humanos no han desarrollado el equivalente matemático de lo que el oído representa para la música. Las matemáticas solo se pueden "ver" con los "ojos de la mente". Es como si no tuviéramos sentido del oído y que solamente alguien capaz de leer la notación musical, fuera capaz de leer las pautas musicales. (Devlin, 2002, p. 17)

En la actualidad, la curiosidad de los niños rompe barreras y, es por ello que los símbolos en todo contexto donde nos encontremos atraen sus miradas y muestran una connotación valerosa a la hora de usar la razón. Es menester que el adulto que acompaña al menor, pueda darle significado al sentido que percibe. De otro modo, el rol del educador converge de manera sistémica para enseñarle al niño la resolución de sus problemas, por muy simples que sean; así, por ejemplo: si jugamos al supermercado en un área abierta en la Institución Educativa, debemos haber previsto que los antojos de los infantes son innumerables, pero la función del docente a cargo es organizar y hacer partícipes de esa clasificación de productos a los pequeños, para que todo, entonces, se torne divertido. De esta manera, a la hora que el docente dé la instrucción de distribuir las funciones de cajeros, vendedores, empacadores, entre otros, la intrepidez del niño de seguro le dirá que él o ella es bueno para resolver

cuentas o manejar cantidades, aunque éstas no sobrepasen del número 30.

La autora del presente artículo considera que, cada oportunidad que se presente con los más pequeños, es sinónimo de aprendizaje; la habilidad matemática busca para este fin, permitir una lógica de ordenamiento en el pensamiento; además, les ayuda a ser críticos a la hora de responder cualquier pregunta; servirá también, para guiar patrones conductuales; la receptividad del contexto que los rodee tendrá razón, en la medida en que el adulto involucre todo medio para crear e imaginar, junto con los infantes en cuestión.

Es por esta razón que, dentro del curso 'Habilidades matemáticas', se sumerge a las maestras y maestros en formación a estas vivencias del entorno inmediato del pequeño; el material que ellos realizan dentro del curso ayudará en gran medida a dar esos pasos gigantes, pues es ese, el rol del futuro maestro: enseñar las matemáticas con amor y pasión.

En el desarrollo de las habilidades matemáticas intervienen factores cognitivos y afectivos que influyen directamente en el desempeño escolar de los estudiantes, y es así como las habilidades numéricas, al ser medidas antes de ingresar a la etapa escolar, serán determinantes en el logro académico, por lo que es importante que el niño, desde su etapa inicial, cuente con fundamentos sólidos en el área del pensamiento lógico. En la actualidad, los más pequeños se están acoplado una vez más a los videojuegos, y no es tan contraproducente este tipo de distracción, pues según Sella, Tressoldi, Lucangeli y Zorzi (2016), el videojuego llamado 'The Number Race', "produce mejoras en las habilidades matemáticas de cálculo mental, mapeo espacial y representación semántica de los números, en niños de etapa preescolar" (p. 21).

Así entonces, jugar se convierte en un elemento básico en la vida del infante, ya que cuando él o ella juegan, no solo se entretienen y pasan el tiempo de una manera agradable, sino que, a su vez, logran un desarrollo multilateral que pone en marcha muchos aspectos cognitivos.

De esta manera, Alfageme-González y Sánchez-Rodríguez (2002) estiman que los niños entre 7 y 11 años de edad en promedio, que juegan alrededor de dos horas por semana, producen respuestas psicomotoras más rápidas a la estimulación visual.

En esta época de confinamiento obligatorio, han sido muchos los retos que han tenido que enfrentar en el día a día, tanto maestros de la primera infancia como padres y/o cuidadores. Sin duda, todo es aprendizaje y, a través de las clases interactivas, los niños han seguido aprendiendo de una manera impresionante; ahora, ellos están a la par de las nuevas tecnologías y es un verdadero desafío el que enfrenta el futuro maestro de la primera infancia, quien, desde ya, deberá poner en práctica las habilidades virtuales que lo harán más idóneo a la hora de enseñar, integrando la tecnología con la resolución de problemas en la enseñanza de una determinada actividad.

Con lo dicho, se trata de conquistar el interés en el aula de clase y fuera de ella; esto obliga a una capacitación y una actualización en el manejo de las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta que los nuevos estudiantes son nativos digitales. Todo entra a través de la creatividad y la lógica; con ello se pretende, de una u otra manera, interactuar a través del pensamiento crítico. Se requiere maestros mucho más hábiles para la enseñanza de las matemáticas, ya que se está dejando de estudiar Licenciatura en Matemáticas, porque no se crea realidades de abstracción en las que los más pequeños aprendan a resolver. Urge la necesidad de fijar un interés basado en las buenas habilidades matemáticas, por un cálculo que navegue a través de las nuevas tecnologías, con una respuesta lógica hacia un sentido analítico e inteligible.

Referencias

- Alfageme-González, M. y Sánchez-Rodríguez, P. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar*, 19, 114-119. <https://doi.org/10.3916/C19-2002-20>
- Devlin, K.J. (2002). *El lenguaje de las matemáticas* (P. Crespo, Trad.). Ediciones Robinbook, S.L.
- Naranjo Rojas, D. (2008). *Dificultades de la enseñanza de las matemáticas en docentes de los grados 1, 2 y 3 de primaria de Colegios Privados y Públicos* [Tesis de Especialización, Universidad de San Buenaventura]. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/2462/1/Dificultades_Matematicas_Primaria_Colegios_privados_Publicos_Rubio_2014.pdf
- Sella, F., Tressoldi, P., Lucangeli, D., & Zorzi, M. (2016). Training numerical skills with the adaptive videogame "The Number Race": A randomized controlled trial on preschoolers. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(1), 20-29.

¿El estudiante aprende del maestro, o el maestro aprende de sus estudiantes?¹

Dayana Lisbeth Caicedo Romo²

Un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría en los alumnos

Ever Garrison

Resumen

La práctica pedagógica es el proceso más importante en la formación de los futuros licenciados en básica primaria, con la cual el docente aprende, a partir de su experiencia en el aula escolar, enfrentándose a diversas situaciones y retos educativos; por ello, es preciso que los futuros docentes tengan en cuenta varios aspectos respecto al aprendizaje del estudiante y la práctica, con el fin de realizar grandes cambios y así, construir una mejor educación y transformar la sociedad.

Palabras clave: Aprendizaje; inteligencias múltiples; maestro; estudiante; práctica pedagógica.

¹Artículo producto de la reflexión del curso 'Práctica Pedagógica', dirigido por la docente María Victoria Villacrez

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

1. Introducción

El artículo aborda aspectos relacionados con la práctica pedagógica, donde se toca temas como la relevancia de conocer las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las perspectivas y conceptos de diferentes autores. También se da a conocer por qué es importante reflexionar o replantearse acerca de la relación maestro – alumno y cuáles son los desafíos y enseñanzas para la educación en esta crisis sanitaria, la cual indudablemente, ha afectado al sistema educativo. El aprendizaje es definido como un proceso en el cual se adquiere nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. Es importante destacar que, a través del tiempo, varios autores han precisado el aprendizaje desde diferentes perspectivas y parámetros, basándose en sus estudios, investigaciones y experimentos, generando así, varias teorías acerca del proceso de aprendizaje, las cuales hasta el día de hoy han servido como fuente de inspiración para muchos pedagogos en temas de investigación; por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2001).

Según Gardner, el aprendizaje es aquella habilidad de entender, asimilar y establecer vínculos para resolver un determinado problema. Es decir, la capacidad en conocer y comprender una situación mediante los sentidos o las destrezas; por esta razón, propone nueve tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, individual, interpersonal, naturalista y emocional y, se opone al paradigma de que existe solamente una inteligencia. A partir de la propuesta de las inteligencias múltiples, la forma de pensar acerca del aprendizaje ha cambiado significativamente, puesto que, con esto se demuestra que un individuo puede aprender de diferentes maneras; durante toda la vida puede desarrollar varios tipos de inteligencia.

En el ámbito escolar, es inevitable observar que los estudiantes poseen varias de las inteligencias mencionadas; cada uno tiene afinidad con distintas

asignaturas; por ejemplo, algunos presentan más facilidad para entender matemáticas y otros, para aprender una lengua diferente. Es necesario que los docentes, como orientadores del proceso de aprendizaje, tengan en cuenta que cada niño representa un mundo diferente; que siempre hay diversidad en el salón de clase y, por ello, es esencial aplicar diferentes métodos, técnicas o estrategias para fomentar y enriquecer el aprendizaje, según esas habilidades y capacidades.

2. Importancia de la relación maestro – estudiante en el contexto del aprendizaje

De acuerdo con el modelo constructivista, la relación entre el docente y el alumno se apoya en la comunicación, constituyendo el proceso mediante el cual se convalida la personalidad del educando, forjado a través de informaciones claras y concisas, para luego relevarlas y recombinarlas con la interacción del medio social circundante, bajos los conceptos estructurados por los educadores, donde se obtiene un proceso de aprendizaje no reducible, partiendo de la comunicación correlativa entre el educador como emisor y, el educando como receptor, quien no es un ente pasivo, sino un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos.

Es fundamental que el educador reflexione acerca de la importancia de la relación docente – alumno mediante dos elementos: la interacción y la comunicación. La primera no es simplemente relacionarse; el docente debe tener una visión más amplia, dado que la interacción es una herramienta para influir y promover el aprendizaje, pero, sobre todo, para observar el crecimiento y el desarrollo del estudiante como persona. Sin embargo, dependiendo de la forma cómo el docente proyecte su práctica, es como ocurrirá la interacción. A veces ni siquiera existe una interacción, pues en ocasiones el docente es tan dominante en su clase, que no permite un diálogo intelectual que produzca la interacción; por ejemplo, cuando se centra en exponer

repetidamente su clase y predomina el conferencista y expositor sobre el profesor, la interacción sencillamente no sucede, y en ese momento solo se da la recepción de conocimientos, de modo que las reflexiones internas que pueda hacer el alumno, se quedan únicamente para éste. En cuanto a la comunicación, el docente debe considerar el diálogo como un poderoso instrumento que no solo permite facilitar el aprendizaje, sino también, la mejor forma de conocer a sus alumnos, saber cómo se sienten en la clase, cómo se relacionan con sus compañeros, si tienen problemas o dificultades en sus hogares, etc.

En otras palabras, si los maestros logran una buena interacción y comunicación, se puede garantizar en el aula de clase, un espacio agradable donde el estudiante se sienta cómodo y libre para reflexionar y dar su opinión, un espacio en el cual el maestro no solo se limite a impartir conocimientos, sino donde ambos se complementen y haya un aprendizaje mutuo, donde no exista el miedo o temor a expresarse o decir algo, donde se pueda lograr que la palabra 'profesor' adquiera un nuevo significado para los alumnos, y represente amistad, apoyo, inspiración, confianza y, eliminar la idea de que los maestros son sinónimos de autoridad u obligación y que el salón de clases es un sitio aburrido. ¿Por qué es tan importante la práctica pedagógica? Hay numerosos conceptos, dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma; incluso, se aprecia diferentes calificativos para la práctica, tales como: pedagógica, docente, educativa, de enseñanza, aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Algunos de esos conceptos son:

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. (Huberman, 1999, p. 25)

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21)

La práctica pedagógica es como un espacio medular en la formación de los docentes, porque es ahí donde no solo son cristalizadas todas las enseñanzas impartidas en las aulas universitarias, sino, donde el docente practicante pone a prueba su rigor investigativo, creativo, social, afectivo y político. Todo lo anterior, en aras de ser partícipes de la transformación social y el avance científico. (Delgado, 2017, p. 15)

Cuando los docentes están en un proceso de formación profesional, es decir, todo lo que se realiza en el contexto universitario, es donde nace una gran pregunta: ¿cómo llevar la teoría a la práctica? Esta pregunta se la hace la mayoría de docentes en formación y es una de las tantas preocupaciones a la hora de llevar a cabo la práctica docente. La teoría es una parte esencial, pero no es el centro de todo, puesto que, en la práctica el docente se enfrenta a varias situaciones, las cuales no va a resolver solo con saberes, conocimientos y datos plasmados en un libro, sino, aplicando sus capacidades y habilidades para proponer, investigar y dar soluciones efectivas a lo que se le presente en el contexto educativo. Esto solo es posible a través de la experiencia; por ejemplo: el maestro puede realizar perfectamente una planeación de clase, pero no necesariamente significa que la clase será productiva o que el docente es el mejor de todos, pues primero debe plantearse algunas preguntas, como: ¿Lo que voy a enseñar, realmente será

significativo para mis estudiantes? O, ¿será que el tema de mi clase les va a ser útil en la vida? Y luego aplicar tres pasos cruciales: planear, ejecutar y evaluar.

Por otra parte, también es indispensable que el docente conozca en qué consisten los tres saberes: saber-conocer, saber-hacer, saber-ser, para lograr un desempeño adecuado en el aula escolar. Las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen un papel sustancial para llevar a cabo un aprendizaje significativo. Según Díaz y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza son procedimientos que se utiliza en forma flexible y reflexiva para promover el aprendizaje significativo en los educandos; y, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que el aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional, como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas. Las estrategias de evaluación son actividades que se debe realizar tomando en cuenta no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes, dando lugar a la reflexión y a la interpretación, para el mejoramiento del aprendizaje.

Con base en lo anterior, la práctica pedagógica, sin duda, es una seria tarea, pues se requiere de varios factores para que realmente beneficie o aporte cambios significativos para los estudiantes. El docente debe estar preparado para hacer un buen complemento entre teoría y práctica y saber cómo efectuar satisfactoriamente estrategias que faciliten el aprendizaje.

3. Aprendizaje y práctica pedagógica en tiempos de pandemia (COVID-19)

La mayoría de países prepara planes de estudio de apoyo basados en la evaluación de la experiencia de aprendizaje de los alumnos durante el cierre de las escuelas, con miras a garantizar la continuidad del programa de enseñanza. Sin embargo, estos esfuerzos deben hacer frente a diversos desafíos: la

educación en el mundo pasa por uno de sus momentos más desafiantes de la historia, ya que la propagación del coronavirus ha obligado a millones de centros educativos a diseñar nuevos esquemas de aprendizaje o implementar herramientas digitales que le permitan llegar a sus estudiantes desde un computador en casa. Colombia no es ajena a esta nueva dinámica; cientos de escuelas, institutos y universidades han transformado su sistema de educación presencial para garantizarles a sus alumnos, la continuidad de sus clases.

La pandemia del coronavirus provocó un reto enorme para la educación en nuestro país; los estudiantes y los maestros tuvieron que adaptarse a esta nueva realidad educativa; el tablero de clases se convirtió en una pantalla digital, los cuadernos en un computador, tableta o celular, donde una pantalla es la única forma de comunicarse y seguir con las labores educativas.

Respecto a la práctica docente, sin duda alguna, la tecnología fue primordial para efectuar este proceso; a lo largo del mismo, los verdaderos protagonistas fueron los estudiantes, quienes demostraron que la tecnología no era un obstáculo, sino más bien, una aliada para su aprendizaje. Cabe resaltar que las TIC fueron una gran herramienta de comunicación, aprendizaje y enseñanza; tal es el caso de las clases virtuales, donde fue imprescindible utilizar diferentes plataformas, programas y aplicaciones; también, aprender su manejo, con el fin de lograr que el aprendizaje llegue a los alumnos.

4. Conclusiones

El aprendizaje, las estrategias, la relación entre el maestro y el estudiante y la práctica docente, son un conjunto que permite maximizar el potencial educativo, en el cual es de vital importancia que el docente conozca, observe, reflexione y aprenda de todo lo que experimente en la práctica pedagógica y, particularmente, que considere que los estudiantes son los mejores jueces en su proceso de práctica.

Reflexión – Práctica Pedagógica

La docencia es una labor que requiere vocación, pasión, dedicación y entrega. Durante el proceso de práctica pedagógica el docente aprende que cada estudiante es un mundo diverso y curioso; en cada clase los niños reflejan su inocencia y sus ganas de descubrir cosas nuevas mirando al maestro con admiración y respeto. A pesar de las dificultades por motivo de la pandemia, los niños siempre demuestran una actitud

positiva a los problemas, a diferencia de los adultos. Se puede afirmar que, realmente, el maestro aprende más de sus estudiantes, y no necesariamente cosas teóricas o académicas, sino la parte del ser, la forma como ven la vida, la sinceridad de sus ideas o palabras, las ganas de participar y llamar la atención del profesor, sin miedo a equivocarse, sino con ganas de divertirse mientras aprenden.

Referencias

- Delgado, F. (2017). La óptica del maestro acompañante en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 4(1), 9-15.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Editorial Paidós.

Práctica pedagógica investigativa en tiempos de pandemia por COVID-19¹

María Victoria Villacrez Oliva²

*No es aquel que enseña algo,
sino aquel que inspira al alumno
a dar lo mejor de sí, para
descubrir un conocimiento que ya
tiene dentro de su alma*
(Paulo Coelho)

Resumen

El proceso de práctica pedagógica investigativa en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana es un escenario indispensable en el proceso de formación de nuestros educandos; en estos tiempos de pandemia de COVID-19, la educación no se detuvo frente a la situación de salud; por el contrario, salió avante, transformándose en aulas virtuales, trabajo independiente, acompañamiento individual a estudiantes, asesoría a través de Whatsapp, visitas domiciliarias, entre otras formas de llegar a los niños y continuar con la prestación de servicio educativo. Este artículo presenta la reflexión de algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, quienes presentan su percepción del proceso.

Palabras clave: Práctica pedagógica; COVID-19.

¹Artículo producto de la reflexión de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria del curso 'Práctica Pedagógica Investigativa'.

²Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co

Reflexiones

Leidy Dayana Cabrera:

Cuando inicié con el proceso de práctica pedagógica tuve muchos 'miedos', aunque en realidad, por ser egresada como bachiller con énfasis en educación y también como normalista superior, se supone que el estar en contacto con los niños es algo normal y de afinidad; yo sentía como si fuese la primera vez... Bien, al iniciar con la observación pedagógica como docentes, y por vocación, sabemos y verificamos que esta profesión es maravillosa; descubrimos nuevos mundos con seres que nos permiten conocerlos y aprender mucho de ellos en todo momento. En la observación fui yendo más a fondo, pues debía estar atenta a cualquier novedad en el ambiente escolar, para de ello, poder contribuir con una buena investigación que aportase al sano aprendizaje de los niños.

Ahora bien, ya en sexto semestre de la carrera, se me asigna realizar y poner en práctica mis conocimientos con los niños; era el momento de 'dar clases'. Una vez hecha la observación con el mismo grupo, afortunadamente ya lo conocía; entonces todo fluía en un ambiente de confianza; las clases manaban naturalmente; claramente, tomando en cuenta recomendaciones que me hacía la docente titular, y las cuales acaté de manera muy agradecida, pues ello me hace cada vez mejor en mi labor docente.

En séptimo semestre continué con mi práctica docente, pero es en este momento, donde nos ataca un famoso virus (COVID-19), que terminó con la normalidad; ya no podíamos regresar a las aulas escolares a compartir con nuestros niños; entonces se continuó con la práctica por medio de clases virtuales, las cuales eran un reto para todos, pues las TIC no eran tan famosas en algunas instituciones, por lo que se optó por un aprendizaje y exploración de éstas. En esta pandemia se aprendió mucho; se aprendió a estar más atentos de nuestros estudiantes

y, lo más importante, en brindar un aprendizaje que llegue a cada uno, pero de forma diferente; en realidad, un reto para todos los docentes.

En octavo semestre seguimos en la misma situación; aun no se ha podido compartir de manera presencial con los estudiantes, pero se continuó con la práctica, cada vez descubriendo más, que la vocación docente no tiene límites y que estamos preparándonos como profesores todo terreno, como profesores que pronto volverán a las aulas con nuevas propuestas para contribuir con el aprendizaje de los alumnos, con propuestas innovadoras. Así que, los miedos, temores que tenía al inicio de llevar a cabo mi proceso como docente practicante y pronto como docente titular, gracias a estas experiencias enriquecedoras, [han quedado atrás] y, puedo decir a viva voz, ¡han desaparecido; he aprendido y me siento muy feliz!

Alix Piandoy Botina:

La práctica pedagógica investigativa comienza a crecer en el corazón desde el primer momento en que decimos "quiero ser maestro o maestra" y damos nuestro primer paso a un establecimiento educativo. El quehacer de un maestro se evidencia en la interacción que existe entre este sujeto y la comunidad educativa; por supuesto, es un ente de sociabilidad. En primera instancia, el proceso de práctica parte de un objetivo que es, llevar a cabo la observación y, por ende, realizar la contextualización del sitio; en este periodo es importante destacar que la experiencia vivida en toda comunidad educativa es muy enriquecedora y gratificante para la formación de un maestro.

Se presentan diversos momentos, los cuales concluyen en aprendizajes; reitero: la interacción social es un elemento primordial; cada sonrisa, cada palabra, cada juego, son resultados que hacen a un maestro cada vez más grande en su espíritu. En este inicio del camino, conocemos a esos maestros que, con su espíritu carismático, nos

ayudan a mejorar las falencias que pertenecen a cualquier novato en su proceso; estos consejos no solo son profesionales; también son para la vida, para mejorar ese camino que hemos decidido tomar; y es importante retomar el famoso dicho popular: "el que escucha un consejo, llega a viejo".

Terminada esta primera experiencia, entendemos que tal vocación que mencionamos muchas veces, es ahora un hecho y continuamos con una nueva etapa: el quehacer del maestro en acción. El segundo momento de la práctica pedagógica es un proceso que inicia con sentimientos de miedo e incertidumbre, porque como seres humanos, desconfiamos de nuestras aptitudes y llegamos a un momento en el cual pensamos que somos incapaces, pero esto se canaliza cuando volvemos a poner nuestros pies en ese lugar de magia y de transformación de vidas; este lugar es el aula de clases; esta vez, la interacción comienza a ser un hecho y ya no solo eso: también en nuestras manos está el proceso de formación de niños y niñas que aún están conociendo el mundo que los rodea.

Ganamos muchas experiencias inolvidables que estarán en el recuerdo de muchas fotografías junto a nuestros estudiantes y, como la vida trae sus altibajos, el caos también es parte de dicho proceso, y es así como una situación de salud afecta a todo el mundo y todo se frena; hasta el mismo proceso educativo. Como seres humanos, intentamos digerir esta información un poco difícil, pero con mucha esperanza; no se creía que la situación iba a durar tanto tiempo; quizá un mes o dos, pero esto todavía no llega a su fin; es ahí cuando muchos empiezan a sentir ese mismo miedo que sentíamos nosotros al principio de esta etapa. El miedo al cambio es inevitable, pero al pasar el tiempo, vamos adaptándonos y empezamos a dar solución a algo que veíamos por perdido.

Una de las características principales de un maestro es que siempre se adapta

al cambio; quizá es una frase de cajón, pero que, en este tiempo, la utilizamos y la hicimos sentir porque como seres humanos, comenzamos a vivir una nueva vida y asumimos muchos retos. De acuerdo a lo anterior, logramos sobrellevar esta situación como maestros en formación, con muchas dificultades, pero siempre manteniendo nuestro amor a la profesión; sin olvidar qué nos trajo hasta aquí, siempre vamos a encontrar retos, pero en nuestras manos esta enfrentarlos; la distancia hizo que valoráramos muchos pequeños detalles, así como también mejorar nuestras acciones y ser mejores cada día, incluso tras de un computador.

Como tercer momento, nos encontramos con la práctica pedagógica totalmente a la distancia; un reto gigante, pero no difícil; ahora sabemos que este proceso sí requiere esfuerzo y mucho trabajo, en el que la innovación y la creatividad son la base para el cambio, a pesar de que el trabajo del maestro no sea valorado, pero sabemos que todo lo que hacemos es por puro amor a nuestra carrera; la pasión nos tiene aquí; de lo contrario, ya hubiésemos desertado y, posiblemente, acabado con nuestros sueños.

Como lo decía al inicio, el maestro se vale de su comunidad y así es; la familia es un complemento originario de la formación del ser humano y es ahora cuando nos damos cuenta que los padres de familia se han convertido en esos pupilos de los maestros, los que están llevando el timón de este barco de la educación; para muchos, este mar se encuentra entre lágrimas, entre penas y tristezas, por enfrentar un nuevo camino; pero todos estos procesos tan insignificantes que fueron en tiempos atrás, ahora son la base y la preocupación de muchos.

En cierta parte, este nuevo cambio ha traído nuevas oportunidades de aprendizaje; pero a otros, lastimosamente, los ha invadido el miedo y han decaído, pero no hay problema; debemos involucrar

muchos aspectos en nuestra vida y, entre ellos la espiritualidad, para salir de esos momentos. Finalmente, los maestros siempre estamos prestos al cambio y esta frase la debemos decir con orgullo, porque de verdad lo cumplimos y ahora es tiempo de seguir adelante; no nos quedemos atrás. La reflexión es un medio de comunicación que tenemos los maestros para vivir nuestro proceso en la educación y es así cómo, en estas cortas palabras, lo transmito yo, Alix Piandoy, una fiel maestra de vocación que, quizá entre lágrimas, comprende el esfuerzo de muchas personas por salir adelante en sus procesos académicos, porque no es nada fácil en este camino y se debe seguir con ánimo, con valentía y con mucho amor; sé que he mencionado la palabra amor muchas veces, pero es que esta palabra mueve al mundo y es hoy como quiero decirlo finalmente y con voz de júbilo: ¡el amor de los maestros es único, compartámoslo!

Luis Eduardo López Achicanoy:

La práctica pedagógica investigativa es un proceso mediante el cual el maestro en formación empieza a confrontar la realidad del proceso educativo, en los diferentes contextos sociales y culturales, que permite observar lo que realmente pasa en un establecimiento educativo, en cuanto a enseñanza, aprendizaje, situaciones y problemas que hacen parte del diario vivir de la comunidad educativa, y nos ayuda a nosotros, como futuros maestros, a acercarnos a la realidad.

Gracias a esto, los maestros adquieren nuevos conocimientos, experiencias, habilidades y competencias, para poder dar solución a posibles problemáticas que irán vivenciando en este proceso, con el propósito de reflexionar sobre lo que sucede en el aula y así, autoevaluar el desempeño docente y cambiar lo que se está realizando mal, para poder dar lo mejor a cada estudiante y lograr brindar una educación de calidad, íntegra e inclusiva y, mejorar el desarrollo profesional de los docentes.

Este proceso educativo atraviesa por varias etapas en las que el maestro en formación tendrá que poner en práctica todo lo aprendido; unos de los primeros momentos es el de la práctica pedagógica de observación, la cual es un proceso donde empezamos a explorar y conocer lo que compone una institución educativa; y nuestro deber es contextualizarnos con el lugar donde vamos a permanecer durante nuestra práctica pedagógica.

También es importante aprender de la experiencia de nuestros maestros o maestras acompañantes, ya que ellas nos servirán como ejemplo y nos darán algunos consejos para que podamos desenvolvernos dentro de un salón de clase; por eso es [fundamental] observar detalladamente el trabajo que ellas realizan, para poder reflexionar sobre éste y poder tomar todas las cosas buenas que ellas nos brindan, y de esta manera buscar otras estrategias de enseñanza y aprendizajes que sean significativos para los estudiantes.

Esta práctica de observación nos permite saber si estamos realmente seguros de seguir con esta profesión, puesto que por primera vez nos acercamos y valoramos la labor de un docente; por otra parte, también nos dota de conocimientos y aprendizajes para poder hacer frente a nuestra práctica *in situ*. De acuerdo a lo anterior, cabe resaltar que este primer momento de práctica permitió fortalecer mi vocación docente y me dio más seguridad y confianza en lo que estoy haciendo y lo que quiero para mi futuro.

Un segundo momento de formación es la práctica pedagógica *in situ*; éste es un proceso que requiere de más disciplina, responsabilidad y cumplimiento, ya que por un día estaremos a cargo de un salón de clase; es ahí donde empiezan los nervios, las inseguridades, porque no sabemos a qué nos vamos a enfrentar, pero estas emociones se van olvidando en cuanto nos vamos desenvolviendo con los estudiantes, porque ellos nos dan esa

confianza y ganas de dar lo mejor de nosotros mismos.

Dentro del aula de clase se comparte risas, alegrías, dificultades y momentos tristes que, a veces, quisiéramos tirar la toalla, pero de todos esos momentos hay que aprender y demostrar que estamos preparados para los diferentes retos que exige ser un docente. En dicho proceso vamos aprendiendo a ser mejores personas y nos damos cuenta que la vida de un docente es una labor de admirar; y los conocimientos, habilidades y destrezas que aprendamos a lo largo de este camino, nos ayudarán a ser mejores docentes y demostrar que las cosas hechas con amor y disciplina nunca serán un trabajo.

Como tercera etapa tenemos la práctica pedagógica *in situ* III, en la cual vamos más seguros de lo que vamos a hacer, ya que aprendimos muchas habilidades para desarrollar como docentes; pero dicha práctica se tornó gris, ya que debido a la pandemia, pasamos de la presencialidad a dar clases totalmente a distancia; esto fue un momento difícil para todos, a nivel familiar, social y educativo y nos hizo reflexionar sobre el importante papel que desempeñamos nosotros los docentes, ya que los padres de familia tuvieron que tomar esta papel y supieron valorar este trabajo, que no es tan fácil.

De acuerdo a lo anterior, este momento fue muy difícil, ya que no teníamos los suficientes conocimientos en las TIC, y esto nos permitió acercarnos más a ellas y reconocer lo importante que son para la vida de todas las personas, si se las sabe utilizar. Por otra parte, la mala conexión que tiene el sector no permitió desarrollar muy bien esta práctica, ya que muchos niños no tenían internet ni los medios para desarrollar una clase virtual; por esta razón, nosotros como maestros, tenemos que buscar estrategias para dejar un aprendizaje significativo.

Para concluir, estas etapas por la que pasamos en nuestra formación

como docentes son muy gratificantes y significativas, y nos presentan bastantes retos y obstáculos que debemos saber sobrellevar, para de esta manera poder ser mejor persona y, también, mejores maestros.

Camila Andrea Loza Guerrero:

Para iniciar, el grado de práctica pedagógica que me corresponde es segundo de Básica Primaria, en la Fundación El Jardín del Niño Dios. La práctica pedagógica que estoy realizando en octavo semestre ha sido de gran satisfacción para mí, porque he fomentado mi aprendizaje; ser maestra de estudiantes tan cariñosos, amables, colaboradores, respetuosos, es un gran talento; sobre todo, que gracias a ellos soy una mejor persona; con ellos he aprendido el verdadero valor de un maestro, porque sé que soy un ejemplo a seguir para ellos y la persona que los orienta, apoya y colabora en las necesidades que cada uno presenta.

Actualmente, la práctica pedagógica la estoy desarrollando de manera virtual cada miércoles, enseñando tres materias, que son: matemáticas, lengua castellana y ética y valores. A través de la plataforma de zoom los niños se conectan a las tres clases y, las actividades que realizan son enviadas a la plataforma de *Classroom* y de esta manera se mira el proceso de los estudiantes, si han avanzado en el conocimiento, también para mirar si se necesita reforzar en el tema o si las temáticas fueron claras.

Sin embargo, en las clases virtuales hubo muchas situaciones; algunos estudiantes tenían diferentes dificultades para aprender, pero a medida que pasaba el tiempo, pude lograr que los niños se motivaran por mejorar las dificultades de escritura, lectura, resolución de problemas, entre otros, utilizando diferentes estrategias y materiales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Según Bruner, la enseñanza puede facilitar el proceso de descubrimiento de los niños por sí mismos, sin que

ello signifique encontrar verdades totalmente nuevas. Y para ello, la enseñanza debe propiciar un ambiente lleno de situaciones que el niño pueda abordar, que favorezcan su autonomía y que lo estimulen a aprender haciendo; debe tomar en cuenta el orden eficaz de los materiales y que el alumno aprenda a través de su actividad; que aprenda descubriendo y resolviendo problemas (Serrano, 1990).

Por lo tanto, he querido mejorar la enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la institución, siendo una maestra flexible que se adapta a las necesidades de cada estudiante, porque cada uno necesita apoyo, colaboración y acompañamiento. Es necesario reconocer que el aprendizaje y la formación del niño se adquieren desde el hogar, ya que es la base fundamental para que logre aprender principios, normas y, sobre todo, buenos valores.

En mis clases virtuales he tratado de motivar a los niños al máximo, porque muchas veces es agotador que ellos permanezcan en el computador tanto tiempo; pero así fue como lo estableció la institución; por lo tanto, se debe seguir ese horario de 45 minutos por cada materia. Estoy muy contenta porque los niños, al mirar la motivación que se hace cada día, son ellos quienes invitan a los padres que estén más pendientes de conectarlos a las clases, porque no les gusta faltar, ya que les encanta participar y, sobre todo, aprender.

Finalmente, en las clases virtuales pude conocer varias herramientas virtuales que sirvieron bastante para mejorar el aprendizaje en los estudiantes, que las podré practicar en el transcurso de mi vocación como maestra. Es importante resaltar que un maestro por vocación no solo forma al estudiante en conocimientos, sino que también forma a seres íntegros, capaces de resolver problemas, circunstancias y tener una perspectiva diferente de lo que sucede en el entorno.

Nathalia Viviana Meneses Ortiz:

La práctica pedagógica en el Colegio Ciudad de Pasto Sede Miraflores, en el grado 1-1 Jornada de la tarde se convirtió en grandes aprendizajes y experiencias. La práctica en esta institución ha sido una de las mejores elecciones; aparte, fue donde tuve una educación de calidad y grandes aprendizajes; por eso, la conozco muy bien; por lo tanto, es una escuela donde tiene diferentes estratos económicos y ¡qué felicidad tener la dicha de volver a este lugar para enseñar y, a la misma vez, aprender como parte de nuestra formación docente!

Las clases presenciales en esta escuela fueron verdaderamente maravillosas y, a la vez, un reto donde tenías más de 15 estudiantes con diferentes comportamientos, entusiasmo y, sobre todo, diferentes formas de aprender. En esta oportunidad pudimos trabajar tres compañeras en este mismo salón, donde al tener el primero momento nos presentamos con los estudiantes, docente y coordinador, el cual el coordinador nos pedía el favor de intervenir en este salón, ya que presentaban ciertas dificultades de aprendizaje, donde las pudimos ir notando y observando, a medida de la práctica; así mismo, por la docente acompañante, la cual no tenía buenas estrategias.

El primer día de clase fue un día muy duro, donde no tuve una mayor atención, ya que los estudiantes ya venían con un proceso de desorden y no atención; parecía que nada les llamara la atención, donde al terminar la jornada me vine pensando muchas cosas donde nunca había tenido un grupo tan disruptivo; por lo tanto, busqué diferentes estrategias y, lo más importante, partir de unas reglas para mejorar dentro del aula de clases, para obtener una mejor atención.

La segunda y tercera clase era el proceso donde se aplicó estas reglas y se iba observando qué estudiante iba cambiando y mejorando, donde se obtuvo un mejor resultado en la

tercera clase. Pero, así mismo, había estudiantes a quienes no les gustaba trabajar en la clase, donde tuve una charla con estos estudiantes, los cuales comentaban que nadie les ayudaba a hacer las tareas en su hogar, donde revisé su cuaderno y no tenían las actividades desarrolladas; con estos estudiantes mandé una nota, con permiso de la docente a cargo, con el fin de que estos estudiantes no se vean perjudicados en su educación y así obtener una atención de parte de sus padres a sus hijos. En el transcurso de la práctica las clases fueron mejorando, donde siempre se trataba a los estudiantes con amor, respeto, paciencia, donde siempre se tuvo un acompañamiento y liderazgo para la realización de actividades.

Las clases fueron mejorando en todo aspecto; hubo más conexión y más participación de los estudiantes y padres de familia; la enseñanza desarrollada fue de gran utilidad, donde el estudiante no tenía un aprendizaje significativo.

El comienzo de las clases virtuales debido a la pandemia por el virus COVID-19 fue muy difícil, ya que las familias no tenían los aparatos electrónicos para poder conectar a sus hijos para recibir sus clases virtuales, donde se dejó ciertas semanas para que los estudiantes consigan algún dispositivo y tener acceso a estas clases; así mismo, el colegio Ciudad de Pasto regaló unas *sim cards* para ciertos estudiantes que, en verdad, las necesitaban.

Fue así donde se volvió a hacer la presentación con los padres de familia, dándoles aviso de que nosotras, las practicantes, volveríamos a dar la clase a través de la virtualidad, donde al recibir las clases se pedía que todo estudiante tenga un acompañante y las clases serían de 4 p. m. hasta las 6 p. m. El primer día de clase virtual fue un poco complicado, ya que todos empezaban a hablar por medio de la aplicación Meet, donde no todos los estudiantes tenían un acompañante, ya que nos informaban que muchos

de ellos se encontraban laborando. Dado este caso, se hizo una reunión, ya que no se podía dar las clases como se planeaba; fue así donde el segundo día los padres de familia acataron esta instrucción y fue mejorando; no todos los estudiantes podían asistir y por ello se grababa la clase, para que ellos al final la puedan visualizar y contextualizar.

Por lo tanto, estas clases virtuales fueron un gran reto, donde no todos teníamos... como esa confianza por medio de estos aparatos electrónicos; dada esta situación, cambió mucho la forma de aprender, donde los temas se presentaban a través de diapositivas, guías, videos, entre otros, donde las guías las debían imprimir ellos mismos, ya que antes el colegio brindaba esta ayuda.

Cada clase por esta aplicación se convirtió en un acompañamiento extra donde cada tema, actividad, tenía una ventaja: la facilidad de presentar ciertos temas. Las áreas más aplicadas fueron Castellano, Sociales, Inglés y Ética y valores; en cada una se aplicó diferentes temas y talleres, donde en la mayoría se hizo partícipes a los estudiantes, para una gran interacción y conocer qué estudiante está mejorando y cuál faltaba por pulir. Ya finalizando las clases virtuales, fueron un gran apoyo para estudiantes y docentes para poder culminar con su educación y aprendizaje.

Una de las autoras que siempre tengo claro y trato de aplicar es de Montessori, donde nos habla que un estudiante es una esponja que absorbe todo lo que ve, todo aprende, donde estos estudiantes deben ser interactivos y, a la misma vez, son curiosos y es bueno que todos nuestros estudiantes aprendan cada parte didáctica; este método se puede aplicar tanto en casa como en las aulas, ya que los niños comprenderán cualquier contenido y se desarrollarán plenamente como seres humanos, con el fin de desarrollar el potencial del niño en un ambiente estructurado. Y, por último, Bruner y Jerome, quienes nos hablan de la teoría

del descubrimiento o por intervención, donde en cada práctica se comenzaba de los saberes previos, para ver qué es lo que conocen y qué es lo que observan, donde puedan describir todo lo que observan, tanto en una imagen como en un video.

Conclusiones

Las distintas realidades de la educación en tiempos de pandemia permiten visibilizar situaciones muy disímiles para la realización de la práctica pedagógica, donde se puede rescatar la creatividad, la entrega y el sacrificio de muchos docentes, el deseo de aprender por parte de los estudiantes y, la valoración de la educación por parte de los padres de familia. De otro lado, también permite dar cuenta de la desigualdad social tan sentida en nuestro país, ya que muchas familias no cuentan con celulares y

computadores, ni mucho menos con conectividad, especialmente en los sectores rurales y populares, dificultando la prestación del servicio educativo; no obstante a las dificultades presentadas, se rescata la entrega de los docentes y el uso de muchas estrategias para llegar a los hogares; de igual manera, se rescata el trabajo autónomo de los estudiantes y el acompañamiento de las familias.

Los estudiantes de la Facultad de Educación, en sus prácticas pedagógicas, resultaron ser unos agentes educativos muy importantes en los contextos donde desarrollan sus prácticas, porque se convirtieron en un apoyo para los docentes, estudiantes y las familias, mediante sus aportes desde la creatividad e innovación educativa, cumpliendo el propósito de su formación.

Referencias

Serrano, M. (1990). *El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje*. Consejo de Estudios de Posgrado y Consejo Editorial de la Universidad de los Andes.

El aprendizaje colaborativo en el aula virtual en tiempo de pandemia 'Plan padrino'

Rosa Magaly Morales Chinchá¹

Paola Andrea Acosta²

Resumen

Hoy en día, los ambientes académicos han cambiado por la situación de pandemia desencadenada por el COVID-19, lo que ha llevado a que las prácticas virtuales sean una prioridad para propiciar los espacios de aprendizaje en el aula, dirigidos a los estudiantes. Si bien es cierto que esos espacios deben favorecer el desarrollo de un aprendizaje consciente, significativo y cooperativo para beneficiar la comunicación y la interacción entre estudiantes y también entre estudiantes como grupo y docentes, es importante tener en cuenta que, llevar este proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia no es una tarea fácil, ya que se debe promover en cada uno de los estudiantes, ambientes y escenarios que generen motivación permanente y atención para el desarrollo de cada una de las clases propuestas. Bajo este entendimiento, reflexionaremos sobre la estrategia de enseñanza entre pares, desde el quehacer pedagógico docente.

Palabras clave: Constructivismo; aprendizaje; virus; informática.

¹Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Correo electrónico: rrmorales@umariana.edu.co

²Magíster en pedagogía, Universidad Mariana. Correo electrónico: pacosta@umariana.edu.co

1. Introducción

La pandemia generó en muchos países, afectación de la economía, llevando al cierre de los servicios escolares tradicionales. Aproximadamente, un millón seiscientos mil estudiantes en 190 países de todo el mundo se vieron afectados por ella y, el 94 % de la población escolar mundial tuvo que vivir el cierre de sus escuelas.

Esta situación de carácter de salud pública generó el cierre de escuelas, colegios y universidades, por el compromiso de la pandemia, conllevando la incertidumbre en el aparato educativo sobre cómo continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje, motivando a replantear, por parte de las instituciones educativas, la estructura microcurricular. Así, el rol del docente en su quehacer pedagógico se vio movido a reinventarse sobre cómo enseñar a sus estudiantes mediante la virtualidad, dejando a un lado el aula de clase presencial y, convirtiéndola en espacio virtual.

En este sentido, el modelo constructivista de la Universidad Mariana permite que el docente busque alternativas de enseñanza y de evaluación que potencien el desarrollo, no solo a partir del saber, sino también del hacer y del saber hacer. Ese tipo de aprendizaje colaborativo o, entre pares, debe promover los conocimientos y las actitudes que presentan dichas competencias, de una manera interactiva, dinámica, que facilite el desarrollo de las clases y que, en los estudiantes, genere nuevos aprendizajes.

El docente, junto con los estudiantes, ha ido aprendiendo sobre la marcha, articulando conocimientos teóricos y prácticos desde distintas disciplinas, para orientar un proceso a partir de la virtualidad, que le permita la autonomía de innovar en la enseñanza, conjuntamente con ellos.

2. Desarrollo

La pedagogía constructivista permite que el aprendizaje se lleve a cabo en un contexto social entre el estudiante y su entorno, en el cual se comparte puntos de vista a partir de la indagación, la negociación y la colaboración.

Dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje, una de ellas es la motivación que el docente debe generar hacia su grupo de estudiantes; esta estimulación ha de proveer elementos importantes que permitan a los segundos, aprender de manera autónoma y colaborativa.

El aprendizaje colaborativo fomenta el aprendizaje entre pares, dado que permite resolver problemas e inquietudes, reforzar tareas y/o aprender nuevos conceptos, involucrando activamente a los estudiantes, para intercambiar ideas, escuchar diferentes puntos de vista basados en sus criterios o experiencias y, articular los propios.

Los principios constructivistas parten de que el conocimiento es construido por el estudiante, en función de la estructura del dominio estudiado, la experiencia y el contexto en el cual estos conocimientos serán aplicados y, cómo influyen en la interacción entre pares, permitiendo afianzar lo aprendido y, enseñar, al mismo tiempo.

Así mismo, el aprendizaje colaborativo hace posible organizar los procesos en la transformación y aprehensión del conocimiento, al compartir, colaborar y construir, porque estimula la comunicación e interacción afectiva y efectiva en los estudiantes. La colaboración entre pares genera interdependencia positiva, fomentando la construcción de buenas relaciones entre los diferentes miembros del grupo, fortaleciendo el aprendizaje y evitando la competitividad.

Esta estrategia de enseñanza promueve la inteligencia y la creatividad; fortalece el componente axiológico, como la ética y la solidaridad, al compartir tareas que refuerzan la comprensión; a la vez, despiertan la necesidad de aprender a partir del descubrimiento en equipo del mundo social.

En este sentido, la práctica pedagógica para el profesor, debe ser un proceso de autorreflexión permanente, que genere esos espacios de preparación a través de una muy buena conceptualización para lograr un elemento muy importante: el de procurar una investigación y

una experiencia didáctica que lleve a reflexiones constantes desde la práctica, a partir de todas las evidencias que el estudiante pueda desencadenar, y que sus aprendizajes se conviertan en saberes prácticos, en acciones pedagógicas, promoviendo competencias que, en cierto modo, favorecerán ese accionar práctico y esa articulación de la teoría hacia la práctica, suscitando unas verdaderas competencias profesionales en los estudiantes.

Las situaciones sociales en las cuales los estudiantes se ven inmersos, su vivienda rural, su área urbana dispersa, generan escenarios distintos y complejos, con necesidades diferentes y complejas; el papel estratégico del docente para hacerle frente a la situación, representa un rol primordial para el desarrollo de la práctica pedagógica; inicialmente, en la formación básica, procurando propiciar espacios de confrontación de procesos de aprendizaje y de formación, reconociendo que existen realidades educativas con un sinnúmero de situaciones que el ambiente educativo puede dar; más aún, en tiempos de pandemia.

Esto puede llevar a un escenario que promueve aspectos interesantes desde la formación intelectual de cada uno de los estudiantes, como sujetos de aprendizaje, sin dejar de lado la ética y la estética que se debe observar en el desarrollo de cada una de las clases, donde la interlocución ejecuta un accionar entre sujetos y saberes, generando así un reconocimiento de contextos; esa transferencia de conocimientos a nivel pedagógico debe ir articulada a la disciplina y a la reflexión permanente, que conlleve una buena práctica desde el desarrollo y promoción de competencias en el estudiante de pregrado (Gómez Miranda y Vásquez Torres, 2005).

Formar estudiantes con una alta calidad científica y ética en el área de la salud, es una tarea dentro de estas actividades de enseñanza y aprendizaje, donde la práctica pedagógica cumple un papel fundamental y, el saber del educador permite fortalecer la investigación en el campo de la enseñanza de estos ambientes pedagógicos, propiciando saberes específicos.

En consecuencia, el estudiante, dentro de este proceso de aprendizaje, se apoya en las orientaciones de su docente, quien es el facilitador en el proceso de enseñar y, al tiempo, quien forja ese tipo de saberes. Entre las distintas formas de aprendizaje, hay acciones desde la virtualidad, que promueven el aprendizaje colaborativo; el estudiante puede crear una comunicación virtual entre sus compañeros que, por las situaciones de la pandemia y por el aislamiento social, antes no era posible, en el encuentro desde la presencialidad, pero que, sin embargo, al empezar a incursionar y a tener una experiencia mucho más fuerte en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, ha convertido en herramientas indispensables para el desarrollo de este tipo de aprendizaje.

La comunicación entre pares y con el docente en este ambiente virtual favorece el aprendizaje y promueve los medios para facilitar el proceso. Los foros, chats, video llamadas, plataformas virtuales, entre otros medios de comunicación, posibilitan la interrelación de los estudiantes desde la distancia, de manera virtual, generando conexiones entre las actividades que puedan realizar.

En virtud de lo anterior, todos los recursos didácticos de tipo electrónico donde el estudiante puede favorecer su aprendizaje virtual, son muy importantes para desarrollar las competencias propuestas en el micro currículo. Cabe mencionar que dichos recursos deben estar disponibles, ya sea en presentaciones, apuntes, libros, video-llamadas, grabaciones de las clases, buscadores, bibliotecas virtuales, entre otros, para que, de esta manera, entre compañeros, puedan generar ese aprendizaje colaborativo, ese diálogo y esa articulación de los saberes en tiempos de pandemia, indispensables para seguir aprendiendo y contribuyendo.

Es fundamental que el aprendizaje significativo de cada uno de los estudiantes surja de una motivación por querer aprender y por enseñar; asimismo, que le lleve a estar presto y dispuesto al acompañamiento y supervisión por parte de su docente de forma permanente; por ende, éste debe facilitar el acceso

a los elementos de aprendizaje, para lo cual es importante propiciar información relacionada con cursos virtuales y demás materiales, donde los grupos de estudiantes puedan trabajar de manera colaborativa, apoyados en instructivos claros y orientaciones precisas.

El aprendizaje colaborativo es uno de los modelos de aprendizaje que, a pesar de haberse planteado desde hace largo tiempo, comienza nuevamente a ser utilizado dentro del aula de clases, como estrategia 'innovadora' de enseñanza; así lo reafirman Collazos y Mendoza (2006):

A lo largo de la historia, la estrategia de trabajar y aprender en conjunto ha sido bastante usada y difundida, aunque sólo recientemente comienza a cobrar auge y a ser tema de investigación. Sin embargo, trabajar en forma realmente colaborativa no es fácil. No basta con disponer a un grupo de personas en torno a una actividad y esperar a que el aprendizaje llegue. (p. 63)

Hoy en día, con la situación de la pandemia, al mirar la reorganización en la asignación de tareas para el manejo del trabajo independiente de cada uno de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo permite generar una dinámica que favorece el desarrollo de sus competencias y hace posible diseñar estructuras de comunicación, donde la interacción desempeña un papel muy importante y favorece otras habilidades como la distribución de tareas y, cada uno asume un rol de responsabilidad para alcanzar el cumplimiento de las mismas, generando una interdependencia en este tipo de distribución. En el aprendizaje colaborativo se evidencia, además, roles adicionales como el del estudiante que lidera la asignación, como es el caso articulado al que se denomina el 'Plan padrino', donde un estudiante con ciertas habilidades de liderazgo, motivación y compromiso, promueve, en cierto modo, el trabajo en equipo de manera articulada, influyendo de tal suerte en los demás, que favorece una estructura mental en su compañero o compañeros, para el cumplimiento de los deberes y tareas; así las cosas, el aprendizaje es mutuo y el resultado de la tarea se va a ver reflejado

en una entrega mucho más completa y con una mejor calidad, evidenciando el logro de la competencia.

Así, "los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el de su compañero" (Collazos y Mendoza, 2006, p. 64).

Para muchos, la ética es una de las dimensiones más importantes frente al aprendizaje colaborativo, pero no aquella que se ve reducida únicamente al cumplimiento de normas, sino a la que va más allá de ese hacer, añadiendo los valores morales que son esenciales en el cumplimiento del currículo, donde el estudiante no solamente se forma en el acatamiento de una actividad, sino en ser un buen ser humano y, por ende, en un ciudadano lleno de valores y principios, con la capacidad de compartir y crecer en conjunto.

Dentro de los elementos para favorecer el trabajo colaborativo en los estudiantes, es muy importante generar instructivos claros y precisos para el desarrollo de las competencias que se requiera, en virtud del cumplimiento del micro currículo; ahí es donde se establece las tareas designadas y los criterios de evaluación definidos. Sumado a lo anterior, no se puede dejar de lado el acompañamiento docente durante todo este proceso, a través de los medios de comunicación presentes en estos tiempos, donde una simple llamada por los distintos medios tecnológicos (WhatsApp, chat, video-llamada) ayudan a aclarar dudas e inquietudes, que terminan favoreciendo el aprendizaje y el proceso en general.

Para Bruffee (1999), los fundamentos del aprendizaje colaborativo están compuestos por los siguientes elementos:

- Hay un consenso a través de la colaboración en el aprendizaje.
- Se propicia una participación voluntaria en el proceso.
- Se genera un aprendizaje no fundacional: se trabaja preguntas con respuestas debatibles, que no son únicas.

- Hay un cambio en la relación profesor-estudiante: la autoridad pasa del profesor a grupos de pares y luego, a comunidades de conocimiento especializado.
- Se discute la autoridad del profesor y la validez de los contenidos, gracias al método.
- Se reconoce la importancia del trabajo y el diálogo entre pares.

Por consiguiente, se puede decir que esta estrategia es muy completa para el desarrollo de habilidades, partiendo de un compromiso neto por parte de los estudiantes, para lograr así un aprendizaje consciente y significativo.

3. Discusión

Teniendo en cuenta cómo varios autores mencionan sobre el aprendizaje colaborativo y sus aportes para el desarrollo de competencias, se puede decir que, es de este modo, como se promueve en el estudiante, la resolución de problemas. Así, González y Díaz (2005) sostienen que los sistemas cognitivos de los individuos no crecen, por el hecho de que ellos sean individuales, sino porque ejecutan algunas actividades como leer, predecir, inferir, etc., que involucran algunos mecanismos de aprendizaje como la inducción, la predicción, la compilación, etc. Similarmente, los pares no aprenden porque sean dos, sino porque ellos ejecutan algunas actividades que comportan mecanismos de aprendizaje específicos. Esto incluye las actividades y/o mecanismos ejecutados individualmente, pero, además, la interacción entre las personas desencadena actividades adicionales como la explicación, las regulaciones mutuas, entre otras.

Portanto, la colaboración en los estudiantes se torna en un proceso de negociación, donde en los encuentros grupales manifiestan sus opiniones, con el ánimo de desarrollar la actividad académica. Este papel de negociadores les permite generar habilidades de argumentación y puntos de vista que favorecen una postura crítica ante el tema que se está llevando a cabo como actividad académica.

Cabe mencionar que, dentro de estas acciones también se promueve

particularidades dentro del rol de estudiante, donde todos se dirigen hacia un mismo fin para lograr el éxito; enfocan esos intereses generales para el fortalecimiento de los lazos y la camaradería, generando valores adicionales para lograr los fines comunes.

Frente a lo anterior, el docente ha de propiciar el trabajo colaborativo; en este aspecto, cabe señalar la capacidad que debe tener en cuanto a habilidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde propicia, en primera instancia, elementos dados desde una inducción del curso, donde explica los elementos característicos de cada uno de los temas a tratar durante el semestre y, por ende, los criterios de evaluación, definiendo así las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos, así como también, el proceso de enseñanza que se propone en cada una de las de las temáticas a desarrollar.

Para las tareas asignadas, el docente ha de propiciar instructivos claros y comprensibles frente al desarrollo de las actividades académicas; igualmente, debe evidenciar en todo momento, un autocontrol de la clase y su manejo, una excelente preparación temática y de la metodología, el uso apropiado de los materiales previamente preparados para la clase y un dominio profesional del trabajo colaborativo, entre otros.

En otras palabras, en el rol docente se debe establecer condiciones iniciales con objetivos académicos claros, donde evidencie el conocimiento de cada uno de los contenidos temáticos, para propiciar la adquisición de aprendizajes mínimos que el estudiante requiere. Para ello necesita una revisión curricular de lo propuesto en su curso y una programación organizada, con el fin de generar ese paso a paso que se requiere en el desarrollo de los cursos; asimismo, se debe proponer el cumplimiento de cada uno de los temas, desde los objetivos propuestos para el aprendizaje en el aula y, revisar las estrategias de enseñanza – aprendizaje, según el número de estudiantes asignados para cada curso, identificando necesidades y contextos.

En cuanto a las inevitables dificultades de conectividad, deberá sortearlas con éxito y recursividad, para el transcurso normal del desarrollo de la temática. Entonces, en tiempos de pandemia, el trabajo colaborativo es quizá una estrategia de enseñanza fundamental dentro del manejo de la virtualidad.

Al respecto, Escribano (1995) manifiesta que:

Para Brown y Atkins (1988) los objetivos de la enseñanza en pequeños grupos cooperativos son principalmente tres: 1) el desarrollo de estrategias de comunicación, 2) el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, y 3) el crecimiento personal de los estudiantes (y ¿quizás del tutor/a?). Estos tres objetivos se interaccionan en la práctica, sabiendo que el papel del profesor/a es el del tutor/a; es decir, dirigir y facilitar el aprendizaje de la tarea, de los sujetos y los métodos del grupo. (p. 95)

En el desarrollo de estrategias de comprensión y explicación, hay preguntas y respuestas; se da la discusión y el debate, que desarrollan y favorecen las habilidades de comunicación con otros y la utilización precisa del lenguaje; se genera el desarrollo de competencias como: analizar, razonar, pensar críticamente, sintetizar, diseñar, etc. En el crecimiento personal de los estudiantes, se observa el desarrollo de estrategias de comunicación y pensamiento, el mejoramiento de la autoestima, el propio aprendizaje, aprender a trabajar con otros y a conocerse a sí mismo y a los demás, factores esenciales que toda educación debe promover.

De otro lado, Lavigne, Vasconcelos, Organista y McAnally (2012) destacan la utilidad de los foros en el aprendizaje colaborativo, para la construcción del conocimiento, dado que la internet está propiciando "el surgimiento y la consolidación de nuevas estructuras sociales y formas de organización en las que las referencias espacio-temporales tradicionales no tienen validez" (p. 2).

4. Conclusiones

El aprendizaje colaborativo es una estrategia fundamental en la actualidad, ya que fomenta el componente axiológico en los estudiantes y favorece el esquema mental en el proceso de aprendizaje de los mismos. Apoyado en las TIC en tiempos de pandemia, ha permitido sortear el desarrollo de logros y aprendizajes, estimulando en el estudiante, la comunicación. También ha hecho posible registrar procesos de trabajo, establecer modelos desde las distintas plataformas virtuales que sirven como medios de apoyo y, poder desarrollar las temáticas del curso asignado y el trabajo entre pares.

El aprendizaje colaborativo que hace parte del modelo constructivista como nueva práctica de enseñanza, favorece el conocimiento en grupo, porque permite crear significados y, enriquecerlos en estos tiempos de pandemia, donde el aislamiento social ha sido muy marcado.

Referencias

- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative learning, higher education, interdependence and the authority of Knowledge* (2nd ed.). The Johns Hopkins University Press.
- Collazos, C.A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el 'aprendizaje colaborativo' en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje colaborativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- Gómez Miranda, P. y Vásquez Torres, F. (2005). Una institución virtual para el aprendizaje colaborativo. *Apertura, Revista de Innovación educativa*, 5(1), 103-110.

González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44.

Lavigne, G., Vasconcelos, M.P., Organista, J. y McAnally, L. (2012). Exploración preliminar del aprendizaje colaborativo dentro de un entorno virtual. *Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación'*, 12(3), 1-20.

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

INVESTIGACIÓN

8^{Vol}
No 1

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

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2021

Evaluación de rasgos de inteligencia emocional en estudiantes normalistas de la ciudad de Pasto¹

Andrea Carolina Flórez Madroño²

Diana Carolina Muñoz Enríquez³

Resumen

Este artículo presenta la evaluación de los rasgos de la inteligencia emocional a 172 estudiantes del Ciclo de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pasto. El instrumento para la recolección de información fue la escala TMMS-24, a través de la cual se determinó el nivel de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; fue digitalizada mediante formulario de Google Forms para desarrollar el proyecto durante la época de prevención por la pandemia de COVID-19. La investigación, desarrollada desde el paradigma cuantitativo, asume un alcance descriptivo. Los resultados demuestran niveles adecuados de atención a los sentimientos, niveles bajos de claridad emocional y niveles bajos de reparación emocional. Además, se concluye que las mujeres presentan mayor nivel de inteligencia emocional en comparación con los hombres.

Palabras clave: Psicología de la educación; adolescente; inteligencia emocional.

¹Artículo resultado de la investigación titulada "La inteligencia emocional, un aspecto de las habilidades emocionales para la vida, en estudiantes del programa de Formación Complementaria de una institución educativa de San Juan de Pasto", desarrollada desde febrero de 2020 hasta el 31 de mayo de 2021 en la ciudad de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

²Magíster en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Psicóloga, Universidad de Nariño. Docente TC, Programa de Psicología, Universidad Mariana. Correo electrónico: aflorez@umariana.edu.co. [ORCID](#)

³Estudiante del Programa de Psicología, Universidad Mariana. Correo electrónico: dianacmunoz@umariana.edu.co

Introducción

Para esta investigación el término de Inteligencia Emocional (IE) se asume como un eslabón clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, explícitamente en la formación de nuevos educadores. Para comprender su aporte, es necesario retomar las teorías clásicas de la inteligencia propuestas por Galton (1822), Catell (1890) y Binet (1911, citados por Molero, Saiz y Esteban, 1998) y, contrastarlas con los planteamientos de Goleman (1997) en cuanto a la IE y, la inteligencia social, en donde las emociones y el comportamiento social tienen estrecha relación con el éxito personal e interpersonal. Estos planteamientos han permitido enriquecer la visión de la inteligencia, como una capacidad meramente cognitiva y, más bien, apoyan la pluralidad del intelecto, como lo expuso Gardner (1987). Sin duda, hoy en día estos postulados tienen más vigencia que nunca y, representan un desafío para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y psicoeducativas.

La IE se constituye en un conjunto de habilidades que ayudan a explorar y gestionar las emociones de forma adecuada. Salovey y Mayer (1990) consideran que, entre estas habilidades se encuentra la capacidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar los pensamientos y comportamientos.

Considerando que esta investigación se desarrolla con educadores en formación, es importante destacar la utilidad de la IE en su aprestamiento. De acuerdo con Lozano, Alcaraz y Colás (2010), para aumentar la capacidad de asimilación y comprensión de las interacciones humanas, es relevante que el docente en formación desarrolle las habilidades emocionales para una buena relación docente-estudiante. Así mismo lo explican Fernández-Berrocal y Extremera (2002), quienes enfatizan que se debe formar a los educadores, en la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, como también para, regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

Para la evaluación de la IE se percibe tres modelos basados en: la habilidad mental (Salovey y Mayer, 1990), las competencias emocionales (Goleman, 1997) y, la IE social de Bar-On (2006). De acuerdo con las características del instrumento, se identifica que los rasgos evaluados están sustentados en el modelo de Salovey y Mayer, y permiten un amplio aprovechamiento en contextos educativos.

Metodología

El estudio se llevó a cabo bajo el paradigma cuantitativo, con el enfoque empírico analítico, con un alcance descriptivo y un diseño transversal no experimental. Con la evaluación se pretendió la identificación del nivel en los tres rasgos de IE. Una vez que se estableció contacto con la población participante, se desarrolló el procedimiento ético para identificar a las personas que cumplieran los criterios de inclusión del estudio, quienes aceptaron participar voluntariamente en el mismo. El muestreo fue de tipo no probabilístico y la muestra correspondió con un total de 134 estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pasto, dentro de la cual 31 estudiantes fueron hombres y 103, mujeres.

El instrumento *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) es una escala para evaluación de expresión, manejo y reconocimiento de emociones, elaborado por Fernández-Berrocal y Extremera (2002), que permite evaluar el meta-conocimiento de los estados emocionales; es decir, la IE intrapersonal percibida a través de 48 ítems orientados hacia tres dimensiones: Atención a las emociones, Claridad emocional y Reparación emocional.

Resultados

Una vez recogidos los datos a través del cuestionario de Google Forms, se realizó el procesamiento de la información en la herramienta de cálculo Excel y en el software estadístico SPSS.

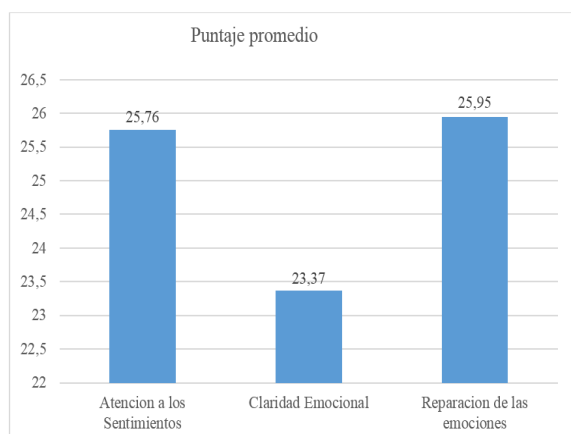
De acuerdo con el número de participantes y el género con el que se identificaron, se evidencia que, el 77 % (103 participantes)

pertenece al género femenino, y el 23 % (31 participantes) al género masculino. Esta mayor representatividad del género femenino fue considerada más adelante para la interpretación de los datos.

En cuanto a la evaluación de los rasgos de IE, la Figura 1 presenta los resultados promedio obtenidos entre los participantes:

Figura 1

Resultados promedio en los rasgos de inteligencia emocional



Según el manual, la interpretación se debe realizar diferenciadamente para hombres y mujeres, aunque, en términos generales, se puede identificar por debajo de lo adecuado. En la Tabla 1 se puede apreciar los resultados por género, para el rasgo de Atención a los sentimientos.

Tabla 1

Resultados promedio del nivel de Atención emocional

| Nivel de atención a los sentimientos | Hombres | | Mujeres | |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia |
| Alto | 12 % | 4 | 4 % | 4 |
| Adecuado | 55 % | 17 | 54 % | 56 |
| Bajo | 33 % | 10 | 42 % | 43 |

La Tabla 1 permite observar, para el caso de los hombres que, el 55 % obtuvo un nivel adecuado de atención a los sentimientos y el 12 %, un nivel alto; esto, según Martínez, Piqueras y Ramos (2010), admite afirmar que, más de la mitad del género masculino evaluado tiene la destreza para expresar las emociones y sentimientos propios de forma adecuada. Por otra parte, el 33 % de los hombres evaluados tiene una baja atención a los sentimientos, lo cual indica una incapacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada.

De igual manera, se puede identificar que el 54 % de las mujeres obtuvo un nivel adecuado de atención emocional y el 42 % un nivel bajo. El nivel alto indica que se presta demasiada atención a los sentimientos propios y a las emociones de forma extremista, razón por la cual la tabla de baremos sugiere que las personas con nivel alto deben 'mejorar su atención'; así mismo, el nivel bajo indica un desajuste en la capacidad para reconocer sus sentimientos y, también deben mejorar su atención. El nivel adecuado indica que las mujeres evaluadas tienen una capacidad apropiada para percibir las emociones propias, siendo capaces de sentir y expresar las emociones de forma adecuada.

Para concluir, si bien la mayoría de mujeres y de hombres presenta un nivel adecuado de atención a los sentimientos, igualmente, se aprecia un alto porcentaje que alcanzó un nivel bajo en este rasgo, lo cual significa que existen dificultades en la identificación de los sentimientos propios, al igual que la capacidad para sentir y expresar sus propias emociones.

Respecto al rasgo de Claridad emocional, la cual consiste en la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales, la Tabla 2 presenta

los resultados por género:

Tabla 2

Resultados promedio del nivel de Claridad emocional

| Nivel de claridad emocional | Hombres | | Mujeres | |
|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia |
| Alto | 6 % | 2 | 3 % | 3 |
| Adecuado | 33 % | 10 | 43 % | 44 |
| Bajo | 61 % | 19 | 54 % | 56 |

Como observa en la Tabla 2, tanto en hombres como en mujeres, el mayor porcentaje de participantes obtuvo un nivel bajo, el cual se evidencia en un 61 % en los primeros y, el 54 % en las segundas; con ello se interpreta que los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la comprensión de los propios estados emocionales (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Por otro lado, el 33 % de hombres y el 43 % de mujeres tienen una adecuada comprensión sobre los propios estados emocionales. En cuanto al nivel alto, se evidenció en el 6 % de los hombres y el 3 % de las mujeres, lo que significa contar con excelente claridad emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Dado lo anterior, se puede concluir sobre estos resultados, que la muestra de estudiantes evaluados tiene dificultades en este rasgo, lo que significa una baja capacidad para la "conocer, comprender y distinguir las emociones, sus causas y consecuencias, y su evolución para integrarlas al propio pensamiento" (León, 2020, p.28).

En la Tabla 3 se presenta los resultados correspondientes al rasgo de Reparación de las emociones, el cual consiste en la capacidad de alcanzar una adecuada recuperación frente a situaciones que

alteran la dimensión emocional.

Tabla 3

Resultados promedio del nivel de Reparación de las emociones

| Nivel de reparación de las emociones | Hombres | | Mujeres | |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia |
| Alto | 6 % | 2 | 12 % | 12 |
| Adecuado | 39 % | 12 | 45 % | 46 |
| Bajo | 55 % | 17 | 43 % | 44 |

Como se describe en la Tabla 3, el 55 % de los hombres obtuvo un nivel bajo de reparación de las emociones; según el manual de interpretación, esto quiere decir que presentan dificultades en la capacidad para regular los propios estados emocionales de la mejor forma; por otro lado, se observa un nivel adecuado en el 39 % de ellos, considerando así, un nivel apropiado de reparación de las emociones; además, se aprecia en el 6 %, un nivel alto, lo cual demuestra, según el manual de evaluación, una excelente capacidad para regular los estados emocionales.

Asimismo, se observa que, en las mujeres el nivel adecuado está representado por 45 % y el nivel bajo por el 43 %, entendido como la mínima capacidad para ordenar los propios estados emocionales.

Discusión

A manera de síntesis, se puede mencionar que el estudio permitió identificar los niveles en los tres rasgos de IE. Para el caso de 'Claridad emocional' y 'Reparación emocional', los niveles son bajos y, en el componente de 'Atención a los Sentimientos', se encuentra un nivel adecuado. Debe tenerse en cuenta que, al presentarse un bajo nivel en IE, se podría afectar el desarrollo de autoconciencia; la IE no es tan solo un componente lógico formal, sino un atributo que permite el óptimo desarrollo de la autoconciencia; esto quiere decir que los estudiantes evaluados reflejan dificultad en analizar los factores emocionales internos y externos

en las relaciones sociales. Además, la IE, como atributo meta-cognitivo, podría influir sobre la motivación no solo en el ámbito académico y sobre el rol docente, sino sobre distintos contextos.

Los resultados en los tres rasgos de IE permiten comprender que la habilidad es baja, lo cual, según Hodzic, Ripoll, Costa y Zenasni (2016), puede significar un factor de riesgo en la satisfacción con la vida, puesto que se identifica dificultades en su área emocional, que pueden influir sobre otras esferas de la vida. Si bien algunos estudios le otorgan mayor relevancia a la reparación emocional, este trabajo sustenta la integralidad de los tres rasgos, para relacionarlos con un desempeño exitoso en diferentes ámbitos.

Sumado a lo anterior, los estudiantes evaluados presentaron, en su mayoría, un nivel adecuado de atención emocional, definida por Ceballos y Suarez (2012) como factor protector de la salud mental, logrando que tengan una mejor calidad de vida y condiciones propicias para el desarrollo humano, ya que en este rasgo se hallan, implicadas, las habilidades para sentir, atender, identificar y expresar las emociones.

En cuanto al género, no hay diferencia en los resultados en los estudiantes evaluados, ya que ambos puntuaron mayoritariamente en el nivel de adecuado; sin embargo, se encuentra un porcentaje significativo de hombres con nivel alto de atención emocional; ello se diferencia con el trabajo de Rodríguez, Amaya y Argota (2011), quienes encontraron que una mayor cantidad de mujeres obtiene niveles adecuados de Atención emocional, mientras que los hombres alcanzan, primordialmente, un nivel bajo. Debe considerarse que, en este rasgo, tanto el nivel alto como el bajo son inadecuados, pues suponen una atención excesiva o insuficiente atención a las emociones.

En consideración del proceso de formación como docentes que están llevando a cabo los participantes de la investigación, resulta importante tener en cuenta que, un docente con una mayor conciencia de sus propias emociones, tiene menos probabilidades de ignorar o trivializar las

emociones de sus alumnos y, será más capaz de aceptar cualquier tipo de expresión emocional, aunque sea negativa. En este sentido, la atención emocional adecuada representará para los participantes, una capacidad significativa en la interacción con sus futuros estudiantes y en su rol como educadores.

Por otra parte, en el rasgo de claridad emocional se puede interpretar que los resultados son desfavorables para la población evaluada, pues al comparar con la investigación de Ceballos y Suarez (2012), estos identificaron que en un tercio de sus participantes contaban con un nivel alto y, más de la mitad, un nivel adecuado, en tanto que en la presente investigación predomina el nivel bajo, lo que significa dificultades al momento de conocer y comprender las emociones y distinguir entre ellas. La baja claridad emocional es un factor que afecta el desarrollo de las diferencias individuales y la personalidad.

Entre tanto, respecto a la baja claridad emocional, Ceballos y Suarez (2012) señalan que ésta deriva afectaciones en el bienestar psicológico de la persona, pues se ha identificado esta característica entre los pacientes con diagnósticos como el trastorno depresivo mayor. Este argumento es respaldado por Fernández-Berrocal y Extremera (2002), quienes indican que la baja claridad se asocia con una sintomatología de ansiedad, depresión y conflictos interpersonales.

Considerando finalmente los resultados en el rasgo de Regulación emocional, que indican bajo nivel de recuperación emocional entre los evaluados, se puede notar una serie de efectos negativos; entre ellos, la dificultad para hacer frente al estrés de la vida académica (González-Cabanach, Souto-Gestal, González y Corrás, 2018). Así mismo, la dis-regulación emocional se asocia con una mayor sintomatología física y psicológica (Hodzic et al., 2016), lo que significa un riesgo en la calidad de vida y el desarrollo de la autoeficacia.

Los trabajos de Fernández-Berrocal y Extremera (2002) y, Fernández-Berrocal et al., (2004) resaltan que la

regulación emocional es muy importante en el contexto académico, puesto que contribuye con la salud mental de los estudiantes y su equilibrio emocional, lo que se ve reflejado en un mejor desempeño académico. En este punto debe tenerse en cuenta las diferencias identificadas por género; si bien no son estadísticamente significativas, se percibe un mejor desempeño emocional en las mujeres, lo cual podría ser explicado por una educación emocional marcada por las normas culturales y sociales. En este sentido, para favorecer el mejoramiento de estos rasgos de la IE, se ha de reconocer los factores contextuales, sociales, culturales e históricos en los que se dio lugar la presente investigación.

Conclusiones

Aplicada la escala TMMS-24, se encontró que la mayoría de estudiantes presenta un bajo nivel en los tres rasgos de IE: Atención a los Sentimientos, Claridad emocional y Reparación emocional.

De acuerdo con la atención emocional predominante, se aprecia un nivel adecuado, con un 54 % de participantes; por lo tanto, se infiere que los estudiantes presentan un buen nivel de atención a los sentimientos; este resultado se puede considerar favorable para aquéllos que

se están formando en el campo de la educación.

En el rasgo de claridad emocional, prevaleció el nivel bajo, con un porcentaje de 56 % de los participantes, con lo cual se infiere que los estudiantes presentan problemas para reconocer las emociones propias y las de los demás. Por ende, esto puede repercutir en todas las áreas donde ellos estén inmersos.

En cuanto al rasgo de reparación emocional, prevalece un nivel bajo, el cual corresponde al 45 % de los participantes, permitiendo concluir que los estudiantes tienen dificultades en la resolución de problemas, frente a la incapacidad de minimizar las emociones negativas y gestionar las emociones positivas.

Se evidenció que los dos géneros tienen porcentajes similares en los tres objetivos específicos; en consecuencia, las diferencias de género en cuanto a IE no son significativas y permiten suponer un desarrollo similar en esta población.

Se recomienda continuar desarrollando investigación en el campo de la IE y otras variables escolares y personales que esclarezcan sus implicaciones en el desarrollo personal y profesional de los educadores.

Referencias

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-social intelligence (ESI). <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3271>
- Ceballos, G. y Suárez, Y. (2012). Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una muestra de estudiantes de Psicología. *Revista CES Psicología*, 5(1), 88-100.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.94.3.751-755> <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica.

- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A, González, L, Corrás, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, 17(2), 127-139.
- Hodzic, S., Ripoll, P., Costa, H. y Zenasni, F. (2016). ¿Los estudiantes con una mayor inteligencia emocional son más resistentes al estrés? El efecto modulador de la atención, la claridad y la reparación emocional. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 24(2), 253-272.
- León, J. (2020). *Relación entre la inteligencia emocional de padres de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres y sus prácticas de crianza* [Tesis de Especialización, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/42917/Leon%20J%202020%20IE%20y%20Pr%C3%A1cticas%20de%20Crianza%20%28Def%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, C. (2010). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Motivación y emoción*, 14(37), 10-14. <https://bit.ly/3dcMULb>.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Rodríguez, U., Amaya, A. y Argota, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359007>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia en básica primaria: “Nariño, Mi Primer Museo”

Jairo Paolo Cassetta Córdoba¹

Alejandra Paola Guevara Acosta²

Tatiana Fernanda Paz González³

Resumen

La imperante necesidad de mejorar las prácticas escolares actuales tiene como objetivo en esta investigación, específicamente, entregar orientaciones, recursos pedagógicos y didácticos que permitan transformar la enseñanza de la historia en el nivel de básica primaria y, mejor aún, proporcionar herramientas a los docentes, que les faciliten alcanzar procesos de aprehensión en todo lo referente a los procesos culturales, sociales, políticos, de convivencia y, en la construcción de una paz estable y duradera a partir del conocimiento de la historia nacional, pero haciendo mucho énfasis en la apropiación de la historia regional.

El departamento de Nariño, muy rico en cultura y tradición, desde siempre ha carecido de personas que se encarguen de escribir su propia historia, la cual afortunadamente ha sobrevivido a través de la tradición oral y la memoria cultural, pero que, en muy pocas ocasiones ha sido escrita y, en menor número de veces, ha sido enseñada. Es por eso que esta investigación busca entregar a los docentes de básica primaria, una estrategia pedagógica adecuada para su enseñanza; específicamente, para la historia regional, sumada a diferentes recursos didácticos que pueden ser convertidos en un aliado estratégico en este proceso, como: obras literarias de autores nariñenses y el uso de museos como centros pedagógicos; de allí la importancia de estos dos elementos.

Bienvenidos a lo que, de hoy en adelante llamaremos ‘Nariño: Mi primer Museo’.

Palabras clave: Estrategia pedagógica; enseñanza; historia; básica primaria.

¹Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Especialista en Gerencia de Proyectos, Universidad del Cauca; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño. Docente tiempo completo del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana.

²Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana; Normalista Superior, Escuela Normal Superior de Pasto. Investigadora Semillero de investigación FORMA, Facultad de Educación, Universidad Mariana.

³Estudiante de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana; Normalista Superior, Escuela Normal Superior de Pasto. Investigadora Semillero de investigación FORMA, Facultad de Educación, Universidad Mariana.

Introducción

Como es necesario optimizar las prácticas escolares actuales, con este estudio se pretende proporcionar unas orientaciones y unos recursos pedagógicos y didácticos a los docentes, que hagan posible innovar en la enseñanza de la historia en primaria; además, proveerlos de herramientas para que puedan lograr los procesos de aprehensión en lo relacionado con los procesos culturales, sociales, políticos, de convivencia y en la construcción de una paz estable y duradera, desde el conocimiento de la historia nacional, enfatizando en la apropiación de la historia regional.

La construcción histórica de los elementos y espacios culturales del departamento de Nariño siempre han carecido de proyección y visualización por parte del resto del país y, si bien hoy existe, aunque en poca medida, es gracias a que muchos escritores y literatos nariñenses decidieron dejar una huella en libros de trascendencia regional y, tal vez, nacional, porque realmente lo que hoy sobrevive, es por "la tradición oral y la memoria cultural, pero que en muy pocas ocasiones ha sido proyectada en los textos escolares y, en menor número de veces, ha sido enseñada" (Maury, Cassetta y Mora, 2017, p. 158). En la investigación realizada respecto a la enseñanza de la historia se pretendió elaborar una estrategia pedagógica acorde a las necesidades que presentan los establecimientos educativos del municipio de Pasto; es verdad que manejan unos estándares básicos para la enseñanza de las ciencias sociales, muy bien elaborados, por cierto, pero, desde el equipo investigador se establece que hace falta una mayor integración de los procesos locales propios de cada región; por ello, la estrategia pedagógica, sumada a diferentes recursos didácticos, puede resultar beneficiosa para enseñar la historia regional; de allí la importancia de estos dos elementos, como lo establecen los autores de este artículo.

Para poder llegar a esta publicación se tuvo que atravesar por un arduo proceso investigativo que se ejecutó a partir de un orden flexible en el que se buscó el alcance de lo propuesto en un orden lógico, permitiendo una clara interpretación

de las fuentes de información, en una organización por fases, desde la revisión bibliográfica sobre concepciones teóricas, la construcción de instrumentos de recolección de información, el trabajo de campo, análisis y categorización de la información, hasta la elaboración de la estrategia y el informe final.

Además de lo anterior, la estrategia surge de un proceso investigativo en el cual se pretende aprovechar los recursos académicos con los que cuenta la región y, bien direccionados, pueden convertirse en recursos de orden pedagógico pensado para los docentes, y de orden didáctico, integrando a los estudiantes junto a sus maestros, a reinventar la enseñanza de la historia, y así romper los esquemas tradicionales que hacen, con el pasar del tiempo que, las ciencias sociales y sus componentes pierdan espacio frente a las dinámicas contextuales que el ciudadano como tal debe enfrentar, y que están dejando en crisis a la sociedad, por desconocer los procesos causales que presenta la historia.

Metodología

En el trayecto del proceso investigativo, la metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación fue la teoría fundamentada, entorno que explica una integración entre el trabajo teórico y práctico, como eje para proponer una teoría sustantiva basada en el interés y el problema objeto de estudio. La intención de aportar a los procesos de formación docente en básica primaria es uno de los objetivos centrales, a partir de dos ejes transversales: la conciencia histórica y la historia regional, como una posibilidad para aportar a la formación y construcción de comunidades académicas que discutan acerca de la complejidad y los retos de la formación de docentes en ciencias sociales y, particularmente, en su enseñanza.

El análisis documental, como estrategia de análisis desde la postura metodológica trabajada, se desarrolló desde los antecedentes, el estado del arte y los referentes teóricos de las categorías de trabajo, seleccionados en esta etapa

del análisis documental, no con el fin de crear supuestos previos al análisis de la información, sino con el interés de contextualizar la investigación (Pantoja, 2017).

Cabe resaltar que esta metodología ha sido utilizada en varias investigaciones que han buscado casi el mismo objetivo; de allí que también, para este caso, las entrevistas en profundidad son uno de los instrumentos más empleados en el enfoque de la teoría fundamentada, ya que permiten mayor nivel de ampliación en los discursos de las personas respecto de situaciones o problemas desde un contexto específico, y que deberán ser aplicadas a diferentes maestros que hacen parte de la muestra de estudio, o sea docentes de básica primaria y también algunos licenciados en ciencias sociales. Sus discursos van a ser el elemento enriquecedor para el proceso investigativo, ya que van a aportar sus razones para acrecentar el problema, pero, a su vez, harán parte de la estrategia pedagógica que busca diseñar, a partir de este trabajo investigativo, exaltar las reflexiones de personas que viven la enseñanza de la historia desde diferentes roles, sea como formador de formadores o como un estudiante que piensa en su futura práctica profesional.

Población y Muestra

El seguimiento y estudio se hará con docentes de básica primaria de cinco establecimientos educativos, que corresponde al 10 % del total de instituciones educativas del municipio de Pasto. Acorde al número de maestros de básica primaria, se puede determinar la problemática vivida en la enseñanza de la historia.

Es claro decir que se requiere observar la intersubjetividad, la posibilidad de objetivar el mundo subjetivo de las personas, y de interpretar los significados que ellos dan sobre los acontecimientos; interpretar, la interpretación del entrevistado.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para alcanzar el eje fundamental de la investigación, se aplicó como técnica, las entrevistas semiestructuradas y la observación, permitiendo establecer un diálogo con los maestros sujetos de estudio, que se mueve en el círculo cerrado de la dialéctica entre la pregunta y la respuesta, como también un acercamiento a la dinámica del ejercicio de su quehacer docente en el aula de clase.

Observación

La observación directa desarrollada en la práctica pedagógica permitió identificar el problema a estudiar; la entrevista semiestructurada facilitó analizar el problema que se encontraba con los profesores de básica primaria en cuestión de la enseñanza de la historia dentro del área de ciencias sociales, para brindar herramientas que pudieran cumplir con sus necesidades, ayudando al cumplimiento de los objetivos propuestos; y, por último, la revisión bibliográfica, que hizo posible la validez y solidificación del fenómeno a tratar.

La matriz de observación directa, como instrumento de recolección de información, fue estructurada para tomar información directa del desarrollo de las clases. Para realizar los ejercicios de observación a las actividades desarrolladas por los docentes en las instituciones, se tuvo en cuenta algunos criterios, tales como:

- Que la clase programada por el docente, involucrase la dinámica correspondiente a la aplicación de una de las diferentes estrategias de formación, como lo realiza en su quehacer cotidiano; por ejemplo, una vez planificada, se le consultó previamente qué saber o contenido temático iba a trabajar, qué competencias iba a abordar y cómo lo haría, para evitar actividades de tipo evaluativo que distorsionarían el objetivo de la observación. Por otro lado, fue importante identificar elementos como: espacio y tiempo de duración de la clase, número de estudiantes y recursos didácticos.

- Disposición del maestro para el ejercicio, además de la recomendación que el sujeto de investigación hace, facilitando la hora y el día.
- Desarrollo de actividades cotidianas que no interrumpan el proceso normal de aprendizaje.
- Colaboración plena de coordinadores y rectores para la aplicación de los instrumentos; en este caso, el ejercicio de observación.

Cada una de las matrices de las fichas de observación constó de la siguiente información básica: institución donde se aplica, tiempo de observación (hora en que se realiza), número de estudiantes, espacio, clasificación (curricular o extracurricular), descripción de la clase, además de diferentes criterios relacionados con la actividad investigativa, según la estructura: Inicio, Desarrollo y Final. La información establecida fue la siguiente:

Inicio de la Actividad: el docente...

1. Se preocupa por la preparación del salón y los recursos didácticos (sillas, mesas, equipos, papelería).
2. Establece contacto con los estudiantes a través de alguna expresión de saludo o bienvenida.
3. Inicia la actividad socializando el diseño (curricular o extracurricular).
4. Plantea si hay preguntas operativas o de orden práctico a responder antes del desarrollo de la actividad (aclaraciones, preocupaciones, etc.).
5. Realiza una evaluación diagnóstica para verificar conocimientos previos necesarios para la comprensión del trabajo propuesto.

Desarrollo de la Actividad: el docente...

1. Inicia el desarrollo del tema, relacionándolo con un problema, con el fin de motivar y captar la atención de los estudiantes.
2. Da la posibilidad de que los problemas para iniciar la actividad, puedan ser propuestos por los estudiantes.
3. Hace preguntas para verificar la comprensión, establecer

conexiones del tema con otros, vinculando con la realidad profesional.

4. Utiliza las dudas (o errores) como forma de aprendizaje.
5. Indica las claves para el trabajo en equipo eficaz (distribución de roles y responsabilidades, participación equilibrada de todos los miembros, actitud de colaboración, valoración de la complementariedad de saberes y habilidades y competencias).
6. Caracteriza su forma de comunicación didáctica, por utilizar un lenguaje claro y comprensible.
7. Utiliza recursos didácticos, como: proyección de videos e imágenes que son atractivas para los estudiantes (color, letra, diseño), para facilitar la comprensión de los conceptos e ideas.
8. Propicia la participación crítica de los estudiantes.
9. Evidencia la autonomía de los estudiantes frente a la actividad planeada.

Finalización de la Actividad: el docente...

1. Orienta a los alumnos para buscar bibliografía e información complementaria.
2. Co-evalúa la sesión con los alumnos, de forma complementaria.
3. Evidencia que los estudiantes muestran agrado por el trabajo realizado.
4. Se da cuenta que los estudiantes presentan avances al finalizar la actividad respecto al trabajo planeado.

Entrevista

La técnica que se empleó fue la entrevista semiestructurada, herramienta fundamental para realizar preguntas y obtener conclusiones adecuadas respecto al tema que se pretende investigar. La entrevista se hizo con el fin de identificar las diferentes estrategias orientadas hacia la enseñanza de la historia y cómo se ha implementado diferentes procesos en cuanto a su apropiación. Esta técnica permitió recoger la información referente a las categorías determinadas para esta investigación: Problemas de la Enseñanza

de la historia, Recursos pedagógicos y didácticos, partiendo de entender los procesos de causalidad aplicados desde la enseñanza de la historia, orientados a entender la importancia de su aprendizaje y su implementación en la educación colombiana.

Para Maury et al., (2017), esta técnica permitió realizar análisis exploratorios sobre temas poco conocidos y averiguar posibles relaciones entre factores y variables del fenómeno estudiado, para alcanzar su comprensión de una mejor manera. Además, facilitó, por un lado, la cooperación de las personas entrevistadas en presencia del entrevistador y, por otro, una conversación fluida donde pudieron resolver dudas.

Revisión bibliográfica

El instrumento que se empleó para la revisión bibliográfica fue la matriz de análisis de material bibliográfico, la cual contenía los siguientes ítems: categoría, título del repositorio, base, matriz de información, referencia bibliográfica, lugar de procedencia, dirección web, conceptualización.

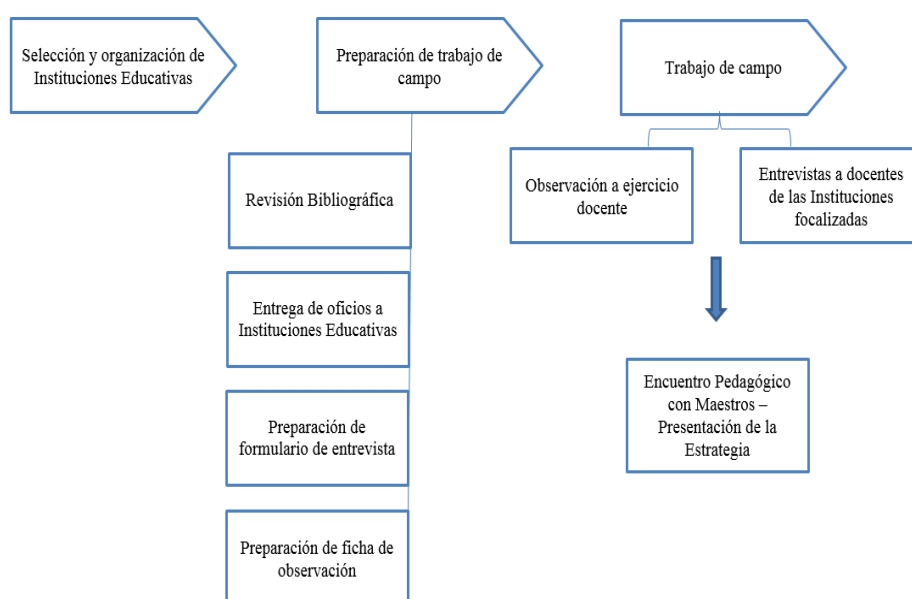
Para la búsqueda de documentos que permitieran fundamentar la investigación y la discusión entre autores, instrumentos e investigador, se visitó diversas bases de datos, se hizo revisión documental en bibliotecas, de textos que llevaron a un correcto rastreo de las categorías: Problemas de la enseñanza de la historia, Recursos pedagógicos y didácticos, Estrategia pedagógica. La revisión bibliográfica facilitó construir con eficiencia las bases que fundamentan este trabajo, al permitir identificar los puntos congruentes y las contradicciones encontradas en la literatura, describir los estudios importantes para la investigación y encontrar resultados comparables que puedan ser agrupados.

Entre los documentos que se revisó, se debe mencionar libros, artículos científicos de diferentes bases de datos tales como Scopus, E - Libro, entre otras, trabajos de grado y diferentes investigaciones relacionadas con el tema propuesto por este estudio.

A continuación, se presenta un cuadro síntesis del trabajo de campo:

Figura 1

Síntesis del trabajo de campo



Fases de organización y trabajo

Fase 1. Revisión bibliográfica. Se visitó diversas bases de datos, se hizo revisión documental en bibliotecas, de textos que llevaron a un correcto rastreo de las categorías Problemas de la enseñanza de la historia, Recursos pedagógicos y didácticos, Estrategia pedagógica; asimismo, se hizo uso de una ficha de información que contenía los siguientes ítems: categoría, título del repositorio, base, matriz de información, referencia bibliográfica, lugar de procedencia, dirección web, conceptualización. De esta manera, se hizo el análisis de las concepciones teóricas frente a formación investigativa y estrategias de formación, siendo estas categorías, el eje central de trabajo.

Fase 2. Instrumentos de Recolección de información. Según las categorías de estudio definidas, fueron elaborados los instrumentos pertinentes para la recolección y análisis del trabajo desarrollado por los maestros en las instituciones educativas focalizadas respecto a los problemas de la enseñanza de la historia. Los instrumentos fueron: cuestionario de entrevista semiestructurada aplicada a los maestros, para identificar los principales problemas que presenta la enseñanza de la historia entre los docentes de básica primaria y el diario de campo, utilizado para recolectar y confrontar información referente a la estrategia de formación utilizada por el maestro.

Cabe resaltar que los instrumentos de recolección de información atravesaron un proceso de validación por parte de jurados expertos, quienes emitieron un concepto favorable frente al trabajo que se buscó realizar.

Fase 3. Trabajo de Campo. Su desarrollo se basó en la llegada a los establecimientos educativos previamente focalizados a través del muestreo intencional por conveniencia, con el fin de realizar la observación al desarrollo de las clases de los maestros en cuanto a la enseñanza de la historia; posterior a ello, se aplicó la entrevista semiestructurada a aquéllos que hicieron parte de la observación.

En el momento en que se contó con toda la información pertinente de la recolección, se procedió a realizar el respectivo vaciado en las matrices correspondientes.

Fase 4. Análisis y Categorización de la Información. Se hizo teniendo en cuenta la concepción teórica de los maestros y la encontrada en la literatura, respecto a las categorías determinadas; en este caso, 'Problemas de la enseñanza de la historia', 'Recursos pedagógicos y didácticos' y 'Estrategia pedagógica' con el propósito de establecer relación con la información arrojada por las técnicas utilizadas. Con las entrevistas y la revisión bibliográfica se pudo dar respuesta al objetivo específico 1; y con el vaciado del cuestionario para entrevista y ficha de observación, al objetivo específico 2.

Fase 5. Estrategia pedagógica. Una vez se hizo el análisis sobre los elementos trabajados, se procedió a construir la propuesta, que se presenta como resultado de esta investigación permitiendo alcanzar el objetivo específico 3.

Fase 6. Informe final. Se organizó el documento conceptual de la investigación, de acuerdo con las fases previas y, enfocado primordialmente a los resultados obtenidos a partir del desarrollo del proceso investigativo.

Resultados

Crisis en la enseñanza de la historia regional

González (s.f.) sostiene:

La Historia, una de las áreas más bellas del conocimiento, de las que instruyen, aquella que nos permite deleitarnos con los hechos del pasado y vislumbrar el futuro ¿por qué tienen que subestimar esta disciplina algunos profesores? ¿Por qué inhiben en el niño el deseo de aprenderla? ¿Por qué tratan de mecanizarla exigiéndole que aprenda memorísticamente fechas y acontecimientos que ni siquiera entiende? (p. 11)

Estos y muchos interrogantes más surgieron en el desarrollo de la práctica

docente en las instituciones, donde se logró evidenciar algunos de los problemas que se trabaja hoy; si bien los profesores hacen un esfuerzo con las herramientas pedagógicas y didácticas que tienen a su alcance, se puede constatar que las clases siguen presentando un gran contenido pedagógico de corte tradicional, incluso con tendencia escolástica, en una relación didáctica netamente tradicional, en la cual el estudiante únicamente asiste a la institución a 'recibir', pero no a comprender los conocimientos que el profesor tendrá que 'darle'; conocimientos que son presentados como algo sin importancia, sin opción a cambio, donde no se busca el aprendizaje, sino la acumulación de contenidos, convirtiendo la enseñanza de la historia en un ejercicio cíclico en el cual el maestro busca enseñar de la misma manera como le enseñaron a él y a eso se suma el posible desconocimiento de la asignatura; sus métodos de enseñanza son iguales a los métodos de evaluación. Enseñan con un libro que carece de actualización o con un cuestionario y, evalúan con lo mismo. De igual manera, como dice González (s.f.):

Durante el desarrollo de la práctica docente, nos hemos dado cuenta de que la mayoría de los profesores de primaria continúan efectuando su trabajo con un enfoque meramente escolástico, en el cual el alumno es un ser pasivo que únicamente asiste a la escuela a "recibir" los conocimientos que el profesor tendrá que "darle", conocimientos que se presentan como algo acabado, sin opción a réplica, además de que rara vez la "actividad" desarrollada, trasciende fuera de los muros del salón de clase, siendo también notorio el hecho de que se confunde el término actividad con el activismo, porque si bien es cierto que el alumno realiza ciertas actividades, éstas por lo general, fueron impuestas o sugeridas por el profesor, sin dar oportunidad a que sea el propio alumno quien las sugiera y las lleve a efecto, todo esto dentro de sus limitaciones y con orientación y asesoría del profesor.

Por tal hecho, este documento se orienta fundamentalmente a una

reflexión que permita encontrar respuestas y soluciones para lograr un aprendizaje gradual y permanente acerca de los fenómenos socio histórico que, como se percibe actualmente se encauzan de un modo tradicional y memorístico que de ninguna manera resuelven los problemas existentes, ni tampoco (sic) se asumen posturas que redunden en una forma de conciencia acerca de los conflictos sociales, los cuales se soslayan por apatía, negligencia, irresponsabilidad, ignorancia, conformismo, miedo, que ocasiona que sigan persistiendo los mismos vicios y errores que se transmiten como herencia a las nuevas generaciones constituidas por nuestros alumnos. Los maestros enseñan Historia de una manera muy dogmática, no buscan el aprendizaje, sino la acumulación de contenidos; asumen y reproducen en el aula la forma como ellos la aprendieron, por lo mismo, también desconocen la importancia de la asignatura; sus métodos de enseñanza son iguales a los métodos de evaluación. Enseñan con un cuestionario y evalúan con un cuestionario. (pp. 12-14)

Por otro lado, la necesidad de construir y reconstruir procesos de consolidación histórica es algo imperante en el departamento de Nariño, por todas las circunstancias que se ha tenido que enfrentar desde lo cultural, social y geográfico, lo cual ha evidenciado el aislamiento y olvido al cual se le ha sometido, desconociendo la riqueza cultural que tiene. Lo más grave es que el desconocimiento de esa riqueza cultural, se disipa cada vez más, debido al olvido, a procesos carentes de investigación cultural y, sobre todo, a la forma de enseñar la historia regional en las aulas de clase, lo que conduce irreversiblemente al desconocimiento de la historia del departamento, por parte de las nuevas generaciones.

El preservar la historia en los mayores de cada comunidad ha sido la mejor estrategia para que la cultura se mantenga a partir del diálogo de saberes, pero, en muchos casos, permite establecer juicios

de valor que pueden llevar a perder la objetividad de la narración y, que sean distorsionados los procesos causales que son los puntos de partida para el reconocimiento social. Ahora bien, es importante reconocer el papel del maestro dentro del proceso pedagógico de formar a los seres humanos, convocados para ser actores en la construcción de su destino colectivo e individual, el cual, a partir de las experiencias vividas, se convierte en el reflejo de la sociedad en la cual vive; su comportamiento es producto de la sociedad que lo rodea, pero de la misma manera se convierte en un ser social, participativo, próspero, crítico y, con capacidad de argumentar situaciones de debate y conflicto, asumiendo posiciones que pueden generar nuevos espacios de aprendizaje, bajo los procesos de enseñanza-aprendizaje. La teoría puede ser llevada a la práctica, encontrando nuevos métodos para construir y generar conocimiento desde la historia y los diferentes elementos que puedan ser utilizados dentro de ella; para este caso, los museos como concentración de riqueza histórica.

Para el análisis del ejercicio de enseñanza de la historia fue necesario entender el contexto, la dinámica y los contenidos que se aborda para la enseñanza de la historia en la básica primaria, teniendo como variables de trabajo transversales, los modelos pedagógicos y los perfiles de los maestros que trabajan el área de ciencias sociales, sin decir con ello que se haga mal, pero sí enfatizando en que no cuentan con las herramientas necesarias para cohesionar la enseñanza de la historia con las necesidades contextuales que presentan los estudiantes en la actualidad. A lo anterior se suma la poca importancia que se le da a la enseñanza de la historia; no se la ve como una posibilidad de construcción, de fortalecimiento del pensamiento crítico; por el contrario, se la ha ubicado como un obstáculo, por tener unos referentes claros de trabajo, lo cual imposibilita que haya ambientes agradables de trabajo de parte y parte. Por ello, tener contacto con el aula, hacer reflexión y notar todo lo que se puede aportar desde esta disciplina, es cómo se consolida la estrategia pedagógica.

Ahora bien, al rastrear las fuentes de documentación, se puede evidenciar que son escasas las investigaciones de este tipo temático, lo que permite a docentes e investigadores reconocer y revalorizar la historia nacional y, regional de Nariño, en aras de propiciar su enseñanza a los estudiantes de la básica primaria, contribuyendo a una formación más equitativa y de calidad.

En este sentido, es tarea y misión de los docentes, específicamente en el nivel de básica primaria, poder llevar más allá de lo visible, los procesos relacionados con la tradición oral y las memorias culturales que hasta el momento han sido los encargados de mantener vivo el pasado histórico de las personas, pero que no han logrado consolidar una estrategia pedagógica adecuada para su enseñanza. Dentro de las ciencias sociales, como área encargada de orientar los procesos investigativos basados en mantener las creencias y costumbres y, especialmente la enseñanza de la historia, se busca establecer procesos innovadores que no permitan caer en dinámicas de olvido y de repetición, los cuales se han convertido en la principal causa de la violencia en la actualidad.

La enseñanza de la historia permite mantener vivo el sentimiento que se genera a partir de pertenecer a algún lugar; el sentido de pertenencia se convierte en un componente más en la vida de los maestros y estudiantes, ya que dentro de los objetivos se observó que es necesario proyectar las historias que caracterizan a cada vereda, corregimiento, municipio, región; en otras palabras, cada contexto, pero contadas desde los adentros de cada región, resaltando los hechos, vivencias, elementos y personajes que, a través de los años, se han mantenido vivos gracias a la memoria cultural que existe en las comunidades y que han sido las encargadas de lograr que las historias perduren de generación en generación, pero que a partir de ahora también aparecerán plasmadas en las aulas de clase durante la enseñanza de la historia, posibilitando que entre docente y estudiantes se produzca procesos de negociación cultural orientados hacia la producción de saberes.

En la actualidad, la enseñanza de la historia se puede enfocar desde dos perspectivas básicas: la primera radica en que la historia, a partir de 1984, se integra a la geografía, consolidando como área a las ciencias sociales; por ello, jamás se le dio la importancia que merecía, aunque no se puede negar que sí ganó más espacio que la geografía. Pero esa situación en la cual no tenía una cabida propia la historia, llevó a que se utilice metodologías tradicionales de enseñanza tales como los dictados, la transcripción, entre otros, basados en textos que relataban lo que se conoce como 'historia oficial' o, dentro de la investigación histórica y los tipos de historia, la llamada 'Historia de Bronce' (Villoro, 1980).

En el cambiante mundo contemporáneo, la cultura de la mayoría de los pueblos está expuesta a un proceso de aculturación, lo cual contribuye a un alejamiento de la identidad de las presentes y futuras generaciones que, guiadas por el espejismo del mundo capitalista, se dedican a copiar imágenes impuestas por un sistema que busca convertir a las personas en máquinas consumistas, destinadas y programadas a comprar y demandar productos cuyo fin es solo cumplir la función de enriquecer a las grandes multinacionales, que son quienes programan lo que se debe y no se debe consumir.

La historia nos ha mostrado que desconocerla, conlleva grandes problemas de convivencia de nivel micro (casa, escuela, barrio) y macro (municipio, departamento, país); si no, que lo digan los colombianos que han tenido que enfrentar aproximadamente 60 años de violencia sin que hasta el momento se pueda hablar de buenos o malos, y que sí, por el contrario, se tiene que limitar a contar cuántos muertos deja un enfrentamiento, y lo que aún se vuelve más escalofriante: el poder manejar cifras comparativas anuales de si aumenta o disminuye ese número. Otro problema es que, a pesar de que se reglamentó por ley la enseñanza de la historia en los establecimientos educativos por sanción presidencial, hay que ser realistas y aceptar que no se cuenta con los suficientes recursos

pedagógicos y didácticos para cumplir con dicha exigencia.

Y el problema se agudiza cuando esta enseñanza se hace en la básica primaria, la cual debe limitarse a lo que le entregan los estándares desde la teoría, pero que no le dan al docente, el más mínimo indicio de cómo enseñarla. A esto se une otro tema de carácter epistemológico que radica en que los lineamientos que se ha preparado para que entre en vigencia la ley, van a ser iguales a como se instauró el uso de estándares básicos por competencias, los cuales fueron pensados desde lo nacional, pero jamás desde los micro contextos de la región, la cultura propia, de las cosmovisiones de los pueblos, en el día a día de las poblaciones periféricas que son, en realidad, parte fundamental del acervo cultural de los pueblos.

Ahora trabajemos sobre supuestos; hablemos de la existencia de unos lineamientos pensados desde la heterogeneidad y la diferencia, desde la *glocalidad* en la cual se busca rescatar, desde la periferia hacia el centro, la cultura, y no lo contrario, como lo plantea la globalización. Hasta ese punto se cumple con parte del proceso educativo, pero es de conocimiento general que no existen herramientas o recursos que faciliten la enseñanza de la historia; no existen museos que permitan un uso adecuado para enseñar, de acuerdo con las edades y etapas de aprendizaje; no existen lugares que conserven la historia regional y local, a menos que sean museos comunitarios que hayan sido creados por aquellos maestros que recurren a crear su propio material didáctico, debido al desconocimiento de obras literarias regionales y que solo así pueden convertir en un aliado estratégico para enseñar la historia en las aulas de clase, porque de lo contrario, se continuará dejando en evidencia, un sistema educativo precario, con más falencias que aciertos.

Aparte de entregar la *Estrategia pedagógica: Nariño Mi Primer Museo*, lo que también se pretende es, dirigir al lector fundamentalmente, a generar procesos pedagógicos que sean establecidos desde las necesidades que tiene el aula, su composición educativa y

su estructura curricular, comprendiendo la importancia de advertir los fenómenos sociales y los procesos de causalidad presentes durante su desarrollo, logrando establecer procesos de reflexión, crítica y emancipación, frente a dinámicas políticas y estatales que lo único que han logrado es enajenar a los estudiantes con pensamientos tradicionales que han fortalecido los procesos de repetición y conflicto. Además, la propuesta busca también rescatar elementos que enriquecen la historia, tales como mitos, leyendas, creencias, agüeros, pensamientos y fundamentos de los lugares a los cuales pertenecen y que han sido olvidados dentro de las aulas de clase en los procesos de enseñanza y, entender la imperante necesidad de recuperar la tradición cultural de los pueblos, específicamente del departamento de Nariño.

El fundamento para la investigación

En el presente apartado se abordará todo lo relacionado con la enseñanza de la historia, donde estarán inmersos pensamientos de diversas índoles y categorías; además, se destacará definiciones y aspectos importantes de diferentes autores, logrando entender los propósitos y fines de implementar adecuadamente la enseñanza de esta asignatura en el campo educativo, específicamente en el nivel de Básica Primaria.

En este sentido, hablar de historia es un tanto complejo, ya que es un término que se ha definido de múltiples maneras, pero todas las definiciones coinciden en que se trata de un tipo de investigación sobre hechos sucedidos en el pasado; es decir, es el registro de las acciones realizadas por los hombres. De este modo, y "enfocando el origen del término que se rastrea desde el punto de vista epistemológico, la palabra castellana *historia* proviene directamente de la correspondiente palabra griega que significa *narrar, describir, explicar*" (Sánchez, 2005, p. 58).

Por otro lado, Campillo (2016) reconoce a la historia como:

El conocimiento del devenir humano, en donde lo determinante es la conciencia del pasado y la voluntad de definirse en función de él. La historia es conocimiento del pasado humano porque es el recuerdo, para conocerlo y para vivir de él; es el fundamento al cual quedamos vinculados para no diluirnos; es el modo que tenemos para aspirar a participar en el ser del hombre. (p. 38)

En consonancia, Jojoa (2015) considera que "la historia exhibe al hombre como un agente racional; es decir, que su función es, en parte, descubrir lo que el hombre ha hecho y, en parte, por qué lo ha hecho" (p. 189), pues en efecto, esta deferencia no reduce su atención a los simples acontecimientos, sino que los cree humanísticamente, en cuanto a los actos de seres humanos que tuvieron sus motivos para obrar del modo que obraron, motivos que no son ajenos al interés de las demás personas que se interesan por ellos o, hasta del mismo historiador.

De esta manera, se puede decir que la historia se ha constituido en una búsqueda de algún indicio o huella de interés para el hombre, que ha ocurrido en el transcurso del tiempo y del espacio, a partir del cual se puede tener certeza de la ocurrencia de los diferentes sucesos o acontecimientos, que tienen que ver directamente con el presente e, inevitablemente, con el futuro de una comunidad, generación o, del mundo entero.

Comúnmente todo esto se archiva y articula en la memoria, donde no solo está el conocimiento, sino que también el quehacer, la realidad, las formas, las maneras, los significantes del sistema simbólico y desde donde se definirían los dinamismos socioculturales.

Los canales de trasmisión se pueden vincular a la tradición; entendiendo esta como un puente que transporta el conocimiento de generación en generación; en este caso podemos decir que es un puente que traspasa archivos de la memoria. Esto por lo general se realiza desde diversos canales; sin embargo en el mundo occidental

lo más frecuente es la trasmisión vía lenguaje (verbal), sea oral o escrito. (Rock, 2016, p. 102)

Con esto se pretende decir que, la historia de los pueblos se ha transmitido a lo largo de los siglos a través de la tradición oral. De esta manera, Mariezkurrena (2015) afirma que “[...] la trasmisión oral es la más nueva y la más antigua forma de hacer historia” (p. 228).

En este sentido, González (2018) considera que la historia oral

[...] Es la versión popular de la historia, obra de aficionados de tiempo parcial. La mueve una intención piadosa: salvar del olvido aquella parte del pasado propio que ya está fuera de ejercicio. Busca mantener al árbol ligado a sus raíces. Es la historia que nos cuenta el pasado de nuestra propia existencia, nuestra familia, nuestro terruño, de la pequeña comunidad. (párr. 4)

Cano (s.f.) expresa:

En cuanto a qué tipo de gente sea la que se dedican (sic) a esta tarea, Don Luis González dice lo siguiente: “a la mies microhistórica acuden operarios de muy desigual condición. Unos son abogados, sacerdotes, médicos, poetas, políticos o personas que apenas saben leer y escribir. Y sin embargo es posible rastrear en ellos algunos rasgos comunes: quizá el más notorio sea el ego emocional, la actitud romántica”. (párr. 4)

Bajo este entendimiento, todas las personas a través de su experiencia y haciendo uso de ella, pueden contribuir con sus relatos o escritos a la explicación o conformación de la historia, contando de forma particular o general, los sucesos que consideran importantes, trascendentes o de verdadero valor, fortaleciendo así, su legado histórico.

Finalmente, es conveniente aclarar que, el uso de la tradición oral no excluye ni desvaloriza el estudio documental; por el contrario, se cree que son aspectos muy complementarios y, la comparación, descripción o triangulación de ambas, posiblemente se acerque un poco más

a la realidad del contexto, personaje u objeto que sirve de estudio.

¿Qué es la enseñanza?

Históricamente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido estrecho de realizar las actividades que lleven al estudiante a aprender, en particular, instruirlo y hacer que ejercite la aplicación de las habilidades. Los nuevos estudios se enfocaron en la enseñanza para la comprensión, la cual implica que los estudiantes aprenden no sólo los elementos individuales en una red de contenidos relacionados sino también las conexiones entre ellos, de modo que pueden explicar el contenido de sus propias palabras y pueden tener acceso a él y usarlo en situaciones de aplicación apropiadas dentro y fuera de la escuela. (Concepción de enseñanza/aprendizaje, s.f., p. 1)

Por ello, es precisamente en la educación básica primaria cuando los niños pueden explorar y acercarse a los distintos conocimientos y ciencias que les permiten el desarrollo voluntario de sus competencias y habilidades.

Sin embargo, una de las ciencias o, en este caso, asignaturas más relevantes para la adquisición y fortalecimiento de habilidades como la historia, ha sido completamente rechazada por los educandos y, de cierta forma por los educadores, ya que se centra en el relato político, dando cuenta de cambios de gobierno, guerras y actos heroicos, pero pasando por alto los procesos sociales, económicos y culturales fundamentales para comprender el complejo histórico y su verdadero significado.

En este orden de ideas, González (s.f.) considera que “la historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas que mayores posibilidades posee para la educación y la instrucción de la juventud” (p. 29); por lo tanto, debe ser tomada en cuenta y orientada adecuadamente dentro de los macro y micro currículos relacionados con la educación básica primaria, asumiendo de esta manera, las innumerables oportunidades que conlleva su correcta

enseñanza, además de los cambios y evoluciones que experimentan quienes la aprenden.

Por otro lado, Prats, Santacana, Lima, Carretero y Arista (2011) manifiestan que "la historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción" (p. 18). Sin embargo, ese acercamiento no puede realizarse de manera deliberada, sino que, en contraste, deberá darse a través de caminos que sean conformados por el cuestionamiento, la investigación, el apoyo al método histórico, pero, sobre todo, debe discurrir indiscutiblemente, a la historia como una ciencia social y no como un saber aislado o simplemente curioso.

Por ello, es esencial analizar la historia, para ser enseñada. Además, quienes enseñen esta ciencia están en la obligación de explicarla como una estructura de conocimientos que no se constituye únicamente de lo que "ya se conoce gracias a los historiadores, sino que además indica cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que se debe formular para llegar a tener una idea explicativa del pasado" (Prats et al., 2011, p. 18). Así, los estudiantes, con el acercamiento que han tenido con la historia y las diferentes fuentes de conocimiento sobre los sucesos ocurridos en el pasado, podrán crear criterios claros sobre ellos y, a su vez, esto les permitirá el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas encaminadas hacia la tolerancia y la resolución efectiva de problemas, lo cual es indispensable para comprender el presente y parte del futuro, dentro de una sociedad que busca y anhela una sana convivencia.

Además, Prats et al., (2011) opinan que "la enseñanza de la historia cumple una función como rescatadora de la memoria social, la cual consiste en mantener vivos determinados recuerdos" (p. 26). De este modo, esta nueva generación y las próximas, reflexionando, estudiando y analizando su historia dentro de las aulas de clase, permiten el resurgir de sus antepasados y con ello, analizar el futuro.

Como apoyo a lo anterior, Cano (s.f.) afirma que:

Nuestra época es testigo de un resurgir del interés por esta tarea cultural de primera magnitud. Un pueblo sin la conciencia de sus raíces pierde identidad. Una persona que no tiene interés por conocer quiénes fueron sus antepasados, dónde vivían, qué tipo de vida llevaban, etc., pierde la memoria de su pasado y, con ello, un gran tesoro de valores y realidades humanas que transmitir a sus sucesores. (párr. 2)

Sin duda alguna, el valor formativo que tiene la enseñanza de la historia en el nivel de básica primaria es muy diverso, ya que facilita la comprensión del presente; contribuye al desarrollo de las habilidades intelectuales, el pensamiento hipotético deductivo y el pensamiento crítico, la transversalidad curricular y la sensibilidad social.

Anudado a esto, Ferró (citado por Prats et al., 2011) afirma que la enseñanza de la historia en la escuela es trascendental, porque "[...] la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros toda la vida" (p. 14).

Por ello, es de vital importancia promover y adecuar estrategias e iniciativas que posibiliten la incorporación de la historia dentro del ámbito educativo y que, además, se caracterice por tener una visión amplia donde se pueda contemplar acontecimientos locales y nacionales. Y que, a raíz de esto, se produzca transformaciones en el campo educativo, velando por el conocimiento e interiorización de una historia común con todos sus acontecimientos y aspectos más sobresalientes, donde esté implícito un punto de reflexión crítica que fortalezca los aspectos nacionales y locales, entendidos como integrantes de una identidad más amplia que es, el patrimonio del conjunto de la humanidad.

Es conveniente resaltar que el presente trabajo hace referencia fundamental a las teorías de diferentes pedagogos que, a

través de la historia, han dado a conocer la importancia de generar aprendizajes significativos; así mismo, a la importancia que tienen la innovación y la adopción de metodologías, donde el estudiante aprende haciendo. Al respecto se puede citar teóricos como Ausubel (1983), quien afirma con la teoría del aprendizaje significativo, que el estudiante es constructor de su propio conocimiento, el cual solo es posible, cuando se hace un enlace entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos.

Vigotsky (2006) por su parte, argumenta a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) que, el estudiante, para lograr un aprendizaje significativo, necesita herramientas o instrumentos mediadores como el lenguaje, el juego y los símbolos, además de interacciones lúdicas que son orientadas por su tutor para la solución eficaz de sus problemas; de este modo, y solo si se le brinda las herramientas adecuadas, el niño entrará en el proceso que llama la "ley genética de desarrollo cultural en la que se produce la interacción del plano social y el desarrollo de las funciones mentales superiores, adquiriendo así un verdadero aprendizaje" (p. 34).

Hay orientaciones que permiten entender la manera adecuada de desarrollar competencias en los estudiantes, ya que solo se es competente cuando se aprende a hacer en un determinado contexto, por lo cual la teoría debe tener vida a través de la práctica. Por ello, es importante la praxis del estudiante en un contexto reducido, pero, a la vez complejo, ya que tiene que interrelacionar con los demás congéneres que buscan distintos fines y objetivos, pero que, en esencia, son los mismos: satisfacer sus necesidades biológicas y, algo que es propio de las personas: satisfacer sus curiosidades.

Por último y, no menos importante, Almeida (2010) manifiesta que las técnicas de enseñanza no deben ser fines sino medios de educación, por lo cual es necesario entender que la prestación de los jóvenes en los procesos investigativos es esencial para la vinculación a una vida próxima universitaria, donde el aspecto del conocimiento científico es necesario,

razón por la cual éste inicia como un ejercicio teórico y, a la vez, se convierte en una actividad práctica.

Anudado a esto, se debe tener en cuenta que, para desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas que fortalezcan la asimilación adecuada de conocimientos, es necesario poner en práctica un diseño curricular que esté muy bien estructurado, el cual permitirá al docente, alcanzar los objetivos propuestos para dichos encuentros; y, a los estudiantes, obtener un aprendizaje mucho más duradero y significativo.

Diseño curricular

Los establecimientos educativos, dentro de su organización académica, manejan las diferentes estructuras que tiene el currículo: macro, meso y micro, apuntando a garantizar las dinámicas escolares de una forma organizada, como lo exige la Ley General de Educación (1994), y su concepto sobre currículo. La historia como tal, no cuenta con su propio plan de clase (desde lo micro) y tampoco con el meso, pero la necesidad es imperante, sin querer recaer en desarticularla de las ciencias sociales, como ya ha ocurrido en otras ocasiones, porque es necesaria la relación para la problematización de contexto, pero también se requiere darle la importancia que se merece.

Por ello, y teniendo en cuenta lo anterior, es importante dar a conocer qué es, en esencia, el plan de clase o micro diseño curricular, pues, si bien es cierto, todos los docentes hacen indiscutiblemente uso de él en la planificación de las clases, muy pocos saben el verdadero valor y significado que éste tiene en el proceso educativo; los docentes son los únicos responsables de realizar una excelente práctica educativa que tiene como objetivo, lograr satisfactorios resultados académicos, además de brindarles la oportunidad de reconocer su realidad escolar, propiciar su trabajo para la solución de retos y, promover la transformación de dicha realidad.

En este sentido, Tobón (citado por Carmona, 2017), piensa que los micro diseños curriculares son "conjuntos

articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos" (p. 20). En este concepto se puede reconocer los elementos claves para la planeación de la clase; varios pedagogos han coincidido en eso; solo sería necesario agregarle el elemento que permita reconocer el nivel de aprendizaje del estudiante, conocido como evaluación. De esta manera, los ejercicios propuestos en clase deben ser pensados en la forma de alcanzar el resultado de aprendizaje propuesto, con una dedicación procesual, paso a paso, para generar comprensión del conocimiento que se pretende entregar a los estudiantes.

En este orden de ideas, los micro diseños curriculares deben contar con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio de la clase es importante establecer una relación interactiva con los estudiantes, con el fin de identificar sus conocimientos previos sobre el tema. Aquí se puede hacer uso de diferentes recursos, como: textos breves, imágenes, hacer alusión al tipo de vestimenta o paisaje. Como lo mencionan Prats et al., (2011) se puede plantear algún dilema, pregunta detonante o, también, mostrar algunos esquemas con los puntos centrales que se trabajará en la clase; "esto permitirá al educando tener referentes para que sepa que se trata de una época distinta" (p. 41).

Para alcanzar un aprendizaje en historia es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan comprender cómo se dan los procesos causales, y hacer un uso pertinente de los recursos que pueda proponer el profesor. De acuerdo con el nivel que se trabaje, se puede implementar actividades como, visitas a concentraciones históricas como museos y patrimonios culturales. Prats et al., (2011) proponen la elaboración de talleres artísticos, de líneas del tiempo, mapas históricos, esquemas, el análisis de un video notando un guion de observación, lectura e interpretación de fuentes escritas, elaboración de guiones teatrales, trabajo con páginas o presentaciones electrónicas en el aula de informática. La selección de

actividades debe propiciar "la reflexión y el análisis de la información, con el fin de poder contextualizar un hecho o proceso histórico" (p. 26).

Los maestros y la enseñanza de la historia

Los maestros son un pilar fundamental de los procesos educativos, por lo que se impulsa a tener su percepción frente a la enseñanza de la historia. Con el pasar del tiempo, los procesos monótonos y tradicionales dentro de las prácticas escolares cuando se enseña historia, se han convertido en una constante en el ejercicio de los profesores, pero no por decisión propia; se reconoce que buscan muchas formas de mejorar sus prácticas, pero la incidencia de elementos tradicionales en la enseñanza de la historia ha recaído en lo que Villoro (1980) determinó como un persistir en contenidos centrados e impuestos por la historia de bronce que, si bien escribió capítulos de la vida del hombre, lo hizo desde las clases altas, desde la burguesía que necesitaba modificar sus acciones y comportamientos, por lo menos, en los libros de historia, porque en la realidad, siempre marcaron la represión, las brechas de pobreza y anulación del otro, figurando como héroes intocables a quienes el tiempo tendría que rendirles pleitesía, tanto en los escritos como en los monumentos que contaminan las plazas centrales de las ciudades (Villoro, 1980), anulando la historia regional y local de las civilizaciones, causando deterioro en la construcción cultural de los pueblos a partir de la negociación cultural.

Enseñanza de la historia en básica primaria

Al revisar la información que se recolectó con los docentes de básica primaria, se detectó que uno de los principales problemas, según E.01 es "la falta de referentes claros para la enseñanza de la historia", ya que los existentes "no brindan una información y orientación oportuna y veraz" que permita a docentes y estudiantes tener mayor relación e integración con los sucesos ocurridos en tiempos pasados y presentes, siendo éste el mayor causante de la pérdida del valor

formativo de la historia en las secuencias didácticas dirigidas por los maestros en el aula. En este sentido, Prats, et al., (2011) manifiestan que “[...] el sentido de la historia formativa nos remite a una valoración sobre lo que el conocimiento histórico ofrece a los alumnos, al poder analizar las sociedades del pasado y adquirir elementos para comprender el presente” (p. 106).

Asimismo, se evidencia que la historia contenida en los pocos referentes académicos, únicamente abarca información sobre la mirada central del país; es decir, la historia nacional, la cual “es pensada, investigada y enseñada desde un lugar que asumió el papel de centro político, histórico, cultural y académico” (Erazo, 2010. p. 231). De esta manera, los maestros entrevistados coincidieron con la docente E.03 al manifestar que “prevalece la historia nacional, porque no hay materiales que hagan referencia a la regional”, y con la docente E.06, al decir que “ni siquiera en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se encuentra un referente claro que esté sectorizado de acuerdo con la región donde se ubica la institución o, al menos, se acerque a los diferentes contextos”, obteniendo como consecuencias, limitaciones en la enseñanza, alejamiento y pérdida de identidad y sentido de pertenencia y, la abertura en el campo educativo para fomentar los procesos de aculturación, en donde “las regiones se invisibilizan, se niegan a través de mecanismos como la enseñanza de la historia o la geografía oficial central, en cuyo discurso, de manera marginal, tiene presencia la región” (Erazo, 2010, p. 233). De esta manera, los docentes demuestran el nivel de insatisfacción que tienen frente a los documentos públicos, cuya función es la de orientar, brindar criterios claros y servir como complemento en la propuesta curricular, pero, sobre todo, en la labor docente; sin embargo, este ideal ha sido tergiversado por las políticas centrales que plantean la construcción de una nación a partir de los referentes de la cultura dominante; de ahí la necesidad de replantear no solamente los documentos académicos, sino también la práctica docente, pues es aquí donde la transformación y emancipación se hace

posible, dado que es el maestro quien puede:

Anunciar, denunciar, enunciar la existencia de la región, volviéndola visible a los ojos de estudiantes, de la comunidad académica local, y comunidad científica regional, nacional e internacional; éste es el poder del docente y en la medida en que sus investigaciones y publicaciones se difundan, mayor capital simbólico acumulan; es decir mayor representatividad; en consecuencia, mayor credibilidad [...] por tanto, su discurso, en el espacio académico, social y político, cobra tal fuerza que la región, otrora invisible, se vuelve visible. (Erazo, 2010, pp. 248-249)

La metodología de la historia en el aula

Otro aspecto relevante que se obtuvo por medio de la recolección de información con los docentes de básica primaria, fue la inexistencia de una metodología propia para la enseñanza de la historia, convirtiéndose en una problemática muy grande que merece mucha atención, ya que no atiende las necesidades de los estudiantes al centrar sus contenidos y métodos de enseñanza en una “metodología tradicional magistral”, concepto manifestado por el docente E.05, que se visualizó en la observación realizada. Así pues,

La metodología de la enseñanza debe encararse como un medio y no como un fin, por lo que el docente debe estar dispuesto a alterarla, siempre que su juicio crítico se lo sugiera. No debe, pues, convertirse en esclavo de ella como si fuese algo sagrado, definitivo, inmutable. (Nérici, 1985, p. 50)

Entonces, la metodología de la enseñanza con relación a la historia es el conjunto de procedimientos didácticos que tienen por objeto, llevar a buen término la acción didáctica; es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, valiéndose de estrategias innovadoras que acerquen a los alumnos y despierten en ellos el interés por sus estudios. Asimismo,

en una estrategia están involucrados procedimientos y acciones que permiten concretar una tarea particular de aprendizaje, que está en función del número de acciones o pasos implicados para su realización, y de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta a la que van dirigidos. Además, implica los recursos que reforzarán el trabajo docente, como todos aquellos materiales o actividades de enseñanza que crean condiciones para favorecer el aprendizaje. (Prats, et al., 2011, p. 113)

Los procesos de innovación en las aulas son necesarios, más cuando se trata de las ciencias sociales. Para el equipo investigador, la constante tradición en cómo se enseña la historia, ha llevado a que las ciencias sociales se alejen cada vez de cobrar la importancia que requieren y, especialmente, que el mundo necesita; por ello, se debe empezar a pensar en nuevas estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje, en las cuales las dinámicas de interacción puedan ser problematizadoras y colaborativas, sin necesidad de recurrir a la monopolización del discurso, pero sin abandonar los espacios de narración que embellecen la historia desde el relato de quien lo cuenta.

Finalmente, se evidencia que la falta de referentes académicos y pedagógicos con relación a la enseñanza de la historia, se está convirtiendo en un obstáculo significativo frente a los procesos formativos, no solo de los estudiantes sino también de los docentes, impidiendo el desarrollo de habilidades fundamentales que les permiten comprender los procesos sociales, económicos y políticos de su contexto inmediato, y un conjunto de características que constituyen al ser integral.

Discusión

Esta investigación tuvo como propósito, identificar los principales problemas que presenta la enseñanza de la historia regional en el nivel de básica primaria, que inciden en la práctica docente y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Se pretendió analizar aquellos recursos pedagógicos y didácticos que son

implementados para su enseñanza, teniendo en cuenta su utilidad dentro del aula de clase y el grado de complejidad, además de evidenciar la necesidad de la existencia de una estrategia pedagógica que permita mejorar los procesos de enseñanza y/o aprendizaje con relación a dicha asignatura. A continuación, se presenta los principales hallazgos de este estudio.

Resultados

Uno de los hallazgos encontrados es el desconocimiento de la historia regional por parte de los docentes de básica primaria, ya que muchos de ellos ni siquiera conocen parte de su legado y de los sucesos que transcurrieron en las diferentes épocas y etapas del proceso de formación del municipio de Pasto, siendo éste un inconveniente preocupante que delimita y fragmenta los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, concentrándose netamente en lo que se conoce como historia de bronce (Villoro, 1980) o, en el peor de los casos, reemplazando la enseñanza de la historia por otros contenidos.

Se evidenció que los documentos públicos brindados por el Ministerio de Educación Nacional no cumplen a cabalidad con la función de orientar, brindar criterios claros y de servir como complemento en la propuesta curricular, pero principalmente, en la labor docente, ya que sus contenidos están centrados en una historia muy general que no da paso al conocimiento de los orígenes de cada pueblo y su posibilidad de ser parte del sueño de muchas regiones que es el Estado-nación. Por lo tanto, es lógico, pero no justificable que, este tipo de prácticas educativas se desarrolle de una manera monótona y tradicional dentro del aula de clase.

Así, se puede asumir que los recursos pedagógicos y didácticos representan un papel fundamental en el proceso educativo; sin embargo, la preparación y el conocimiento del docente es lo que realmente le da sentido y significado al proceso formativo. Desde una mirada curricular, el ejercicio inter-estructurante mediado por el contexto, genera la relación maestro-estudiante, influida por el conocimiento histórico, siendo lo que

hace posible la deconstrucción de los contenidos y la construcción del nuevo conocimiento, a partir de la dinámica causal entre pasado y presente.

Así pues, se constata la afirmación de Erazo (2010) respecto al papel del conocimiento histórico regional que tiene el docente en este proceso de educación, transformación y liberación intelectual, haciendo un llamado a la emancipación del pensamiento, con la nueva construcción de la historia de las pedagogías; por tanto, su discurso en el espacio académico, social y político, cobra tal fuerza, que la región, otredad invisible, se vuelve visible. Por ello, es necesario que esta tríada esté inmersa y muy bien estructurada al momento de entrar en práctica, de modo que, generar recursos pedagógicos y didácticos sirva para enriquecer notablemente el conocimiento histórico de este actor principal y, a su vez, mejorar las prácticas educativas.

Por otro lado, se comprueba la inexistencia de una estrategia pedagógica sólida que brinde al docente, orientaciones y mecanismos para atender las necesidades de los estudiantes, evitando centrar los contenidos y métodos de enseñanza en una "metodología tradicional magistral", concepto que fue manifestado por el docente E.05 en los resultados obtenidos. Entonces, respecto a lo mencionado y con base en la bibliografía consultada, se puede afirmar que los docentes, en primer lugar, deben considerar las estrategias de enseñanza como un medio y no como un fin, por lo que deben estar dispuestos a modificarlas, siempre que su juicio crítico se lo sugiera. En segundo lugar, dentro de las estrategias deben estar implícitos procedimientos y acciones que permitan llevar a buen término la acción didáctica; es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, en aras de favorecer el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, se puede expresar que el conocimiento del docente debe estar en permanente construcción; esto le permitirá apropiarse de manera particular y significativa del devenir histórico por el cual ha tenido

que transcurrir su pueblo y, por ende, comprender y asumir el legado que esto le ha dejado, brindando la oportunidad de fortalecerlo en las nuevas generaciones, dado que, forma parte de la misma comunidad que resurgirá a partir de la enseñanza de la historia y permanecerá en la memoria de todos, de manera que se haga posible la reconstrucción de la identidad cultural a través de la heterogeneidad y la *glocalidad*. Además, las estrategias, recursos y procedimientos pedagógicos y didácticos han de ser concebidos como herramientas que el docente debe optimizar, para crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la historia, ya que las prácticas por sí mismas, no son innovadoras.

Conclusiones

Siendo la historia nariñense un aspecto relevante en la construcción y transformación del departamento, se ha evidenciado el olvido al cual ha sido sometida en los diferentes procesos de formación, mismos que, carecen de referentes teóricos que permitan asimilar y comprender los sucesos históricos, además de las pocas prácticas investigativas desarrolladas dentro de las instituciones educativas, disipando aún más este legado de las nuevas generaciones, quienes deben conformarse con lo que se cuenta en reuniones familiares, las que, a su vez, se convierten en relatos anecdóticos del pasado.

A pesar del profesionalismo que caracteriza a cada uno de los docentes de básica primaria que permitieron el desarrollo del presente proyecto investigativo, hay que mencionar que existe poco conocimiento sobre los sucesos relacionados con la historia del departamento de Nariño, lo cual impide un adecuado proceso de enseñanza sobre la misma. Anudado a esto, los pocos referentes educativos con los que cuentan estos profesionales en educación, no son claros y no están contextualizados a las diferentes regiones del país, sino que su mirada siempre está centrada en una historia construida por los héroes de aquellas épocas y no por el pueblo.

En cuanto a los recursos pedagógicos y didácticos relacionados con la enseñanza de la historia, si bien los docentes de básica primaria cuentan con algunos recursos acordes con el área en cuestión, carecen de su apropiación y, por ende, de su valor significativo, haciendo de sus prácticas, encuentros monótonos y tradicionales.

Finalmente, con el desarrollo e implementación de los recursos pedagógicos y didácticos planteados en el presente trabajo, se espera que los docentes mejoren significativamente sus prácticas escolares respecto a la enseñanza de la historia regional y, al mismo tiempo que, los estudiantes se apropien de su legado cultural, lo que les ayudará en la construcción de su identidad.

Recomendaciones

Implementar la estrategia pedagógica, producto de la presente investigación, lo cual favorecerá considerablemente el proceso de enseñanza de la historia regional, transformando sus contenidos de forma significativa y, de paso, las prácticas docentes y el aprendizaje en los estudiantes. De este modo, las instituciones que hagan uso de esta cartilla didáctica, provocarán cambios importantes, no únicamente dentro de su contexto escolar, sino dentro de la comunidad, velando así por la conservación de su legado histórico cultural y, continuando con el proceso de construcción y reconstrucción de la historia regional.

Referencias

- Almeida, R.E. (2010). *Técnicas activas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial]. http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12139/1/43672_1.pdf
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de Historia. *Pensamiento, Revista de Investigación e Información filosófica*, 72(270), 37-59. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>
- Cano, V. (s.f.). ¿Qué es la microhistoria? <http://www.bisabuelos.com/microhistoria.html>
- Carmona, B.E (2017). *Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García* [Tesis de Maestría, Universidad ICESI]. <http://funes.uniandes.edu.co/10596/1/Carmona2017Secuencias.pdf>
- Concepción de enseñanza/aprendizaje. (s.f.). <https://www.unter.org.ar/imagenes/10061.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 "por la cual se expide la ley general de educación". https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.
- Erazo, M.E. (2010). La nación desde la región en la Universidad de Nariño: producción intelectual y representaciones en una generación de docentes. *Rhec*, 13(13), 231-254
- González, M.T. (s.f.). La enseñanza de la historia en la Educación Básica. <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia.pdf>

- González, L. (2018). Biografía. El legado de Luis González y González en la historiografía mexicana. <https://potosinoticias.com/2018/12/30/biografia-el-legado-de-luis-gonzalez-y-gonzalez-en-la-historiografia-mexicana/>
- Jojoa, M.R. (2015). *Los pasajes en San Juan de Pasto: su incidencia en la ciudad construida y la ciudad planeada* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://1library.co/document/y4e370kq-pasajes-juan-pasto-incidencia-ciudad-construida-ciudad-planeada.html>
- Mariezkurrena, D. (2015). La historia oral como método de investigación histórica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>
- Maury, A.L., Cassetta, J.P. y Mora, J.L. (2017). Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas. *Revista Fedumar, Pedagogía y Educación*, 4(1), 145-181.
- Nérci, I.G. (1985). *Metodología de la enseñanza*. Editorial Kapelusz.
- Pantoja, P.T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino, Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53), 59-71.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Carretero, M. y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Rock, M.E. (2016). Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente. *Diálogo Andino, Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (49), 101-112.
- Sánchez, L.F. (2005). La Historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82.
- Vigotsky, L.S. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En Segarte, A.L. (Comp.), *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas* (pp. 45-60). Editorial Félix Varela.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. En C. Pereyra et al., *Historia ¿Para qué?* (pp. 35-52). Siglo XXI Editores.

Construcción cultural colectiva a través del arte del barniz de Pasto en los estudiantes del ciclo 4 del colegio INSUCA de la ciudad de San Juan de Pasto¹

Jessica Andrea Diaz Gamboa²

Resumen

Esta investigación busca el fortalecimiento de la construcción cultural colectiva a través de la técnica de barniz de Pasto, resaltando los procesos de la construcción cultural colectiva que se da a través de la interacción y de la transmisión de elementos culturales de un grupo. En el contexto social actual, en donde los sujetos están adscritos a diversos grupos, la construcción del sentido de pertenencia se dificulta, ya que estos, a través de sus múltiples interacciones cotidianas, van seleccionando los repertorios culturales foráneos que responden a unos intereses y aspiraciones dadas por el proceso de globalización, así como a las exigencias sociales, de tal manera que la identidad colectiva se convierte en una construcción subjetiva y cambiante.

Por lo tanto, esa identidad cultural es un proceso dinámico que se encuentra en constante movimiento, que está sujeta a la influencia de los procesos de cambio sociales dados por los procesos de modernización, los cuales determinan las transformaciones ocurridas en los núcleos de estas comunidades y sujetos, cambios que modelan e influyen en una parte de su identidad cultural y que llevan a la pérdida de las culturas tradicionales y, por ende, la apropiación de una identidad foránea.

Palabras clave: Construcción cultural colectiva; barniz de Pasto; fortalecimiento.

¹Artículo resultado de la investigación titulada: *Construcción cultural colectiva a través del arte del barniz de Pasto en los estudiantes del ciclo 4 del colegio INSUCA de la ciudad de San Juan de Pasto*. Desarrollada desde enero de 2019 hasta marzo de 2021, en la Ciudad de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

² Candidata a Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Correo electrónico: jessivale15@gmail.com / yessdiaz@umariana.edu.co

1. Introducción

La educación es un tema que se encuentra en la agenda de la sociedad; por lo tanto, es importante que sea de calidad, en el marco de una atención integral, mediante el fortalecimiento del desarrollo de competencias que permitan disminuir las brechas rurales y urbanas entre poblaciones diversas y vulnerables, con el fin de educar con pertinencia e incorporar innovación, en una sociedad competitiva, razón por la cual, el Estado y las instituciones educativas deben asumir un papel que permita transformar las prácticas dentro y fuera de ellas.

Según Becerra (2010):

En Colombia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, las tareas escolares han sido estudiadas como una problemática, por diferentes modelos pedagógicos; por ejemplo, en la escuela tradicional [eran impuestas] como un conjunto de actividades; en la escuela activa, [eran asumidas] como parte de una actividad investigativa; en la tecnología educativa, las tareas representaron una herramienta de conducta y, por último, para el constructivismo, [son reconocidas] como un conjunto de actividades significativas. (p. 51)

De esta manera, el Instituto de Capacitación Inсуca (2021), cuenta con un modelo pedagógico tradicional, que se basa en el desarrollo integral de la educación; por ello, la investigación se centró, particularmente, en fortalecer la construcción de la cultura colectiva, enfocándose en el rescate de la identidad propia y ancestral, enmarcando la importancia para el desarrollo integral del ser humano con valores identitarios y ciudadanos, comprometidos con su realidad sociocultural e histórica, por lo cual es pertinente conocer nuestro territorio y, en especial, nuestra cultura, permitiendo reflexionar sobre la globalización, fenómeno en el cual estamos inmersos y que se ha convertido en un término reciente. Bolívar Botía (2001) lo definió como la mezcla que se da entre los elementos locales y particulares con los mundializados. El término nos lleva a la

paradoja de que es la propia globalización, con sus pretendidas ansias de uniformar y eliminar barreras, la que ha originado la creación de más barreras culturales por parte de no pocos que pretenden defender su identidad de la homogenización global, y esto lo harán, reforzando su sentido de pertenencia. Como veremos más adelante, la construcción cultural colectiva será un proceso que, reforzado en el campo educativo, logrará en la sociedad, una resignificación de la cultura y una reivindicación de nuestra identidad regional.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta se centrará en la educación, con la creación de alternativas didácticas enfocadas en la construcción cultural colectiva, en la cual se debe tener una relación entre los procesos educativos y esa identidad cultural. De un descubrimiento y una adecuada comprensión del fenómeno podremos extraer elementos que sirvan durante los próximos años para fortalecer los lazos de nuestros alumnos, con el entorno que les rodea, un entorno que debe ser una parte esencial en la formación que se imparte en las asignaturas del área de ciencias sociales.

Fue evidente el vacío en cuanto a la planificación adecuada, conllevando la desmotivación por parte de los estudiantes, donde no se demostró un aprendizaje significativo, limitándose solo a un refuerzo escolar; así, fue necesario proponer acciones de mejoramiento por medio de una guía física y virtual con alternativas didácticas para orientar las concepciones de forma positiva acerca del desarrollo de las tareas escolares. En consecuencia, las concepciones, las tareas escolares y el aprendizaje significativo, se convirtieron en los protagonistas de esta investigación, retomando autores e investigaciones como sustento para la creación de nuevos conocimientos.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo de tipo histórico-hermenéutico, el cual posibilitó la comprensión de la realidad y el poder

profundizado en el conocimiento, a partir de un determinado contexto, a través de las percepciones, acciones y significados que otorgan las personas frente a su experiencia.

Así mismo, este paradigma permite analizar, en un contexto natural, el problema que se da, desde una fuente directa; por esto, es fundamental la observación de las características propias de los estudiantes, analizando la construcción cultural colectiva a través del barniz de Pasto, dentro del contexto educativo y las concepciones que ellos tienen al respecto. La recolección de información fue posible por medio de instrumentos que invitaron a las participantes a reflexionar sobre su construcción colectiva de cultura y, los elementos que la conforman, como también a compartir sus percepciones y experiencias dentro de la sociedad.

El enfoque interpretativo en la investigación se centró en saber cómo interpretan los sujetos la realidad que ellos construyen socialmente. Asimismo, refiere al modo de comprender cómo construyen socialmente esas realidades. Se enfocó esfuerzos en invitar a las participantes a describir e interpretar su realidad dentro del contexto educativo, comprendiendo que sus actuaciones cotidianas poseen un significado representativo para la construcción cultural colectiva y, en aunar esfuerzos para reformar la identidad regional.

Por lo anterior, se implementó el enfoque de tipo histórico-hermenéutico, por cuanto permite describir y estudiar los fenómenos que ocurren dentro del ser humano, estudiándolos de manera previa, cuidadosa y detallada, frente a actividades prácticas. Además, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque busca interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres no estructurados sino sistematizados, que tienen fuente en la filosofía humanista y que han facilitado estudiar los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano. Así mismo, los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en

el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social, tratando de percibir las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, tal como son, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos.

Por eso, la unidad de análisis y de trabajo para la presente investigación, fue de once estudiantes de educación media, que están cursando ciclo 4 (grado noveno) del colegio Insuca de la ciudad de San Juan de Pasto, implementando instrumentos de recolección de información (entrevista semiestructurada, observación y revisión bibliográfica), y el procedimiento analítico, retomando la aproximación de la teoría fundamentada, lo que permitió efectuar un trabajo por categorías y subcategorías de análisis, teniendo en cuenta cada objetivo.

Además, en el procesamiento de la información se tuvo en cuenta la metodología de Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), denominada procedimiento analítico. Inicialmente, se hizo el vaciado de la información, proceso que permitió reconocer aquellas percepciones de la población participante; posteriormente, se codificó esa información, permitiendo su protección, organización y reconocimiento; luego se realizó la matriz de categorías inductivas y se pasó a la codificación axial que generó un ejercicio pertinente y completo del análisis de toda la información obtenida.

3. Resultados

En este aparte, se visibiliza los resultados obtenidos, partiendo de que el objetivo general fue proponer una alternativa didáctico-pedagógica que contribuyera a la construcción cultural colectiva a partir de la técnica del barniz de Pasto en estudiantes del ciclo 4 del colegio INSUCA de la ciudad de San Juan de Pasto.

En consecuencia, se abordó las categorías de la investigación, subcategorías y categorías inductivas que surgieron del proceso de sistematización de resultados, teniendo en cuenta la descripción que

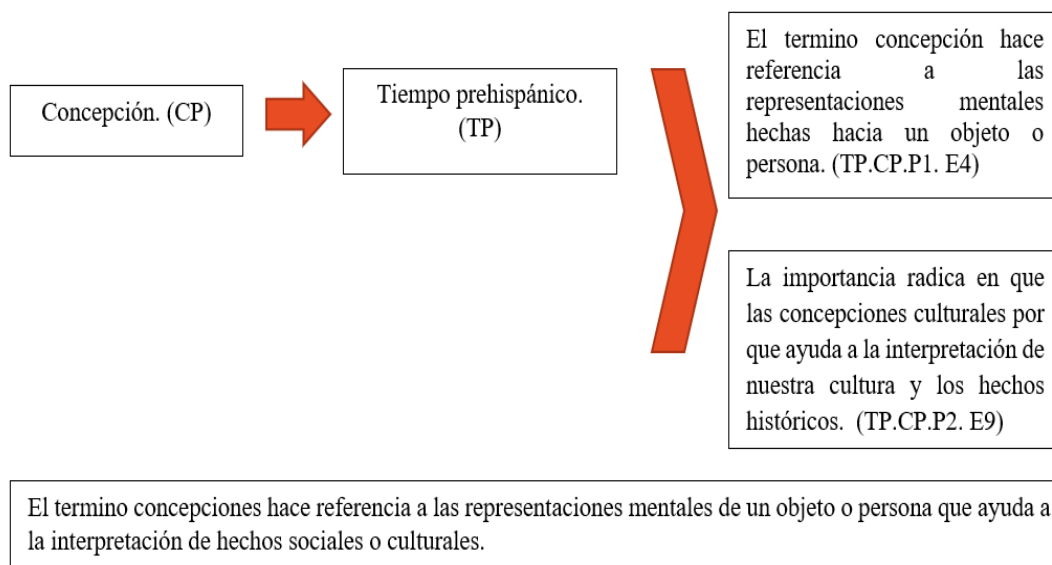
otorgaron los estudiantes, la concepción del tiempo prehispánico y el barniz de Pasto como patrimonio en el proceso de construcción cultural colectiva.

Categoría concepciones

Para entender la concepción de tiempo prehispánico, primero se explica las concepciones como representaciones mentales y culturales, para vislumbrar la percepción de los jóvenes o adolescentes sobre las culturas que habitaron en América latina y centro América, observando el desarrollo cognitivo.

Figura 1

Taxonomía: Concepción del tiempo prehispánico



Concepción, como representaciones mentales. El término 'concepción', hace referencia a una estructura mental de creencias a partir de la realidad, misma que va de la mano en el entorno donde se encuentre y permita aprender, para desarrollar habilidades de socialización.

Por eso, somos lo que pensamos y lo que hacemos; es esa parte que nos hace seres únicos e irrepetibles. Nuestro pensamiento está impregnado de nuestra vida, de nuestras vivencias y experiencias, que van conformando nuestra forma de ser y de entender. En ese proceso de crecimiento y maduración, interviene un elemento vital que es la cultura, que va marcando nuestra identidad y que va de la mano con las concepciones que tenemos.

Como manifiesta Contreras (2003), las concepciones incluyen creencias, preferencias y gustos; contienen significados, conceptos, proposiciones e imágenes mentales y, están sujetas

a reglas, lo que tiende a considerarlas en un sentido bastante amplio, como una disciplina, por lo cual tienen unos componentes que están relacionados, como afirma López (2008), quien señala que:

Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el que se concibe y el otro, cómo se concibe, los cuales conforman los marcos de referencia desde [donde] actúa el ser humano; son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. (p. 3)

Ahora bien, Echavarría (2011) establece dos dimensiones para situar las concepciones: por una parte, diferencia las concepciones subjetivas o cognitivas, de las epistemológicas; y por otra, las concepciones locales, de las globales. Las primeras son mantenidas por cada sujeto, de manera individual y son referidas al conocimiento y creencias.

Las concepciones epistemológicas hacen referencia a tipologías de conocimiento existente en un determinado periodo histórico o, circunscrito a los textos o programas de cierto nivel de enseñanza. Las concepciones globales describen holísticamente aquéllas ligadas a un concepto u otro objeto y, las locales, tienen en cuenta aspectos parciales de los sistemas anteriores.

Por ello, las concepciones son organizadoras de nuestro conocimiento; forman un 'sustrato' conceptual anterior a los conceptos; funcionan como filtros; es decir, son simultáneamente condición y límite de nuestro conocimiento de la realidad; pero, además, permiten interpretar esta realidad a partir de nuestro contexto y las experiencias social e individual.

Para concluir, los estudiantes tienen la concepción del término y lo conciben como un proceso mediante el cual, un grupo de personas o una comunidad podrá fortalecer su afinidad a través de sus costumbres, tradiciones o pensamientos, que son concebidos de manera personal y están relacionados a través del gusto y afinidad que tienen individualmente, a través de su propia experiencia.

Concepciones culturales. Para hablar de la concepción de cultura, debemos trabajar la dimensión simbólica de la sociedad, un concepto que plantea Ander-Egg (1987, citado por García, 2018):

La cultura comprende aquí el conjunto de rasgos que caracteriza las distintas formas y modos de vida, a través de una serie de objetos y modos de actuar y de pensar que son creados y transmitidos por los hombres como resultado de sus interrelaciones recíprocas y de sus relaciones con la naturaleza por medio del trabajo. (párr. 13)

Entonces, la concepción de la cultura expresa el estilo o modo de vida en el que se han ido configurando los individuos y los grupos dentro de una sociedad determinada. Al tener en cuenta esta concepción, debemos entender que ese individuo es parte de una colectividad y se va configurando a medida que incorpora

nuevos elementos a ese legado; debemos resaltar que esta concepción apunta a construir un futuro apoyado en el pasado y nuestra cultura, que ha sido heredada de generación en generación.

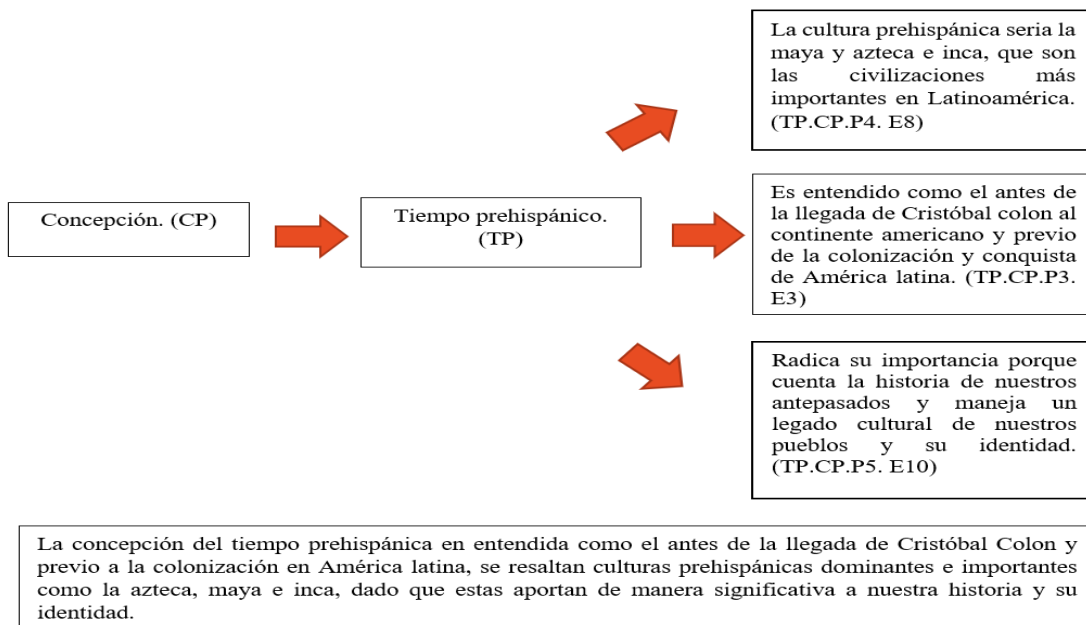
Por lo tanto, ese legado cultural sufre un proceso de transformación o de actualización, pero que no altera de ningún modo la esencia o el sentido del pasado, y eso permite que esas culturas sean mantenidas en movimiento, con una vitalidad cultural que incorpora nuevas perfectivas y nuevas exigencias, a partir de las tradiciones nacionales colectivas que configuran la cultura nacional y regional.

Concepción del tiempo prehispánico

En cuanto a la concepción del tiempo prehispánico, se entiende como la percepción de los conceptos históricos y representaciones mentales que tienen los jóvenes sobre las culturas que habitaron en América latina y centro América. De este modo, esta concepción va de la mano con los conocimientos que ellos han adquirido a lo largo del aprendizaje de los conceptos históricos, así como también de las causas que propician la transformación de las sociedades, por el cambio del tiempo y la percepción de esas transformaciones sociales, lo que lleva a trabajar en este proceso de forma gradual, para la construcción de la cultura.

Figura 2

Taxonomía concepción del tiempo prehispánico



Además, la concepción del tiempo prehispánica es entendida como el antes de la llegada de Cristóbal Colón, previa a la colonización en América latina; resaltan culturas prehispánicas dominantes e importantes como la azteca, maya e inca, dado su aporte significativo a nuestra historia y su identidad. Teniendo en cuenta los resultados de la entrevista semiestructurada, se puede deducir que los estudiantes conciben el tiempo prehispánico como el relacionado con el periodo previo a la llegada de los españoles a América y a la dominación y colonización de buena parte del continente por parte del hombre europeo.

Se puede incluir que, en este periodo, los indígenas de distintas zonas de América desplegaron una serie de mecanismos sociales y culturales basados, fundamentalmente, en los usos y formas de la memoria, para construir espacios de pertenencia e identidad, juntos.

A este proceso lo hemos llamado 'Senderos de la memoria colectiva' o 'Senderos vivos', en el cual estas poblaciones elaboraban contenidos y códigos que circulaban creativamente entre los miembros del grupo, otorgándoles un sentido de pertenencia e identidad.

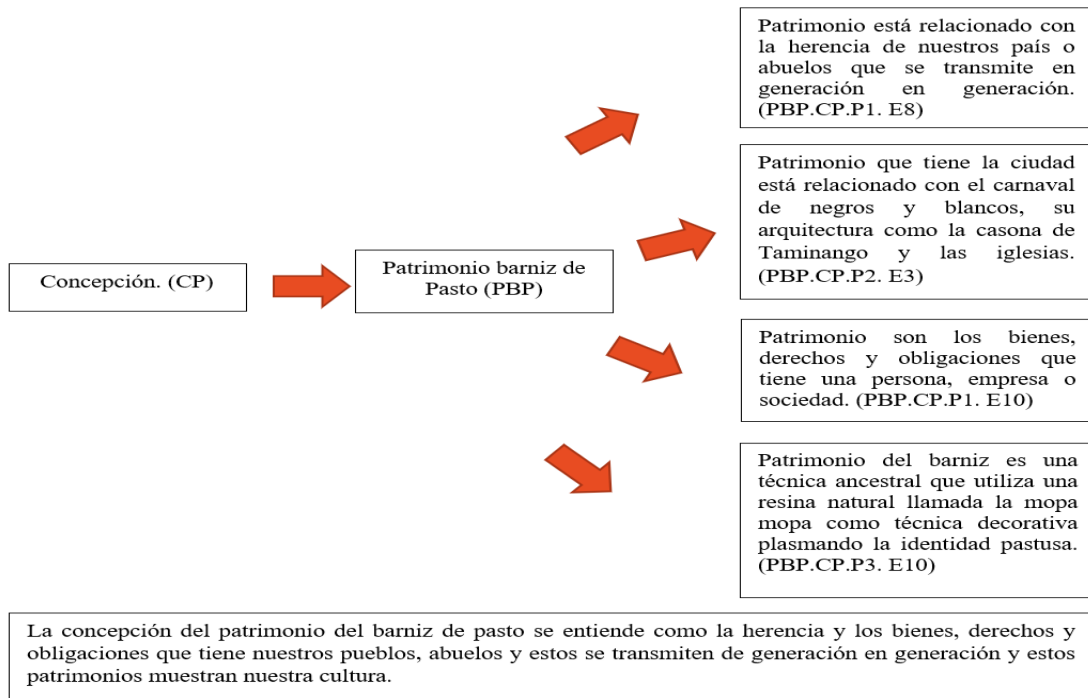
Por lo tanto, esas memorias articulaban conocimientos de espacios, límites y lugares, donde la memoria colectiva era vivible; por otro lado, la construcción social y cultural sitúa el lugar de los ancestros por medio de las 'memorias de la sangre' y de las 'memorias de la tierra', asociadas a una 'sabiduría' sustentada en los lazos parentales establecidos entre los indígenas que habitaban la región.

Por esta razón, las concepciones de tiempo prehispánico y memoria están entrelazadas entre el pasado y el presente y, traspasan barreras del tiempo, del espacio y de sus medidas, que no guardan relación con aquellas impuestas por los españoles, donde destaca el uso de herramientas o diferentes artefactos que recuerdan las grandes civilizaciones o culturas que fueron; y que hoy, en el presente, siguen marcando una identidad de pueblo reconstruido.

Patrimonio del barniz de Pasto

Figura 3

Taxonomía: Patrimonio del barniz de Pasto



El patrimonio del barniz de Pasto se entiende como la herencia y los bienes, los derechos y las obligaciones que tienen nuestros abuelos y pueblos para las futuras generaciones, lo cual implica una carga cultural importante para nuestra identidad cultural. Uno de los estudiantes entrevistados sostuvo que, el patrimonio del barniz de Pasto es un conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de prácticas sociales, a las que se les atribuye valores al ser transmitidos, y luego resignificados de una época a otra o, transmitidos a generaciones. reforzando su herencia.

De esta manera, debemos profundizar más en el significado de patrimonio, visto como el conjunto de elementos y expresiones que identifican a una comunidad y que son el resultado de su construcción social; son los pueblos los encargados de mantenerlo y transmitirlo a sus descendencias, motivo por el cual puede transformarse y enriquecerse como consecuencia de los cambios e interacciones que ocurren entre las personas a lo largo del tiempo (Chaparro, 2018).

De esta forma, el patrimonio abarca elementos tangibles muebles como objetos arqueológicos, documentales, artísticos, utilitarios y etnográficos, así como elementos tangibles inmuebles, como espacios públicos, construcciones de carácter comercial, habitacional, religioso e industrial de valores distintivos (Chaparro, 2018). Asimismo, el patrimonio se compone de elementos inmateriales como expresiones y tradiciones que son de vital importancia para la diversidad y respeto entre los pueblos.

Por otra parte, según Martín (2007), el patrimonio cobra valor a través de su investigación y divulgación, aspecto fundamental para su comprensión y protección; asimismo, le son otorgados diferentes tipos de valor, como el de uso, por su papel en la comprensión y construcción de identidad de la sociedad en la que se encuentra. También sostiene el autor que, el patrimonio es construido y valorado por los grupos sociales, lo que significa que su protagonismo y participación en su valoración es indispensable.

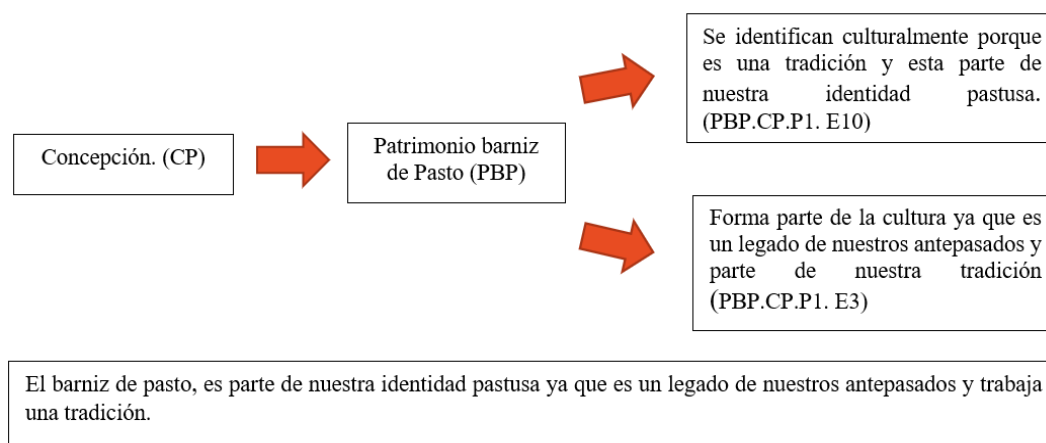
A partir de ello, es posible entender la declaratoria de Patrimonio Cultural Inmaterial del departamento de Nariño que recibió la técnica artesanal del barniz de Pasto en el año 2014, al cumplir con los requisitos de las “técnicas y tradiciones asociadas a la fabricación de objetos artesanales” (Sistema de Información para la Artesanía, SIART, 2018, párr. 7) y, posteriormente como Patrimonio Cultural e Inmaterial de la Nación, reconocimiento otorgado a toda representación que refleje la identidad colombiana.

El barniz de Pasto, como patrimonio cultural, transmitido de generación en generación, se ha ido modificando desde la época precolombina, por influencias culturales y la inclusión de elementos que innovaron en la técnica, como los tintes sintéticos que proporcionaron mayor color a las piezas. De esta forma, se refleja la continuidad que se da en las expresiones culturales, gracias a la creatividad humana que es alimentada por el entramado social que encierra la cultura, avivando la cultura pastusa y su identidad como un eje articulador de la misma.

El barniz de Pasto como parte de la cultura pastusa

Figura 4

Taxonomía: Patrimonio barniz de Pasto



El barniz de Pasto, como técnica ancestral que utiliza una materia prima proveniente del árbol Mopa Mopa, fue declarado patrimonio de la humanidad, no solo por el legado que transmite, sino porque contribuye a la construcción de una identidad que se ha convertido en tradición, recreando un sentido de pertenencia a la región y ofreciendo una visión sobre los cambios en sus formas de concebir y de dotar su propia creatividad, resaltando nuestra cultura y plasmándola en artesanías únicas; es decir, interesa reconstruir las estructuras de significación a partir de sus propias vivencias y por las relaciones que establece con el entorno, ampliando su historia y riqueza cultural.

Teniendo en cuenta la globalización, que ha afectado en cierta manera sus usos y significado, conservar todos los

legados ancestrales de las comunidades ha requerido un cuidado especial. Existen muchas formas de expresar la cultura; por ejemplo, en un tejido, cerámicas, bordados, pinturas, danzas, entre otros; por eso, “el arte indígena es una de las formas [como] se transmite los saberes, costumbres y tradiciones de las diversas culturas indígenas que existen y que, por ende, preservan su historia” (Vargas, 2015, p. 14). Eso es el barniz de Pasto: una representación de nuestro legado y de nuestra cultura e identidad.

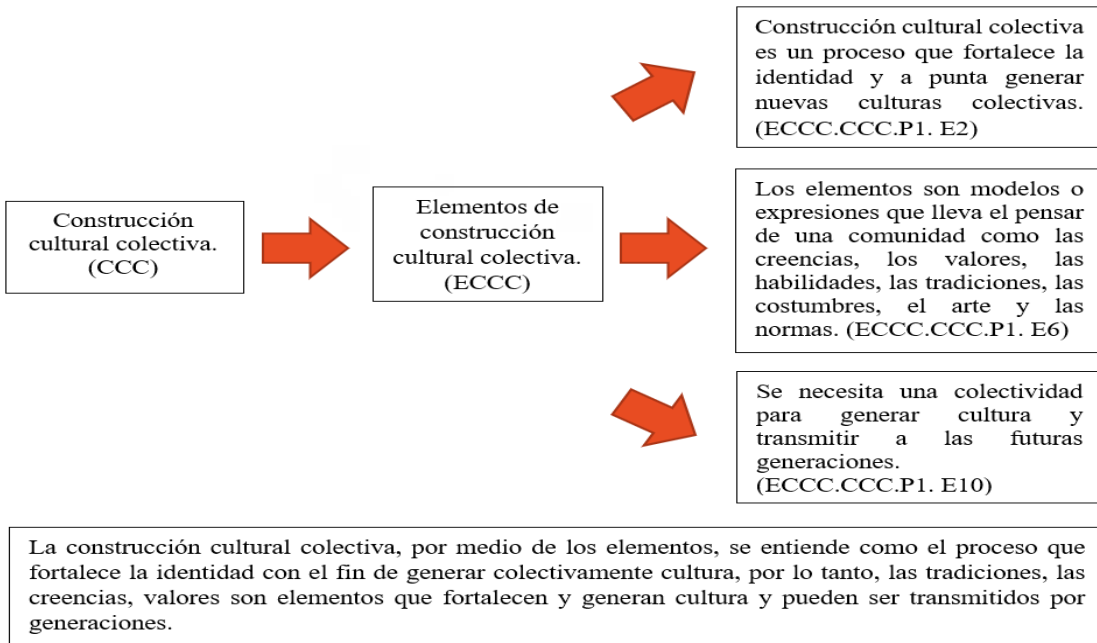
Categoría: Construcción cultural colectiva

Esta categoría se identifica como el momento en el cual los estudiantes se reúnen para responder las preguntas correspondientes, poniendo en marcha el

proceso de relacion y permitiendo que el escenario se enriquezca y sea significativo. Se enmarca en el segundo objetivo específico: Identificar los elementos que ayuden a la construcción cultural colectiva pastusa; para ello se aplicó los instrumentos de recolección, la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Figura 5

Taxonomía: Elementos de construcción cultural colectiva



Construcción cultural colectiva generadora de identidad. La construcción cultural colectiva apunta hacia un proceso de sociedad multicultural, en donde la identidad vincula emocionalmente al individuo, revitalizándose y retroalimentando el desarrollo de los valores propios de sociedades, construyendo cultura de manera conjunta.

Mercado y Hernández (2010) afirman que:

La construcción cultural colectiva comprende una identidad que se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo. (p. 234)

De lo anterior podemos decir que, la identidad social se genera mediante un proceso social en el cual el individuo se define a sí mismo a través de un grupo, el cual se reconoce dentro de una colectividad y realiza el proceso de reconocimiento de los otros individuos, como arte de la pertenencia y sentimiento a éste.

Cuando se establece esta interacción, se inicia la estructuración de la colectividad y la construcción de cultura, determinada siempre por el contexto social; por ello, consideran que los mecanismos a través de los cuales se construye la cultura y la identidad, no son siempre los mismos.

Dado que la cultura es una parte fundamental de la construcción colectiva, Alexander (2000) la visualiza como un sistema de creencias, valores, normas, símbolos y prácticas colectivas aprendidas y compartidas por los miembros de una colectividad, que constituyen el marco de sus relaciones sociales.

Por lo tanto, decir que la cultura es un sistema de creencias, valores y normas,

implica que los miembros de cada sociedad generan un conjunto de máximas, a partir de las cuales dan sentido a sus acciones e interpretan los acontecimientos de la vida diaria; de ahí que se diga que la cultura es:

El medio en el cual los individuos se forman y del cual extraen las claves y contenidos explicativos, así como el instrumental descodificador, interpretativo y valorativo que les permite interactuar con el resto de las personas que integran o comparten tal cultura. (Piqueras, 1996, p. 108).

La proposición que complementa el concepto de cultura es que, tanto las ideas como los comportamientos son aprendidos y transmitidos en determinados contextos sociales; esto significa que para que los nuevos miembros puedan integrarse a la sociedad e interactuar con los demás, es necesario que aprendan los repertorios; y ello requiere de ciertos mecanismos de transmisión, los cuales también dependen del contexto social en donde se encuentren; esto es, de las condiciones imperantes y del momento histórico-temporal.

Por lo tanto, la formación de la cultura es un proceso dialéctico, en la medida en que, a través de la interacción, genera repertorios de ideas, que los individuos materializan en sus comportamientos; y, estos, a su vez, conllevan cambios en las normas, valores, creencias e ideales, aprendidos y transmitidos por ciertos mecanismos. Esos repertorios de ideas y prácticas colectivas específicas, son los rasgos que caracterizan a los miembros de una colectividad.

Cabe resaltar que la construcción cultural colectiva está estrechamente relacionada con las interacciones sociales, la cultura y el macro y micro contexto social, y que se conforma a través de la pertenencia grupal, entendida ésta como la inclusión de los sujetos al grupo, quienes construyen la colectividad sobre los elementos culturales que constituyen la especificidad del mismo, rasgos a los cuales se les denomina 'referentes identitarios'.

Elementos culturales: "son sólidos referentes del grupo al que pertenecen y describen, ya que se han ido formando a través de largos períodos de tiempo y transmitidos de generación en generación" (Wetto, 2020, párr. 2). Es importante destacar que no son estáticos; su dinamismo es dado por la sociedad, especialmente en los últimos siglos; pueden ser materiales e inmateriales; los primeros son entendidos como elementos tangibles que pueden ser medidos, tocados y palpados; y los segundos, son los elementos intangibles, los que no pueden ser medidos ni vistos; por otro lado, están relacionados estrechamente con las tradiciones, el comportamiento, las técnicas y las creencias de un grupo social en particular.

Por esta razón, en esta investigación se trabaja con un elemento cultural inmaterial que cambia constantemente, a medida que sus elementos son recreados colectivamente; esto hace que los activos intangibles sean vulnerables, motivo por el cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) realizó una convención para salvaguardar el patrimonio cultural e inmaterial, definiendo sus elementos así:

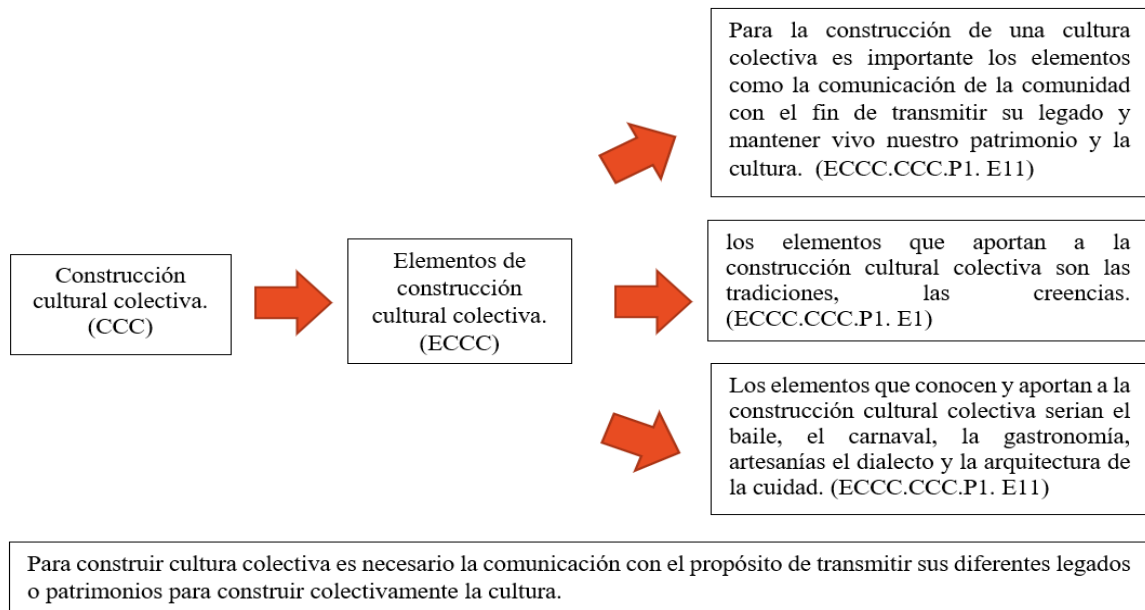
Representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural. (p. 4)

Ahora bien, estos elementos deben ser transmitidos a través del tiempo, entendidos como un eje crucial en la construcción cultural colectiva y, por eso, la educación es el elemento articulador que identifica, valora y difunde con su entorno o comunidad, su interacción con la naturaleza y su historia y, les da un sentido de identidad y continuidad, contribuyendo así, a promover el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana, que logran ser salvaguardadas para las futuras generaciones.

La importancia de la construcción cultural colectiva

Figura 6

Taxonomía de elementos de construcción cultural colectiva



La construcción cultural colectiva apunta al desarrollo social, fortaleciendo la interacción entre sociedad y su legado cultural, que se encuentra disponible en la sociedad y que es enseñado y practicado desde el hogar y la escuela, hacia todos los ámbitos sociales. Así pues, se entiende el hecho de que toda expresión humana es cultural y que, por lo tanto, el hombre está ligado a una forma de llevar a cabo las cosas, porque es lo dictaminado dentro de sus raíces y cultura.

Como consecuencia, es importante reconocer la incidencia de este concepto con las relaciones humanas, desde sus inicios hasta la adultez; reconocer igualmente, que los más pequeños también tienen nociones del mundo, que aportan a la construcción de este concepto, y cada vez generan una visión del mundo a partir de la cultura y las tradiciones del entorno donde crecen y se desarrollan.

Delval (1981) afirma:

Quando el hombre nace, no dispone ni de sus instrumentos intelectuales completos, ni de una representación de lo que le rodea, sino que tiene que ir construyendo ambos solidariamente.

Para un ser que tiene muy pocas conductas fijadas hereditariamente, disponer de una representación adecuada de su entorno resulta algo esencial para la supervivencia. A medida que el individuo se desarrolla, va construyendo representaciones más precisas y adecuadas del entorno, tanto en sus aspectos físicos como sociales, lo que constituye un modelo del mundo en que vive. (p. 35)

Cuando se establece esta relación de construcción, se trabaja la transmisión de conocimiento, de tradiciones, de legados, desde la etapa más joven de la vida; los ideales de identidad, que son creados de su relación con la sociedad y su pasado, generan un pensamiento colectivo que es con el cual crece los niños, determinando esto, la cultura y dependencia que tendrán al grupo social, en su evolución.

En este sentido, la cultura se va construyendo gradualmente, a partir de la colectividad y es necesario rescatar algunos elementos que son parte fundamental; en este caso, la identificación y comunicación, que tienen como propósito, generar el sentido de pertenencia y transmitir los legados o patrimonios, para construir colectivamente la cultura.

Para generar el sentido de pertenencia cultural, primero debemos identificar nuestra cultura, lugar o grupo al que pertenecemos, donde se establece las interrelaciones culturales y se tiene experiencias más significativas. Estos sitios vividos, con sus características, configuran la identidad de la persona, que le acaban otorgando valores de arraigo; por eso es fundamental la aprehensión de los espacios de convivencia en la construcción del sentimiento de pertenencia, a partir de la configuración de relaciones inclusivas como, por ejemplo, la participación y cooperación entre iguales.

En conclusión, la construcción cultural colectiva está relacionada con el proceso de socialización primaria y, especialmente, con la secundaria, que se desarrolla en función del contexto social, para lograr el fortalecimiento de la identidad y el sentimiento de pertenencia a un grupo social. La construcción cultural colectiva es el proceso mediante el cual un grupo de personas o una comunidad podrán fortalecer sus costumbres, tradiciones, historias, a través de las manifestaciones culturales que existan en su región.

Alternativas didácticas para el fortalecimiento de construcción cultural colectiva

Respecto a la categoría 'Construcción cultural colectiva' mediante el patrimonio del barniz de Pasto y subcategoría 'Alternativas didácticas para la construcción cultural colectiva' que busca con el objetivo 3, hacer una revisión documental de proyectos didácticos que fortalezcan esta construcción en el periodo 2016 - 2020, a través de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se aplicó la revisión documental con fichas bibliográficas, lo que permitió generar un espacio en el cual se pudiera instaurar qué estrategias didácticas se ha aplicado en la parte de cultura, que hayan sido significativas, por lo cual la estrategia didáctica puede ser entendida como un procedimiento que está orientado a la obtención de una meta ya trazada, su aplicación en la práctica diaria requiere un

seguimiento exhaustivo por el docente, basado en que "la didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados" (Torre y Barrios, 2002, p. 86); en otras palabras, la estrategia didáctica es el expendio de herramientas pedagógicas para generar una adecuada interacción del conocimiento y transmitir una conveniente apropiación.

Podemos decir que las estrategias didácticas son la manera como nosotros planificamos un camino para cumplir una meta en específico; en este caso, nuestra meta es que los estudiantes mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y, disfruten en el proceso.

De esto es importante resaltar que los docentes, para trabajar un tema de la cultura, deben hacer una selección de temáticas de lo que desean enseñar, enmarcadas en estos cuatro aspectos básicos y, desde ellos, poder realizar las programaciones, tomándolos como temas generadores para el desarrollo de las capacidades de cada área curricular.

De este modo, fue preciso seleccionar las estrategias más adecuadas en el proceso educativo, para lograr desarrollar en los estudiantes una cultura colectiva y, desplegar una identidad cultural; se encontró unas, que generan la activación de conocimientos previos, permiten recuperar e identificar los conocimientos previos de los alumnos ante un tema específico o, esclarecer las intenciones educativas del docente en la sesión de clase; son utilizadas al inicio de la sesión de aprendizaje. Ej. Técnicas como: actividad focal introductoria, objetivos, lluvia de ideas, pre-interrogantes. Procedimientos como: discusión guiada, demostración, etc. (Vásquez, 2010).

Para concluir, al seleccionar las estrategias, el docente dimensiona qué camino trabajar, ya que es sumamente importante la manera de secuenciarlas, contribuyendo a afianzar el adecuado modo de desarrollar la identidad cultural y un proceso óptimo en la enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el estudio de Cipagauta y Roa (2016), aportó a cumplir este objetivo, partiendo de que la estrategia es mirada como el proceso de enseñanza en el cual los docentes pueden utilizar una variedad de herramientas para interactuar con los estudiantes y fomentar su participación, motivación e interés en la materia, a fin de difundir los conocimientos que poseen, de manera significativa.

Este método significa, inevitablemente, realizar una sólida formación docente, para transformar sus conocimientos en estudiantes significativos. El diseño de estrategias de enseñanza debe estar orientado a un propósito específico, tomando en cuenta las necesidades y características del grupo.

Una de las estrategias didácticas que se utilizó fue el encuentro de conocimientos, en cuya realización se pudo evidenciar los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes de los participantes, razón por la cual es necesario conceptualizar el significado de los encuentros de saberes. Este tipo de estrategias tiene como objetivo central, el fomento e intercambio de ideas y conocimientos para un mejor fin común, respetando el derecho a la libre expresión, el desarrollo humano, espiritual, académico y social. Un compartir de saberes donde la tolerancia y el respeto por los demás, desempeñan un papel importante para el desarrollo de la convivencia y las interrelaciones sanas entre estudiantes provenientes de diferentes culturas urbanas. Los encuentros de saberes son estrategias para estimular la comunicación y, comunicar abiertamente los temas tratados en cada uno de ellos y así crear un ambiente propicio para las actividades educativas encaminadas a un aprendizaje mutuo y vivencial dentro de la comunidad educativa. De esta forma se puede fomentar la identidad cultural dentro de las culturas urbanas que son la población fundamental de la investigación.

Cipagauta y Roa (2016) utilizan como estrategia didáctica, la música llanera y, mencionan:

Método de contribuir a la identidad de los estudiantes de la Universidad Minuto

de Dios pertenecientes a diversas culturas urbanas, y para esto es necesario continuar en la investigación a profundidad, implementando la estrategia diseñada, en aras de fomentar la identidad cultural; se pretende generar esta estrategia con una mayor afluencia de jóvenes pertenecientes a diversas culturas urbanas, implementándose quizás en la especialización o maestría. (p. 45)

Es necesario fomentar la identidad cultural de Colombia, un país con tanta riqueza cultural, donde se puede encontrar la potencialidad de la historia y educación artística como estrategia pedagógica que fundamente la construcción cultural colectiva, dado que permite realizar recorridos históricos mediante las artes, como estrategia de percepción cultural y así, llegar a encontrar en los estudiantes, una apreciación por su identidad cultural y raíces ancestrales. Para esto es necesario direccionar la historia y la educación artística, no solo como una producción de contenido artístico o una base teórica del conocimiento, sino también, como una estrategia de fortalecimiento y reconocimiento de las costumbres culturales y la construcción de la identidad cultural.

Por esta razón, desde la educación se ve la necesidad de efectuar una estrategia didáctica pertinente, para fortalecer la identidad cultural y su construcción, entre las diferentes culturas y sus actores individuales, en aras de optimizar su desarrollo educativo, cultural y social, frente a las necesidades de una búsqueda de pertenencia y de aceptación de comunidad para robustecer una identidad propia, por lo cual debe ser acorde a los contextos, con el fin de mejorar la práctica educativa. Iafranceso (2003) sostiene que, las estrategias didácticas, además de influir en la interiorización de contenidos, cumplen con la función de desarrollar habilidades motrices, cognitivas, comunicativas y estéticas, que permiten un desarrollo integral en el estudiante. El docente que facilita y promueve estas habilidades, es el que brinda las herramientas necesarias para comprender el mundo que le rodea.

Las herramientas didácticas son para el docente, las estrategias que le permiten llevar y transmitir el conocimiento de los temas de forma significativa y divertida, pero solo si las utiliza adecuadamente (Morrison, 2005). Para entender cuál es esa forma adecuada, se debe hacer un uso consciente de las herramientas pedagógicas, según la categoría, pensando siempre en innovar con responsabilidad, buscando estimular y propiciar las habilidades del estudiante, por lo cual, Herrera, Jiménez y Méndez (2017) rescatan su importancia, donde los protagonistas de su aprendizaje son sujetos activos, reflexivos, que se sienten libres de expresar su forma de pensar, comprometidos con la construcción y desarrollo de una sociedad, conociendo y comprometiéndose con su región; plantean que la música es un medio para promover el aprendizaje, que no se puede considerar la vida en ausencia de ésta y, que es impensable llevar una vida sin acceso a la musicalidad, a los sonidos de la naturaleza y de las grandes ciudades. La música está en la cotidianidad, en todo lo que se hace, desde la madre que canta canciones de cuna arrullando su bebé, en los programas de radio y televisión, cumpleaños, matrimonios, actividades litúrgicas, hasta las grandes fiestas culturales y conciertos.

Por lo tanto, la música es esencial en la vida de las personas y marca momentos al usarla como una estrategia didáctica que permite que el ambiente en el aula se perciba alegre, flexible e innovador, por cuanto mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, aporta e impulsa la creatividad y el desarrollo de las habilidades de cada estudiante.

La música es una de las formas de expresión y comunicación en la que intervienen el tiempo, los sonidos, el ritmo y el movimiento; hace parte de la vida y el ser humano se convierte en receptor de cualquier información sonora, como, por ejemplo: los sonidos de los coches, la radio o la televisión, etc. Solana (2006) indica que, a través de la expresión musical, se logra la motivación de los alumnos, además de ayudar en su formación integral, tanto en el aspecto

cognitivo, como en el afectivo y motor, desde el aspecto social; manifiesta que la música, además de ser divertida, mejora el desarrollo cerebral y, aún más, mejora las habilidades en la lectura y las matemáticas.

En este punto se tiene que resaltar la relevancia de la oralidad que traen nuestros antepasados y el escucharla nutre las tradiciones, llevando a los estudiantes a aprender la realidad de su cultura. En esta investigación genera un plus, ya que articula las competencias, enfocadas a fortalecer la identidad, con los estándares de competencias de las ciencias sociales con relación a la historia, logrando así en ellos, la apropiación de su cultura y resaltando la identidad de su región.

Otro estudio útil para desarrollar la cultura a través de las estrategias didácticas en las escuelas del carnaval, es el de Díaz Martínez y Cardona Mejía (2019), el cual apunta a la creación de las escuelas, que son un tipo particular de sistemas complejos; son organizaciones nucleares de un sistema funcional; esto es, organizaciones del sistema educativo. Especifican la autoobservación del sistema educativo y la observación del entorno que esta operación supone y, a su vez, realizan una observación propia como organizaciones sociales.

El término 'escuela' se complementa con el de sociedad, a partir de lo que es preciso saber cuál es la función de la escuela: generar y fomentar la formación cultural, resaltando la importancia de la diversidad de involucrados, de proveer conocimientos a los alumnos, de destacar valores generando una formación responsable y, de permitir la capacidad de crear lazos de convivencia adaptables a la sociedad actual y de desarrollar diferentes alternativas para instaurar las costumbres locales, denotando una identidad social regional y nacional.

Cabe resaltar que, debido a los grandes procesos migratorios, es preciso tomar un enfoque intercultural en la educación, adecuado a la diversidad, para convivir sin olvidar el respeto, teniendo como objetivo principal, formar ciudadanos

integrales, con la capacidad de pensar de manera colectiva, para luego desarrollar cualquier actividad en el ámbito laboral o social. Es por esto que existe la necesidad, como mencionan Díaz Martínez y Cardona Mejía (2019), de aprender a aprender dentro de la misma cultura, permitiendo el reconocimiento de una identidad y generando así, una identificación distinguida con la propia sociedad, para luego introducirse en ella, complementándose con la misma.

En consonancia, el carnaval es el componente que unifica la diversidad cultural con una metodología que busca el desarrollo de la creatividad, la expresión de los niños, jóvenes y adultos, a partir del manejo de diferentes técnicas como las artes plásticas, con las cuales logran la apropiación de su patrimonio (Díaz Martínez y Cardona Mejía, 2019), logrando su fortalecimiento, en la interactividad de este legado que tiene nuestra región.

En este sentido, el docente, como agente de cambio, desempeña un papel importante en las instituciones educativas, dando las pautas estratégicas para acceder a la información, como encargado de guiar y apoyar a las futuras generaciones, vinculando los ambientes educativos impregnados de vivencias culturales, donde el estudiante pueda desarrollar actividades artístico-culturales que lo vinculen más a su área de origen. Así como lo corroboran Castillo, Cerón y Guacas (2008):

La participación activa de los estudiantes, al involucrarse dentro del desarrollo de actividades y expresiones artísticas culturales y en los diferentes espacios pedagógicos para explorar sus habilidades e ideas, fortalece el conocimiento más profundo de sus propias raíces y los valores de su identidad cultural. Dentro del nuevo sistema educativo, es importante romper esquemas pedagógicos aún presentes en el currículo y plantear estrategias didácticas que, aún fuera del aula de clase, permitan vivenciar los conocimientos y valores culturales. Las estrategias pedagógicas deben responder a momentos actuales en los cuales el rol del estudiante debe ser

activo y creativo. Alentar la actividad del estudiante es propender por una actitud con proyección a la comunidad donde se desenvuelve, no sólo como un observador pasivo, sino como un agente de cambio que se compromete con los proyectos de su región. (p. 23)

Para finalizar, en el desarrollo de estas estrategias, no solo los estudiantes tienen la posibilidad de aprender, sino que también le permite al docente, alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. Primero, se eleva el rendimiento de todos los alumnos, incluidos los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, ayuda al docente a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad y un aprendizaje que valora la diversidad y apunta a la construcción cultural colectiva. Por último, proporciona a los alumnos, las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo, posibilidad que brinda el aprendizaje significativo, acorde a las necesidades que plantea esta investigación.

4. Discusión de Resultados

En esta sección se presenta la importancia de los hallazgos más sobresalientes; se parte de un plano interpretativo que permite llegar a un análisis profundo, considerando cada uno de los objetivos de la investigación. También se resalta que, dentro de este marco, se propone tres categorías de investigación: concepciones, construcción cultural colectiva, técnica del barniz de Pasto.

Al mencionar las concepciones, se infiere una estructura general mental donde, a través de significados o conceptos, se genera una idea previa frente a un tema determinado, por lo cual, al hablar de concepciones del tiempo prehispánico y el barniz de Pasto como patrimonio, los estudiantes las entendieron como el proceso que ocurrió antes de la llegada de los españoles a América latina, en el cual se puede centrar todo lo relativo a su cultura, organización política, economía y, lo más importante, la forma de concebir el mundo (cosmovisión); y las relacionan con la técnica del barniz de Pasto, la cual

conciben como una técnica ancestral, legada de nuestros antepasados, muestra significativa de expresión artística y cultural que representa la cosmovisión de nuestra región.

Ahora bien, es esencial resaltar que también tienen la concepción de que existieron grandes civilizaciones que dejaron un legado muy significativo para nuestra vida y cultura, como la maya, inca y azteca, que, si bien dejaron innumerables avances para la humanidad, al solo destacar esas grandes culturas, se olvidan de la regional e, incluso la nacional.

Una vez que fueron reconocidas las concepciones de los estudiantes respecto a los temas mencionados, vamos a analizar cómo el barniz de Pasto, como parte de nuestra cultura pastusa, recibe la declaración de patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad, declaratoria que radica en la importancia de la técnica y que es parte de nuestra identidad, que ha sido transmitida por generaciones, siendo los maestros, una pieza fundamental que han mantenido viva la tradición y, con ella, los saberes ancestrales.

De lo anterior, el barniz hace parte de la cultura nariñense, como manifiesta Trejo (2019), porque transmite sus conocimientos oralmente y mediante la observación y la práctica, sobre todo, en el seno de sus familias. Las técnicas asociadas a la recolección, el trabajo de la madera y el barnizado decorativo de Pasto instituyen un factor de identidad para las comunidades interesadas y, han permitido a sus practicantes, trabajar por cuenta propia y organizarse en corporaciones y estructuras comerciales de tipo familiar. En sus trabajos muestran expresiones de la cultura y el diario vivir del pueblo, agregándole un sentimiento único, constituyéndose en pilar fundamental de nuestra cultura como nariñenses.

Entonces, no solo se valora la técnica, que es el resultado de la combinación de la simbología y el arte, sino que va más allá, por cuanto tiene una carga cultural y demuestra el mestizaje que sucedió en Hispanoamérica que se constituyó, con el trasegar del tiempo, en una expresión

cultural que forma parte de la historia e identidad de un pueblo.

Por otra parte, es sustancial resaltar que esta técnica es única en el mundo, dada su materia prima y la manera de prepararla, por la cual es catalogada como patrimonio; esta declaratoria es un llamado de alerta para que los organismos tomen medidas urgentes para salvaguardarla; el peligro reside en el cambio climático, el difícil acceso a la materia prima y los procesos que son ajustados a las transformaciones de la mundialización; ser maestro barnizador no representa un trabajo bien remunerado y, estéticamente, no va con los estándares de la globalización.

De este modo, pensando en la manera de rescatar esta técnica, damos paso a un concepto importante que es la construcción cultural colectiva, categoría que se enmarca dentro del siguiente objetivo específico: Identificar los elementos que ayuden a la construcción cultural colectiva pastusa. De esta forma, a través de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se aplicó la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Al respecto, se evidencia que la construcción cultural colectiva es entendida como un sistema de creencias, valores, normas, símbolos y prácticas colectivas aprendidas y compartidas por los miembros de una colectividad, que constituyen el marco de sus relaciones sociales. Decir esto implica que los miembros de cada sociedad generan un conjunto de máximas, a partir de las cuales dan sentido a sus acciones e interpretan los acontecimientos de la vida diaria; de ahí que se diga que la cultura, como la describe Piqueras (1996), es

El medio en el cual los individuos se forman y del cual extraen las claves y contenidos explicativos, así como el instrumental descodificador, interpretativo y valorativo que les permite interactuar con el resto de las personas que integran o comparten tal cultura. (p. 108)

De ahí que, con la cultura se pueda construir identidad de manera colectiva. Ahora bien, para entender

la construcción cultural colectiva, los estudiantes evidencian que hay unos elementos importantes que ayudan a la cultura y, de paso, a su construcción y, mencionan: las tradiciones, la comida, el arte, el carnaval, creencias que son manifestaciones artísticas y sociales que ayudan a identificar un legado cultural y determinan nuestra identidad.

Así, los elementos se vuelven una parte relevante para que los miembros de una comunidad puedan identificarse, ya que este proceso no surge espontáneamente, sino que se construye a partir de la cultura que poseen y, esos elementos son claves al momento de socializar, porque funcionan como decodificador que les permite integrar o compartir gustos similares e integrarse como colectividad.

De este modo, los estudiantes reconocen que la importancia de la construcción de la cultura colectiva está en que permite que nuestras tradiciones y el legado ancestral sean transmitidos por descendencias, lo cual fortalece el sentimiento de conservación y protección para que, las futuras generaciones puedan disfrutar y se identifiquen con estos legados.

Bajo este entendimiento, se llega a la categoría 'Construcción cultural colectiva' mediante el patrimonio del barniz de Pasto y a la subcategoría 'Alternativas didácticas para la construcción cultural colectiva', que busca con el objetivo tres, hacer revisiones documentales de proyectos didácticos que fortalezcan la construcción cultural colectiva en el periodo 2016 - 2020. Así, a través de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se aplicó la revisión documental con fichas bibliográficas.

De lo anterior se puede decir que, la revisión bibliografía ayudó a comprender que, en la educación está la clave para lograr una identidad encaminada al rescate de nuestra cultura regional, con estrategias didácticas oportunas y acordes a los contextos, que ayudan y vigorizan el proceso de construcción cultural colectiva. La educación, entendida como esa herramienta que puede ayudar a fortalecer este proceso de construcción cultural colectiva, tiene un alcance

mucho mayor, porque aporta elementos importantes para lograr una efectiva conservación, valoración y divulgación del patrimonio cultural; en este caso, la riqueza de nuestra región y la diversidad de patrimonios, en especial el barniz de Pasto, pues le da a la población, a través de la educación, una oportunidad de familiarizarse con él, conocerlo y hacerlo parte de su acervo cultural.

Por eso, la educación en este contexto permite no solo recibir información, sino tener la opción de elegir con qué identificarse para así lograr ese fortalecimiento de la cultura en el aula y que sea construido a partir de una colectividad para fomentar el respeto y el reconocimiento de las manifestaciones culturales propias.

De este modo, se puede generar una alternativa didáctica que apunte al fortalecimiento de la construcción cultural colectiva, que vaya de acuerdo con los estándares y las competencias patrimoniales, como lo menciona Jaramillo (2014), quien propone un modelo híbrido en el que se involucre tres elementos: enseñar para la creatividad, enseñanza creativa y aprendizaje creativo.

En virtud de lo anterior, fue oportuno reafirmar la importancia de construir cultura colectiva, de querer proteger los patrimonios y, en especial, de rescatar nuestra herencia ancestral, con el fin de fortalecer la identidad cultural a través de la educación, misma que no solo debe ser pensada y encaminada hacia los jóvenes, niños y niñas, sino también hacia los docentes, para que estén capacitados al hablar de estos temas y que los puedan introducir en sus planes de clase, comentar con sus pares y crear currículos en los que el patrimonio tenga cabida, ya sea como un área en sí misma o, como parte de otras áreas, porque en esta construcción, todos los actores son esenciales y deben estar de acuerdo, para generar un cambio en la forma de concebir la educación patrimonial y cultural.

5. Conclusiones

Dados los hallazgos encontrados en el presente estudio, es fundamental resaltar que la construcción cultural colectiva a través del barniz de Pasto, es comprendida como construcción sociocultural, ligada al sentido de pertenencia y relacionada estrechamente con las interacciones sociales, la cultura y el contexto social.

De este modo, el proceso de socialización y la transmisión de conocimientos, son el tema clave para que esa construcción se dé de manera participativa, permitiendo que los sujetos sean los encargados de transmitir las normas, valores, creencias y pautas de comportamiento que cada día son transformadas y, que esas interacciones les permitan integrarse cada vez más a la sociedad y formar, colectivamente, un proceso de construcción de cultura e identidad.

La construcción de cultura colectiva cumple, en primer lugar, un rol importante en la sociedad y en la formación de identidad, ya que esa colectividad permite el rescate de la cultura ancestral y lleva al fortalecimiento de la identidad regional. Como todo este procedimiento se efectúa con base en los intereses y necesidades de los y las estudiantes, por consiguiente, el proceso debe estar contextualizado a la población participante, en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje cultural.

Ahora bien, durante el ejercicio diagnóstico inicial se pudo observar que los y las estudiantes se identificaban con culturas foráneas y su identidad estaba marcada por ellas, lo que hizo posible evidenciar el problema y lanzar una propuesta educativa que permitiera la familiarización con su raíz y, lograr una construcción de cultura colectiva y el fortalecimiento de la identidad regional.

Por otra parte, la propuesta educativa va enfocada a trabajar en la construcción cultural colectiva a través del patrimonio; en este caso, la técnica del barniz de Pasto; por este motivo, los primeros resultados que salen a relucir con el proyecto, son aquellos que generan actitudes responsables con su conservación y

consciencia de su valor y todo lo que interviene para que esa valoración se logre.

Esta investigación tiene como objetivo, que los estudiantes se apropien de elementos históricos y contemporáneos que configuran la identidad cultural de Nariño. La propuesta es que ellos aprecien lo que es de ellos; recordar en las aulas de clase lo que ya es importante para las personas que habitan esta región y que han hecho parte de su historia, más que reafirmar una identidad nacional o regional basada en estándares elaborados por el Estado y los sectores dominantes de la sociedad nariñense. Es aterrizar las nociones del patrimonio mundial, a las vivencias cotidianas en donde se recrea la cultura andina de Nariño, para que se entienda que todas las personas tienen un papel en la creación y la protección del patrimonio, en tanto que todas y todos generan sentimientos e identidad a partir del mismo.

Aquí, el patrimonio cultural asociado al barniz de Pasto, es un catalizador de una serie de procesos de valoración de la vida y la cultura de las comunidades locales, en donde se recuerda a los participantes el ingenio y la creatividad de los pueblos andinos y se recrea la memoria de su legado a partir del diálogo y la participación.

A manera de conclusión, en la riqueza patrimonial de las comunidades se implementa un proyecto educativo que apunta a crear una alternativa didáctica que se ajusta a las necesidades actuales, que tiene por objetivo, la formación de seres competentes que estén en capacidad de saber y saber – hacer, aplicando su conocimiento en la solución de problemas nuevos en situaciones cotidianas.

Referencias

- Alexander, J.C. (2000). *Sociología cultural: Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Editorial Anthropos, FLACSO.
- Bolívar Botía, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, 1(1), 265-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19443>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/practica_docente.pdf
- Castillo, A., Cerón, G.A., y Guacas, M.E. (2008). *Entretejiendo identidad regional*. Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia.
- Cipagauta, D.A. y Roa, L.F. (2016). *Estrategia didáctica para contribuir a la identidad cultural desde la música llanera a través de encuentros de saberes con estudiantes de distintas culturas urbanas* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/4894>
- Chaparro, M. (2018). Patrimonio Cultural Tangible. Retos y estrategias de gestión. <http://www.ub.edu/cultural/wp-content/uploads/2018/03/Chaparro-Camila.Patrimoniocultural-tangible.pdf>
- Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (13), 35-64.
- Díaz Martínez, A.A. y Cardona Mejía, D.A. (2019). *Escuelas de carnaval como propuestas pedagógicas: salvaguardar el carnaval de negros y blancos en las instituciones educativas - comuna cuatro - municipio de Pasto* [Tesis de pregrado, Universidad Jorge Tadeo Lozano]. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/7712>
- Echavarría, C. (2011). Concepciones de la ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 197-211.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- García, P. (2018). Diferentes concepciones de la cultura. <https://elcasopablo.com/2018/01/26/diferentes-concepciones-de-la-cultura/>
- Herrera, O., Jiménez, S. y Méndez, S. (2017). *El trabajo cooperativo como estrategia para promover la identidad cultural y el sentido de pertenencia de la región caribe a través de la música del caribe en los grados de 2º 3º y 4º de educación básica* [Tesis de Pregrado, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7923/131375.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iafrancesco, G.M. (2003). *La educación integral en el preescolar. Propuesta pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Instituto de Capacitación Insuca. (2021). Presentación. https://insuca.com.co/?page_id=25

- Jaramillo, L.G. (2014). *Patrimonio cultural y academia en Colombia: una lectura desde los currículos, los planes de estudio y la praxis profesional*. Ediciones Universidad de Los Andes.
- López, R. (2008). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2), 22-33. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/issue/view/171>
- Martín, M.G. (2007). La difusión del patrimonio. Actualización y debate. *Revista Electrónica de Patrimonio Histórico*, 1(1), 216-225.
- Mercado, A. y Hernández, A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Editorial Pearson.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural*. <https://ich.unesco.org/doc/src/01852-ES.pdf>
- Piqueras, A. (1996). La identidad valenciana. La difícil construcción de una identidad colectiva. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1950676&pid=S14051435201000020001000022&lng=es
- Sistema de Información para la Artesanía (SIART). (2018). Barniz de Pasto, Patrimonio Inmaterial de la Nación. http://artesantiasdecolombia.com.co/PortalAC/Noticia/barniz-depasto-patrimonio-cultural-inmaterial-de-la-nacion_11826
- Solana, F. (2006). *Educación: visiones y revisiones*. Editorial Siglo XXI.
- Trejo, P. (2019). Conocimientos y técnicas tradicionales asociadas con el Barniz de Pasto Mopa-Mopa en Putumayo y Nariño. <https://ich.unesco.org/es/USL/conocimientos-y-tecnicas-tradicionales-asociadas-con-el-barniz-de-pasto-mopa-mopa-en-putumayo-y-narino-01599>
- Torre, S. y Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Editorial Octaedro.
- Vargas, J.S. (2015). *Arte ancestral: el legado de nuestros pueblos; serie de reportajes multiplataforma sobre la cosmovisión de las comunidades indígenas del Ecuador a través del arte*. [Tesis de Pregrado, Universidad San Francisco de Quito]. <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/5675>
- Vásquez, F. (Comp.). (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres, Universidad de la Salle
- Wetto, M. (2020). Elementos culturales: características y ejemplos. <https://www.lifeder.com/elementos-culturales/>

Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Naturales¹

María Victoria Villacrez Oliva²

Resumen

La principal tarea de las ciencias naturales es potencializar el pensamiento científico y ayudarle al ser humano a desarrollar el razonamiento, partiendo de la reflexión, desde situaciones de la vida cotidiana, permitiendo la resolución de problemas y, a la vez, creando innovación y transformación en el país que se quiere construir. En la actualidad, se habla del quehacer educativo, pero se evidencia que hay falta de interés por el cambio; es por esta razón que se requiere analizar componentes conceptuales propicios para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas; ciencias naturales; pensamiento científico; método científico; experimentación.

¹Artículo de reflexión, que surge de la investigación titulada "Desarrollar el pensamiento científico en Ciencias Naturales a través de la experimentación en los estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Municipal Santa Teresita, sede La Merced en el corregimiento de Catambuco", Facultad de Educación, Universidad Mariana.

²Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mvillacres@umariana.edu.co

1. ¿Qué son las estrategias pedagógicas?

Usualmente, el término 'estrategias pedagógicas' es utilizado para describir métodos, técnicas, instrumentos o herramientas. No obstante, existe una distancia conceptual y procedimental entre ellos; al respecto, algunos autores concretan los conceptos. Anijovich y Mora (2009) definen estrategias pedagógicas como:

Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p. 4)

Atasi (citado por Rodríguez, 2014) subraya que, las estrategias son aquellas actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir, para alcanzar determinadas metas de aprendizaje; son actividades potencialmente conscientes y controlables que, teniendo un carácter intencional, implican un plan de acción.

Es importante resaltar la diferenciación entre las nociones de habilidades, procedimientos, técnicas, estrategias o métodos ya que, en ocasiones, son usadas de forma confusa. Para este propósito, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2006) hacen la siguiente aclaración terminológica:

- Las **habilidades** son capacidades que se puede expresar en conductas, en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica y, además, pueden ser utilizadas o, ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática.
- Un **procedimiento** es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas; es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Es posible distinguir entre dos grandes tipos de procedimientos: los heurísticos y los algoritmos.

- Las **técnicas**, entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto y conocido; conducen a unos resultados precisos y responden a una caracterización de procedimientos algorítmicos.
- Las **estrategias** guían las acciones a seguir, pero no aseguran la consecución del objetivo, por lo que responden a una caracterización de procedimientos heurísticos.
- Un **método** no solo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que considera a las acciones, procedimientos más o menos complejos, entre los que también están las técnicas. Además, un método parte de un principio orientador razonado que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc.

La ambigüedad terminológica más común se da entre estrategia y técnica, para lo cual requiere que "el uso reflexivo de los procedimientos que se utiliza para realizar una determinada tarea, supone la utilización de estrategias, mientras que la mera comprensión y utilización de los procedimientos se acerca más a las llamadas técnicas de estudio" (Monereo et al., 2006, p. 8).

2. Clasificación de estrategias pedagógicas

Al definir estrategias pedagógicas, se ha hecho referencia a las estrategias de enseñanza y a las de aprendizaje, indistintamente; sin embargo, es necesario hacer la distinción:

Si se trata del alumno, [son denominadas] 'estrategias de aprendizaje', porque sirven al propio aprendizaje autogenerado del alumno; si, en cambio se trata del docente, se [las llama] 'estrategias de enseñanza' y van encaminadas a mejorar el aprendizaje, promovido por la actividad conjunta entre el docente y los alumnos. (Díaz y Hernández, 2002, p. 118)

Además de estas dos clasificaciones, es posible resaltar la existencia de un tercer grupo de estrategias pedagógicas: las de evaluación, que permiten apreciar la pertinencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como su reorientación, a la luz de los resultados del proceso evaluativo.

Estrategias de enseñanza. Díaz y Hernández (2002) señalan que, “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118). De acuerdo con estos autores y su concepción al respecto, se puede sintetizar las múltiples estrategias de enseñanza descritas en la Tabla 1, a continuación:

Tabla 1

Estrategias de enseñanza

| Clases de estrategias | Estrategias |
|--|---|
| 1. Para activar y usar conocimientos previos. | 1.1 Actividad focal introductoria |
| | 1.2 Discusiones guiadas |
| | 1.3 Actividad generadora de información previa |
| | 1.4 Objetivos o intenciones |
| 2. Estrategias para mejorar la integración constructiva entre conocimientos previos y nuevos. | 2.1 Organizadores previos |
| | 2.2 Analogías |
| 3. Estrategias discursivas y de enseñanza. | 3.1 El discurso del docente: entre explicar y convencer |
| | 3.2 El discurso expositivo – explicativo: no basta con decir para enseñar |
| 4. Estrategias para organizar la información nueva. | 4.1 Mapas conceptuales |
| | 4.2 Cuadros C-Q-A |
| | 4.3 Cuadros sinópticos |
| | 4.4 Cuadros de doble columna |
| | 4.5 Organizadores de clasificación |
| | 4.6 Diagramas de flujo |
| | 4.7 Líneas de tiempo |
| 5. Estrategias para promover una enseñanza situada. | 5.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP) |
| | 5.2 Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC) |
| | 5.3 Aprendizaje mediante proyectos (AMP) |
| 6. Estrategias y diseño de textos académicos. | 6.1 Señalizaciones |
| | 6.2 Preguntas intercaladas |
| | 6.3 Resúmenes |
| | 6.4 Ilustraciones |

Fuente: Díaz y Hernández (2002).

Estrategias de aprendizaje: son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas que implican que el estudiante seleccione de forma inteligente, de un conjunto de alternativas; su aplicación es intencionada, consciente y controlada; está influida por factores motivacionales y puede aprenderse gracias a otros que saben cómo utilizarlas (Díaz y Hernández, 2002). En la Tabla 2 se puede apreciar las estrategias de aprendizaje, según estos autores:

Tabla 2

Estrategias de aprendizaje

| Clases de estrategias | Estrategias |
|---|--|
| 1. Estrategias de adquisición. | 1.1 Observación. |
| | 1.2 Búsqueda de información (manejo de fuentes documentales y bases de datos). |
| | 1.3 Selección de la información (tomar notas o apuntes, subrayar, etc.). |
| | 1.4 Repaso y retención (recirculación, mnemotecnias, etc.). |
| 2. Estrategias de interpretación (para traducir de un código a otro o interpretar la información). | 2.1 Decodificación o traducción de la información. |
| | 2.2 Aplicación de modelos para interpretar situaciones. |
| | 2.3 Uso de analogías y metáforas. |
| 3. Estrategias de análisis y razonamiento. | 3.1 Análisis y comparación de modelos. |
| | 3.2 Razonamiento y realización de inferencias. |
| | 3.3 Investigación y solución de problemas |
| 4. Estrategias de comprensión y organización. | 4.1 Comprensión del discurso oral y escrito. |
| | 4.2 Establecimiento de relaciones conceptuales. |
| | 4.3 Organización conceptual (elaboración de mapas conceptuales). |
| 5. Estrategias de comunicación. | 5.1 Expresión oral. |
| | 5.2 Expresión escrita. |
| | 5.3 Expresión a través de la información gráfica, numérica, icónica, etc. |

Fuente: Díaz y Hernández (2002).

Estrategias de evaluación. La evaluación es una actividad que se hace sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. ya sea al inicio, durante o, al final del proceso; incluye actividades de estimación cualitativa y cuantitativa, así como también la demarcación del objeto a evaluar, los criterios para orientarla, la sistematización de la información, la emisión de juicios y la toma de decisiones (Díaz y Hernández, 2002). Existen diversos tipos de evaluación que han sido clasificados por estos autores y que son consignados en la Tabla 3:

Tabla 3

Estrategias de evaluación

| Clases de estrategias | Estrategias |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Evaluación diagnóstica. | 1.1 Evaluación diagnóstica inicial |
| | 1.2 Evaluación diagnóstica puntual |
| 2. Evaluación formativa. | 2.1 Regulación interactiva |
| | 2.2 Regulación retroactiva |
| | 2.3 Regulación proactiva |
| 3. Evaluación formadora. | 3.1 Autoevaluación |
| | 3.2 Coevaluación |
| | 3.3 Heteroevaluación |
| 4. Evaluación sumativa | 4.1 Pruebas o exámenes |
| | 4.2 Evaluación por mapas conceptuales |
| | 4.3 Evaluación del desempeño. |

Estrategias pedagógicas del área de Ciencias naturales

Dentro de la enseñanza de las ciencias naturales, es posible diferenciar varias estrategias usadas en esta área; no obstante, es necesario referirse a aquellas que se ajustan a los principios de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas objeto de la presente investigación. Entre estas, es pertinente mencionar: 1) enseñanza del cambio conceptual, 2) enseñanza por problemas, 3) enseñanza por investigación y 4) enseñanza por proyectos, las cuales representan en la actualidad, la mayor relevancia en la didáctica de las ciencias.

- 1) **Estrategia de enseñanza del cambio conceptual.** De acuerdo con Ruiz Ortega (2007), la enseñanza de cambio conceptual recoge algunos planteamientos de la teoría ausbeliana, al reconocer una estructura cognitiva en el educando y al valorar los presaberes de los estudiantes como aspecto fundamental para lograr mejores aprendizajes; sin embargo, se introduce la enseñanza de las ciencias mediante el conflicto cognitivo.

Dentro de éstas, es posible identificar las mencionadas por Gómez Zoque (2006):

Identificación y clarificación que ya poseen los alumnos sobre el tema que se va a tratar o sobre otros relacionados con él. Puesta en cuestión de las ideas de los estudiantes a través del uso de ejemplos, si las ideas de los estudiantes no son erróneas o contraejemplos, si las ideas son equivocadas. Crear conflictos cognitivos. Si es necesario, introducir nuevas concepciones mediante tormenta de ideas entre los alumnos o presentadas por el profesor. Proporcionar oportunidades a los alumnos para usar las nuevas ideas en diferentes contextos, fundamentalmente resolviendo problemas. (p. 36)

En el modelo de cambio conceptual, el docente es quien planea las situaciones que evocan espacios de conflicto cognitivo respecto a los presaberes del estudiante, seguidas de la presentación de una concepción que reúna tres características: ser inteligible, verosímil y tener mayor poder explicativo que los presaberes (Ruiz Ortega, 2007).

- 2) **Estrategia de enseñanza por problemas.** De acuerdo con Parra Pineda (2003), el método de problemas consiste en proponer situaciones problemáticas a los participantes, quienes, para solucionarlas, deben realizar investigaciones, revisiones o estudio de temas, no debidamente asimilados, ejercitando el análisis y la síntesis.

Es un procedimiento didáctico activo, dado que coloca al alumno frente a una situación problemática para la cual tiene que hacer una o más propuestas de solución, conforme a la naturaleza de la situación planteada. Es decir, se pone al educando ante una situación conflictiva o dudosa y se lo desafía a encontrar una solución satisfactoria para la misma. El método de problemas pone énfasis en el razonamiento y en la reflexión y, trata de modo preponderante con ideas, en lugar de cosas. Este método sigue el siguiente esquema:

- a. Definición y delimitación del problema
 - b. Recolección, clasificación y crítica de datos
 - c. Formulación de hipótesis
 - d. Crítica de las mismas y selección de una, considerada con más probabilidades de validez
 - e. Verificación de la hipótesis elegida (en caso de que esta verificación fracase, puede experimentarse con otra; o, con base en los datos recogidos a raíz del fracaso de la verificación; o, elaborarse una nueva hipótesis con mayores probabilidades de éxito.
- 3) **Estrategia de enseñanza por investigación.** La investigación, como modelo de enseñanza en las ciencias naturales, se ha llevado a cabo a través de la aplicación del método científico, el cual consta de un conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que permiten el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la investigación científica.

Entre las motivaciones de aplicar el método científico en la enseñanza de las ciencias,

cabe mencionar las expuestas por Albán Cabrera (2010), quien refiere el método científico como la práctica que facilita el empleo de técnicas activas que llevan a los individuos a construir sus conocimientos; asimismo, permite el desarrollo destrezas cognitivas, psicomotrices, actitudinales, comunicativas, que despiertan la curiosidad acerca del mundo, la observación de los hechos, la adquisición de conceptos y principios con funcionalidad. En este sentido, motivan al contacto con el medio, la manipulación de objetos, desarrollando habilidades y destrezas que permiten generar, organizar y evaluar el conocimiento; además, es ideal para el desarrollo de valores, integración grupal y, la creatividad.

Ruiz Ortega (2007) sostiene que este modelo implica que el docente plantee problemas representativos, con sentido y significado para el educando, reconociendo los presaberes que transitan en el aula; por tanto, el contenido de las situaciones problemáticas debe examinar la imperiosa necesidad de acercamiento al contexto inmediato del estudiante, para mostrar que los conocimientos pueden tener una significación y que son susceptibles de ser abordados a partir de las experiencias y vivencias que él lleva al aula de clase.

- 4) **Estrategia de enseñanza por proyectos.** Cárdenas, Salcedo y Erazo (citados por Mira Marín, 2012) exponen que los proyectos son pequeñas tareas que representen situaciones novedosas para los alumnos, dentro de las cuales ellos deben obtener resultados prácticos por medio de la experimentación; presentan características como el planteamiento de un problema que no posea solución inmediata, el desarrollo de un trabajo práctico, la aplicación de conceptos y otros aspectos que muestran cómo el trabajo de aula se desarrolla dentro de un ambiente de interacción entre estudiantes y docente basada en la discusión.

Ruiz Ortega (2007), por su parte, propone algunos elementos que se debe incluir en esta propuesta, para fortalecer y promover acciones de

orden metacognitivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, y que pueden servir de base para la construcción o el desarrollo de proyectos, como: objeto de estudio, formulación de objetivos problema y logros curriculares, problema a desarrollar, acercamiento temático, análisis y reflexión teórica, trabajo o talleres individuales, grupales y evaluación de la evolución conceptual y metacognitiva.

Es de resaltar que, la estructura de este modelo difiere de los anteriores, pues se pretende expresar una concepción de ciencia dinámica, influenciada por el contexto del sujeto que la construye, un educando activo, promotor de su propio aprendizaje, a quien se le valora y reconoce sus presaberes, motivaciones, expectativas frente a la ciencia; así como el docente, hace parte del proceso a manera de promotor de un escenario dialógico, un ambiente de aula adecuado para configurar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia, significativo, permanente y dinámico (Ruiz Ortega, 2007).

Pensamiento científico

Enseñar ciencias naturales y educación ambiental desde el mundo de la vida, permite establecer relaciones recíprocas entre el estudiante y el docente y propicia un ambiente adecuado en el cual, la participación de los estudiantes se hace evidente con: el debate, la pregunta, la duda, entre otros. Por consiguiente, Harlen (2010) plantea lo siguiente:

El desarrollo del pensamiento científico del estudiante durante su etapa escolar, [tiene la intención de] potenciar sus capacidades en beneficio tanto de sus conocimientos como de sus logros y motivaciones personales, [...] con el fin de que su formación científica sea coherente con su interés y la perciban como un aprendizaje útil en su quehacer cotidiano. (p. 1)

El desafío real que tiene el estudiante, es darle sentido y comprender la información que se le da en clase e identificar si es confiable y por qué. El reto del que se

habla tiene que ver con dar sentido al mundo que lo rodea a través de ideas y explicaciones conectadas entre sí. En este sentido, es tarea del docente brindar al estudiante, situaciones con nuevos interrogantes, para que éste siga aprendiendo y, a su vez, sea capaz de utilizar ese conocimiento para tomar decisiones y resolver problemas, proporcionándole herramientas para aprender significativamente. Acerca del pensamiento científico, Villamil (2014) manifiesta lo siguiente:

Favorecer el desarrollo del pensamiento científico en edad preescolar, implica ayudar al niño a comprender los fenómenos que lo rodean, lo cual es muy diferente a repetir datos incomprensibles elaborados por otros o enseñar el lenguaje propio de la disciplina científica. La repetición de información impide la posibilidad de imaginar, explorar, crear nuevas opciones, curiosear, resolver los problemas cotidianos, preguntar, probar, tomar decisiones: acciones propias de la actitud científica. (p. 15)

La posibilidad de desarrollar el pensamiento científico facilita adquirir muchas habilidades y competencias científicas que permiten ver el mundo de una forma distinta, ampliando la imaginación y toda aquella creatividad al momento de realizar cualquier actividad, por lo que es de gran importancia, desarrollarlo desde la base principal de la educación, la básica primaria, en los primeros cinco grados; es fundamental desarrollar en el niño el espíritu investigativo, para que pueda desenvolverse sin ningún tipo de inconvenientes, en cualquier contexto.

Por otra parte, Mioduser (2009) refiere que, el pensamiento científico es una forma de ver el mundo de manera diferente y que, al desarrollarlo, también se desarrolla el pensamiento tecnológico; y señala lo siguiente:

El pensamiento tecnológico comparte con el científico, una mirada preguntona y curiosa acerca del mundo, la planificación de estrategias para responder preguntas, la búsqueda

de evidencias, la creatividad y el pensamiento analítico, pero tiene una diferencia importante con él. En ciencias, de lo que se trata es de conocer cosas que no sabemos acerca de cómo funciona el mundo, de responder preguntas que nos dan intriga, de buscar respuestas para entender mejor lo que sucede. En tecnología, si bien esta mirada investigadora está presente, el objetivo principal no es comprender, sino resolver problemas. (p. 13)

De lo anterior se puede decir que el pensamiento científico trabaja muy de la mano con el tecnológico, ya que posibilita que el estudiante entienda la importancia de trabajar ciencias y que entienda que, el beneficio para la vida diaria no solo es comprender la realidad, sino también resolver las problemáticas presentes.

Experimentación

Para el desarrollo de la experimentación se debe conocer qué es y en qué consiste dicho procedimiento; hace algunos años, el componente del aprendizaje de las ciencias al que se daba prioridad era la comprensión y el uso de conceptos, principios, leyes, modelos y teorías, aspectos que formaban parte de su cuerpo conceptual básico. Aún hoy, para muchas personas, hablar de saber ciencias es hacer referencia a este dominio conceptual; sin embargo, la perspectiva a la que se da lugar es más amplia e incluye que los alumnos aprendan cómo se hace ciencia, utilizando la experimentación como el principal vehículo que les puede permitir adquirir conocimientos de una forma más consolidada.

De lo anterior, cabe resaltar cómo la enseñanza de las ciencias naturales se ha convertido en algo tan mecánico, que se remite única y exclusivamente a la transmisión de conceptos, sin ninguna esencia ni sentido. Rodríguez (2007) hace hincapié en su enseñanza y resalta la experimentación; por esta razón, deduce que:

La enseñanza de las ciencias naturales que se ofrece en la mayoría de los

casos se trata de una enseñanza rígida, exhaustiva y repetitiva, en lugar de creativa e inventiva, donde la experimentación suponga un elemento fundamental en el desarrollo de destrezas en los alumnos. Al alumno se le niega la oportunidad de construir su propio aprendizaje, obligándole a asimilar conductas de manera memorística, impidiéndole de esta forma plantearse supuestos que le lleven a la búsqueda o al interés por experimentar. (p. 6)

En este sentido, es vital señalar que la educación no se debe remitir a una simple asimilación de conocimientos, sino que debe permitirle al estudiante, que reflexione a partir de problemáticas presentes y que le brinde una solución pertinente; es ahí donde el conocimiento no se queda solo en letras, sino que también es llevado a la práctica.

Se ha tomado en cuenta los Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998); sus objetivos están relacionados con las competencias a desarrollar:

- ✓ Diseñar experimentos que pongan a prueba sus hipótesis y teorías.
- ✓ Imaginar nuevas alternativas, nuevas posibilidades en el momento de resolver un problema, de formular una hipótesis o diseñar un experimento.
- ✓ Hacer observaciones cuidadosas.
- ✓ Trabajar seria y delicadamente en la prueba de una hipótesis, en el diseño de un experimento, en la toma de medidas y, en general, en cualquier actividad propia de las ciencias. (p. 66)

Volviendo la mirada hacia el aula de clases, estos objetivos contribuyen a la formación del pensamiento científico ya que, en cada uno de ellos se promueve el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes, mediante la construcción de conocimiento, la observación exhaustiva, la formulación de hipótesis, la contratación de datos, y otros procesos para asumir las ciencias como un científico natural.

3. Enseñanza y aprendizaje en ciencias naturales

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del MEN (1998), se esboza las implicaciones pedagógicas y didácticas que hacen referencia a unos objetivos planteados por el área en el documento mencionado:

Que el estudiante desarrolle un pensamiento científico que le permita contar con una teoría integral del mundo natural dentro del contexto de un proceso de desarrollo humano integral, equitativo y sostenible, que le proporcione una concepción de sí mismo y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza armónica, con la preservación de la vida en el planeta. (p. 66)

Cabe resaltar que el maestro es el encargado de desarrollar el pensamiento científico, como el primer personaje en la vida escolar del niño, por lo que debe buscar elementos conceptuales adecuados para llevar a cabo este proceso. Así, la capacidad de cuestionarse es algo con lo que el ser humano llega a la escuela; sin embargo, es en ella donde se coarta la pregunta, siendo el docente quien tiene siempre la respuesta, por lo que los estudiantes abandonan y pierden la oportunidad de realizar la indagación, perdiendo el interés por descubrir cosas nuevas. Las metodologías empleadas en el área deben promover en ellos, la utilización de capacidades como la curiosidad, inquietud, incertidumbre, duda, la pregunta, entre otras. Por ende, la didáctica de las ciencias naturales incluye las estrategias que facilitan la enseñanza del área y mejoran el aprendizaje, convirtiendo la labor docente en algo satisfactorio. Por otra parte, se señala que los dictados son un ejercicio mecánico que, de cierta manera, entorpecen el sano desarrollo del pensamiento científico. Al respecto, el MEN (1998) propone que:

La enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental debe enfatizar en los procesos de construcción más que en los métodos de transmisión de resultados y debe explicitar las relaciones y los impactos de la ciencia y la tecnología en la vida del hombre, la naturaleza y la sociedad. (p. 78)

Sin duda alguna, la transmisión de conceptos no favorece el proceso educativo, dado que, al ser una actividad mecánica, los estudiantes la realizan sin apropiarse realmente los temas, dejando de lado la participación y, sobre todo la indagación, por aquellas cosas que le generan inquietud. Por consiguiente, el docente debe crear un ambiente de desorden, un momento en el cual le permita al estudiante ser democrático dentro del aula, de suerte que posibilite la discusión, la incertidumbre sobre lo que lo rodea, al punto de desarrollar el pensamiento crítico, la autonomía y la reflexión, y no ese tipo de hecho en el cual el estudiante forma la indisciplina. De modo que, la práctica docente en el área de Ciencias naturales pueda considerar la capacidad de asombro, la duda, la inquietud, la pregunta, como herramientas significativas de gran provecho para la enseñanza, pues atendiendo los intereses del estudiante, se favorece el aprendizaje. Este distanciamiento que se da entre las necesidades reales que la sociedad exige a sus ciudadanos respecto a la formación científica, obliga a los formadores a una permanente reflexión crítica sobre sus prácticas; esto es, un mirar hacia el interior del aula, para hacer los ajustes necesarios y poder responder a las demandas, lo cual demanda una transformación radical de la escuela y de la tarea docente.

Es triste ver cómo muchas instituciones siguen hoy, atrapadas en un sistema de enseñanza tradicional que no presta la importancia requerida al conocimiento científico, a la exploración del entorno, a la explicación de los fenómenos y a la indagación de los hechos; es por esto que este trabajo servirá de plataforma para emprender acciones que solventen esta problemática y, más aún, que le permitan al estudiante, ver la realidad.

Método científico en ciencias naturales

Considerando que el método científico es una parte fundamental en este estudio, se tiene en cuenta a Ruiz Ortega (2007), quien explica detalladamente cómo funciona el método científico desde el área de ciencias naturales:

Es el procedimiento o instrumento de la ciencia para obtener esa expresión de las cosas, gracias al cual es posible manejar, combinar y utilizar esas mismas cosas. Además, nos permite comprobar si una hipótesis dada merece el rango de ley. (p. 2)

De lo anterior se deduce que el método científico será de gran ayuda en esta investigación, ya que permite que el ser humano pueda comprobar la veracidad de una hipótesis a través de la ciencia. El método científico no trata solo de buscar la verdad y realidad de las cosas y de aquellos fenómenos a los cuales se necesita dar respuesta, sino que tiene consigo, unas etapas. Ruiz Ortega (2007) propone las siguientes:

Enunciar preguntas, arbitrar conjeturas, derivar consecuencias lógicas de las conjeturas, arbitrar técnicas para someter las conjeturas a contrastación, someter a su vez a contrastación esas técnicas para comprobar su relevancia y la fe que merecen, llevar a cabo la contrastación e interpretar sus resultados, estimar la pretensión de la verdad de las conjeturas y la fidelidad de las técnicas, determinar los dominios en los cuales valen las conjeturas y las técnicas, y formular los nuevos problemas originados por la investigación. (p. 8)

Dichas etapas ayudan en varios aspectos; en este caso, desde el contexto educativo, permiten al estudiante ver la información que recibe para, a partir de ella, generar unas preguntas en las cuales se dará un contraste entre lo que ya se conoce, con lo nuevo por conocer o aprender; es aquí donde el

proceso de interpretación y reflexión se lleva a cabo en el niño y, más aún, le permite crear soluciones a partir de dicha reflexión. De esta manera es evidente que el método científico y la experimentación están entrelazadas y le permitirán generar hipótesis, como afirman Deiana, Granados y Sardella (2018)

El método científico es la mejor manera utilizada para obtener la verdad. El método más corriente en la ciencia es el hipotético-inductivo, que parte de la observación, elabora un modelo interpretativo de los hechos observados y luego procede a corregir el modelo inicial a partir de nuevas observaciones. Puede, además, experimentar, provocar situaciones nuevas relacionadas con los procesos naturales analizados, que permiten otras informaciones, más allá de las logradas por la mera observación. O sea, el método científico se aplica, ante todo, observando y registrando fenómenos naturales que son evidentes. (p. 3)

Es importante ver cómo el niño, a través del método científico, puede desarrollar diversas habilidades a partir de la observación del entorno y, en general, de cualquier fenómeno presente, conociendo así la verdad de las cosas a través de la ciencia de la investigación e indagación; por este motivo, es esencial aplicar el método científico en los estudiantes a partir de pequeñas hipótesis e incógnitas, para convertirlos en pequeños investigadores. El método científico se compone de unas fases o pasos, como lo señalan Deiana et al., (2018):

Observación científica. La base de un método científico y la fuente última de todos los descubrimientos de la ciencia es la observación cuidadosa y precisa, con experimentos, con resultados repetitivos, con testigos adecuados y, lo más cuantitativo, posible. Las observaciones de un científico deben ser exactas. Cualquier idea y opinión que involucre

las emociones u opiniones del investigador es viciada, porque es parcial o prejuiciosa. (p. 5)

De esto cabe resaltar que la observación es una parte importante del método científico que le permite al investigador, observar lo que es real y preciso a través de la investigación que realice; luego pasará a crear ciertas hipótesis a partir de lo que ha observado y, para ello, Deiana et al., (2018) dicen lo siguiente, sobre la hipótesis en el proceso del método científico:

Hipótesis. Las hipótesis son una guía para lo que se está investigando. Se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado y están formuladas a manera de proposiciones. Una hipótesis es una suposición; al formularlas, no se tiene certeza de que vayan a comprobarse y puede sufrir modificaciones. Las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables. Siempre están sujetas a comprobación empírica. (pp. 5-6)

La hipótesis hace posible que el investigador aumente su capacidad para investigar; ésta será la guía y la ayuda de este proceso; al inicio solo serán pequeñas suposiciones que, después, serán comprobadas por medio de la ciencia e investigación. Otra de las fases o pasos del método

científico es la experimentación, como sostienen Deiana et al., (2018):

Experimentación. La prueba científica de una hipótesis se llama experimentación. Un científico debe diseñar un conjunto de experimentos para probar la hipótesis que propone. Mientras se realiza el experimento, debe registrar las informaciones o datos que el mismo proporciona. Para asegurarse de que lo que se obtiene de un experimento es confiable, la muestra, que es el grupo seleccionado para hacer el experimento, debe ser representativa. De esta manera, se puede obtener información suficiente y confiable. Una vez registrados los datos, deben [ser organizados y analizados]. (p. 6)

De esta forma, la experimentación se ha convertido en una parte importante en el proceso del método científico; también, en el desarrollo del pensamiento, que lleva al ser humano a experimentar y que, a partir de esas vivencias, pueda descubrir cosas innovadoras para la sociedad; por esta razón, para la realización de este proyecto fue tomada, con el fin de crear niños más capaces de reflexionar y ver la vida de otra manera; en pocas palabras, con espíritu investigativo.

Referencias

- Albán Cabrera, S.O. (2010). *Metodologías didácticas aplicadas por los docentes en las ciencias naturales para el desarrollo de destrezas básicas* (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial). http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12041/1/41598_1.pdf
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza otra mirada del quehacer en el aula. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Deiana, A.C., Granados, D.L. y Sardella, M.F. (2018). Capítulo VII. El método científico. <http://www.fi.unsj.edu.ar/asignaturas/introing/MetodoCientifico.pdf>

- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Gómez Zoque, A. (2006). Introducción a la enseñanza de las ciencias. <http://imagenes.mailxmail.com/cursos/pdf/7/introduccion-didactica-ciencias-10567.pdf>
- Harlen, W. (2010). Teaching and learning science for a better future. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-and-learning-science-for-a-better-future-Harlen/25e078c673ca1632410da55440557cfb7c138be8>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf5.pdf
- Mioduser, D. (2009). Learning Technological Problem Solving - A Cognitive/Epistemological Perspective. <http://muse.tau.ac.il/publications/104.pdf>
- Mira Marín, C.M. (2012). *Diseño de una unidad didáctica mediante miniproyectos como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las reacciones químicas para estudiantes del grado 11º en la I.E. INEM "José Félix de Restrepo"* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10554>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.ª ed.). Editorial Graó.
- Parra Pineda, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social y Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).
- Rodríguez, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las ciencias naturales: un enfoque lúdico. *Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 275-298.
- Rodríguez, F. (2014). Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato. En A. Zúñiga y E. Ortega (Eds.), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo* (pp. 252-253). Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Ruiz Ortega, F.J. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(2), 41-60.
- Villamil, E.G. (2014). Experiencia científica en la educación preescolar. http://es.slideshare.net/guest145d93/desarrollo-del-pensamientocientifico?next_slideshow=1

La importancia de la orientación vocacional en la formación escolar¹

Luis Felipe Yalandá Tombe²

Alberto Vianey Trujillo Rodríguez³

Resumen

El texto reflexiona sobre la orientación vocacional, como una estrategia pedagógica que ayuda a los estudiantes a discernir y tomar decisiones acertadas en su vida personal y en el futuro desempeño laboral. Si bien durante todas las etapas de formación es importante el acompañamiento permanente de los docentes, los agentes de pastoral, la orientadora escolar, en el grado once es definitivo, porque permite aportar ciertos elementos que muestran la existencia como una posibilidad enmarcada en la subjetividad y en la realidad del contexto de las juventudes.

Palabras clave: Formación integral; perfil humano; sentido de vida; orientación vocacional; orientados; educativa.

¹Artículo de reflexión.

²Licenciado en Filosofía y Educación religiosa, Universidad Santo Tomás. Sacerdote de la Arquidiócesis de Popayán.

³Magíster en Filosofía, Universidad INCCA; Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás; Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: avianney18@umariana.edu.co

¿Cuál es la validez de la orientación vocacional en la formación escolar?

A través de la historia, el ser humano desde su nacimiento se enfrenta a diferentes contextos que influyen en su actuar, desenvolvimiento y pensamiento; continuamente está frente a nuevos retos que debe afrontar, discernir o ignorar; por lo tanto, el saber vivir es un enigma que lo acompaña durante toda su vida y, difícilmente, logra aprender a hacerlo. Al respecto, el presente ensayo pretende exponer los diferentes estímulos internos externos que llevan a cada persona a determinar el modo de vida que desea tener, siendo su decisión lo más fundante para ser autónoma en medio de la influencia que genera todo aquello que le rodea. Frente a esto, es necesario tener en cuenta algunos aspectos que a continuación se desarrolla:

Formación integral desde el saber vivir

Toda persona cuenta con un proyecto de vida que se muestra como una obligatoriedad en un mundo cambiante que es acompañado desde la actividad escolar en las aulas, en la crianza familiar, teniendo como protagonistas a los padres de familia, jóvenes en su estado de estudiantes, docentes y otros profesionales que facilitan el gobierno o, las instituciones educativas, mediante la didáctica y la pedagogía, propendiendo el proceso de enseñanza aprendizaje, con la dinámica de entrevistas, diálogos, encuentros en el aula de clases, convivencias, como principales herramientas para su ejecución.

Para lograr un bienestar físico, mental y emocional, se debe afrontar las incertidumbres que nos rodean en todos los espacios y momentos de la vida. Si se busca realmente ser feliz, es necesario encontrar un equilibrio entre nuestros deseos y lo que en algún momento puede oponerse a lograrlos; es más: de acuerdo a lo que pretendemos hacer en la actualidad, si puede ser factible tener, no todo va a ser imposible o negativo; de ahí que lo crucial es colocar una balanza de todas las posibilidades que se nos presentan para el bienestar que nos hará felices.

Además, se debe encaminar la vida a vivirla libremente, sabiendo que la libertad da la oportunidad de obrar, pensar, elegir y exponer ideas personales y colectivas, según las convicciones e intenciones, lo cual "se debe orientar respetando lo existente y pensando en las libertades de los otros, en las verdades establecidas de los colectivos, que lleven a la persona a confrontar o refutar desde la legalidad, la cultura y los derechos" (Morin, 2015, p. 40). De este modo, las respuestas personales no pueden ir en contra de la cultura mundial; esto genera incertidumbres, dudas, miedos, que se debe afrontar, no en la soledad, sino desde la institucionalidad escolar y familiar.

Ahora bien, la incertidumbre presenta, en mayor proporción y claridad, los peligros a los cuales se puede estar expuesto en el camino, para lograr nuevas oportunidades de índole personal, familiar, comunitario, profesional o laboral, lo cual no permite visualizar todos los aspectos positivos que se generaría al tomar nuevos emprendimientos en la vida, razón por la cual no buscamos la felicidad y bienestar. De ahí parte la importancia que tiene la educación en enseñar a tomar nuevas decisiones para enfrentar los retos que se presentan en la vida y hacer que cada día tenga un propósito por disfrutarlos y llegar a esa felicidad que todos queremos tener, sintiéndose libres de estereotipos sociales que limitan nuestras oportunidades y emprendimientos.

Es necesario que el estudiante, como ser humano, se provisione del apoyo de aquellos que han venido haciendo camino y que contribuyen a fortalecer los anhelos de la realización del otro, en cuanto lo prepare para superar los obstáculos como los que se afronta en el siglo XXI, cargado de información de todo tipo, enfermedades pandémicas y crisis sociales que llegan a cambiar decisiones y horizontes en todos los seres humanos y que, por ende, repercuten en la vida escolar de los estudiantes y, de manera particular, en el perfil de cada persona.

La orientación vocacional genera un perfil de persona

El perfil de la persona, como proceso, irá acompañado del empleo de la técnica de observación, de la entrevista individual y de un seguimiento meticuloso que permite a los orientadores vocacionales, visualizar a los estudiantes desde aquellas invitaciones que se les hace, para que reflexionen y elaboren desde las experiencias personales y que convierten en estrategias, para que sean objeto de indagación y comprensión del comité de orientación vocacional escolar, junto con los estudiantes, con relación a sus compañeros y entornos, con el propósito de que estos reciban con madurez la orientación vocacional dentro de la institución educativa (IE). Así, el perfil de persona es producto de una hermenéutica de los hechos cotidianos de los estudiantes y la comunidad educativa; todo este proceso está fundamentado en los autores que atañen sobre el tema (UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación 2020).

El derrotero del perfil humano estudiantil se basa en el diseño de una propuesta integral enfocada en los estudiantes, para los estudiantes, desde la inserción y el desarrollo efectivo en la orientación vocacional. De igual manera, el proyecto de vida hará referencia a los retos de la institución en el mejoramiento del proceso educativo desde la formación integral, por medio de estrategias adecuadas que permitan diseñar lineamientos pilotos de animación vocacional, con las categorías: Orientación vocacional, Elementos de orientación vocacional y Estrategias pedagógicas de orientación vocacional, todo en el marco de la IE, en un contexto que responda a los sentidos de vida en favor de sí y de su cultura y, que está dado por los aprendizajes invisibles (Moravec y Cobo, 2011).

Sentido de vida

El sentido de la vida difiere de una persona a otra y de ésta, a otras sociedades; de un lugar a otro, de una época a otra. Así, lo que importa no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo,

en un momento puntual, desde la mejor decisión, acertada, como oportunidad para organizar, direccionar y visualizar el quehacer personal y social (Grondin, 2012).

La manera de asumir la vida está encaminada a seguir una serie de parámetros que guían su actuar en el ejercicio educativo; se visualiza en la cotidianidad que se inicia en el entorno familiar y que, con el pasar de los años, va pasando como legado cultural y social, donde las relaciones con los demás influyen en su forma de vida; no existe un manual establecido que explique la forma de vivir de las personas; de ahí que los centros educativos no enfocan su enseñanza al vivir de cada una de ellas, sino a impartir una serie de conocimientos que, en el futuro, les sirven para desenvolverse en un campo laboral.

Es claro que, en muchas ocasiones el sentido de vida que las rodea frente al personal, no es el que soñó la persona y tampoco, aquello que desea; así, se ve involucrada en la incomprensión de los demás, a tal punto que ya no se esfuerza por comprenderlos ni comprenderse, por lo que se conduce a una vida de soledad interior. Por lo tanto, cada una aprende a vivir de acuerdo con el entorno en el que nace y crece, con las normas, costumbres y cultura que le brinda el contexto en el que se encuentra (Peters y Waterman, 2017).

Es necesario tener en cuenta que, el sentido de vida está sujeto a muchos factores. Si se mantiene siempre una apariencia personal con el deseo de que otros lo acepten, esa felicidad plena estará lejos o, en muchas ocasiones, no se logrará alcanzar. Se debe entender que el vivir bien es el deseo de todos; es ese momento en donde realmente podemos disfrutar de lo que somos, hacemos y tenemos y, no es imposible lograrlo si somos sinceros con nosotros mismos, buscando esa felicidad y no pensando solo en los otros.

Vivir bien, estar bien consigo mismo y con los demás, lleva a reorganizar los valores y principios personales como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la verdad,

la tolerancia, el orden, la tranquilidad, entre otros, porque todo aquello que nos ha sido inculcado desde pequeños, lo llevaremos siempre, por ser los primeros aprendizajes que nos acompañarán toda la vida.

La vida moderna, además de traer cambios, progresos y nuevos proyectos de vida, paralelo a ellos, atrae la incertidumbre que experimenta el ser humano sobre su futuro; la inseguridad de si se va o no a lograr lo que cada uno se propone; las nuevas metas en muchas circunstancias se ven truncadas por las dudas que surgen, lo cual no deja vivir bien, porque se envuelve en una serie de conflictos personales, familiares y sociales que le impiden ser feliz.

De acuerdo con Bellido (2015), el joven de hoy está sumergido en una cultura del riesgo, que deviene de la rapidez de los acontecimientos y la imprevisibilidad de los mismos, generando estados de incertidumbre permanente, con la necesidad de sentirse obligado continuamente a reajustar sus proyectos personales y expectativas de vida, donde la mera posibilidad de pensar, se convierte a largo plazo, en una quimera e, incluso, en un ejercicio mental angustioso, sumergido por el miedo de enfrentar nuevos retos.

La complejidad comportamental en el sentido de vida

El tema del comportamiento humano ha tenido, con el tiempo, diversos seguidores, por la complejidad del mismo; profesionales de diferentes disciplinas relacionadas con el ser humano lo han analizado, estudiado, investigado, a través de la historia, preguntando la razón del comportamiento de una persona, cómo puede determinar y afectar una situación. El comportamiento humano permite, en cierta forma, predecir qué conductas tendrán las personas en determina circunstancia, cómo realizarán la interacción con otros individuos, generando respuestas colectivas o individuales, de acuerdo con los estímulos que vivencien. En este contexto se menciona aquellas teorías

que se relacionan de manera directa con los factores del comportamiento.

El sentido organizacional dentro de la orientación vocacional

El comportamiento que asumen las personas dentro de un grupo genera la interacción entre sus miembros; invita a asumir estrategias organizacionales para que todos favorezcan el seguimiento; invita a entender el comportamiento individual y grupal de aquellos estudiantes del grado once, dentro de los sistemas organizacionales, mediante el análisis de sus contingencias y la comprensión de sus procesos, utilizando conocimiento derivados de la sociología, la psicología, la economía y la antropología. Estos conocimientos son integrados sistemáticamente y contribuyen al logro de la efectividad y el desarrollo humano y organizacional, para su continuidad y supervivencia en la toma de decisiones.

El comportamiento organizacional, dentro del seguimiento vocacional, favorece el análisis de las conductas individuales y colectivas en los diferentes contextos y, cómo los individuos se desempeñan en su trabajo diario. Los resultados arrojados por diferentes estudios han permitido mejorar la efectividad de la orientación vocacional desde el proyecto en sí mismo y dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que se entienda al estudiante desde su dignidad humana y, al mismo tiempo, promueva el perfil que quiere la institución, desde el desarrollo humano integral.

El comportamiento humano se puede indicar como todas aquellas actividades físicas que son expresadas por el hombre, y como a partir de ahí se desencadena los procesos mentales, los cuales son manifestados por el habla, tales como los sentimientos y los pensamientos, que una persona indica cuanto se encuentra en un entorno social, indicando que todos nuestros comportamientos son desencadenados por satisfacer una necesidad o un deseo, buscando siempre satisfacer las demandas del individuo.

Ahora, el comportamiento de una persona se evidencia por medio de las actitudes,

las cuales son desarrolladas según el contexto en el que se presentan; es allí donde las actitudes desempeñan un papel preponderante, para identificar rasgos colectivos que visualicen un mejor acompañamiento desde las formas de reaccionar; conductas, comportamientos, estímulos producidos por sí o por otros, y todas aquellas expresiones psíquicas del pensar, sentir y obrar, que no pueden ser asumidas como simples mercancías, sino desde el objeto en sí que lleva la orientación vocacional desde los espacios pedagógicos (Freyre, 2004).

El comportamiento humano en la orientación vocacional se encuentra dentro de la teoría constructivista, cognitiva, conductista y el psicoanálisis. Esto lleva a entender el acompañamiento vocacional desde las necesidades internas de cada persona, desencadenando un determinado comportamiento o actitud, donde cada estudiante es el actor, el hacedor que construye su propio mundo de necesidades y desarrolla, consecuentemente, sus actitudes y comportamientos, para satisfacer sus deseos, generando una ficha de acompañamiento y orientación personalizada y, a la vez, colectiva, sustentada en el pasado de la persona, el cual marca el inconsciente de una manera detallada, y estas situaciones impulsan al individuo a generar una necesidad que determina e impulsa la conducta de la persona (Said, Valencia, Turbay y Martes, 2014).

Los psicólogos neo-conductistas aceptan que el medio ambiente [representa] un papel importante en la construcción de las actitudes de las personas, pero, dan crédito a que todo ser vivo, el hombre en mayor grado, desarrolla su propia capacidad para comprender su entorno y tomar iniciativas con relación a lo que debe o no hacer. (Covo, 2003, p. 127)

Con esto, este autor indica que todo hombre aprende de sus experiencias, pero el comportamiento solo se da cuando hay motivación.

El sentido motivacional. Está unido con las historias que construyen comunidad educativa y, posiciona a los que vienen

atrás, como motivación referida a aquellas actuaciones y a esos comportamientos que invitan a los estudiantes a actuar y comportarse de determinadas maneras. La motivación se relaciona con las determinadas series que generan los impulsos o deseos, lo cual fomenta ciertos comportamientos que incitan al encuentro y a generar un seguimiento por parte de los responsables de la motivación vocacional escolar.

Hablar de motivación, es referirse a todas las circunstancias que envuelven al estudiante y al docente como motivador, indicando que todo ser humano se mueve a través de motivos, siempre en la búsqueda de satisfacer las necesidades propuestas en los currículos de la educación secundaria, con miras hacia la educación superior o laboral; esto exige una inclusión de todos los estudiantes, en mirarse permanentemente cómo son y las circunstancias que los llevan a ubicarse en la propuesta de apoyo, para descubrir sus horizontes deseados, sus proyectos, habilidades y destrezas, que los llevan a aprovechar las necesidades, como oportunidad de realización permanente (Hampton, 2011, citado por Slee, 2012).

En los enfoques modernos se destaca las teorías de las tres necesidades, del reforzamiento, de la equidad, de las expectativas y la teoría de fijación de metas. Cada una de estas teorías le ha aportado a los académicos, empresarios y empleados, la información necesaria para generar un contexto laboral en el cual la motivación este implícita en todos los procesos de la organización. En el caso de la teoría de las tres necesidades, se basa en lo que las personas ven como gratificante, en especial a nivel laboral; la teoría de equidad se mide frente a la justicia, recompensas y llamados de atención que se derivan del desempeño laboral; la teoría de las expectativas habla de cómo las conductas y comportamientos de las personas están basados en los logros que obtendrán de una determinada conducta; la teoría del reforzamiento orienta en repetir aquellas conductas que generan satisfacción y en no volver a hacer aquéllas que traen consecuencias negativas; y, la teoría de fijación de metas

se basa en cómo el individuo se concentra en establecer metas y cómo éstas deben ser cumplidas (Tejeda, 2018).

Al revisar las teorías mencionadas, se aprecia que todas indican que la motivación se da cuando el individuo carece de un algo o quiere llenar un vacío, sea económico, social, emocional, etc. Los estudiosos indican que, si no hay una necesidad bien identificada, la motivación es escasa o nula; y esto se visibiliza por medio de la cultura, la cual le genera al individuo, un sinnúmero de opciones para poder desarrollar la carencia; de ahí que se indique que esas necesidades se convierten en un deseo determinado.

2. La orientación vocacional un camino que visualiza el proyecto de vida

Es necesario conocer la importancia y alcance que tiene la orientación vocacional, dado que se sustenta en la necesidad de llevar al estudiante a la construcción de un sentido de vida enfocado en la vida escolar y su entorno sistematizado y organizado por la IE; en este sentido, se convierte en el mejor mediador-facilitador que tiene la comunidad escolar (Romo, 2011).

La orientación vocacional invita a preguntarse: ¿Para qué orientar?, ¿A quién orientar?, ¿Qué orientar?, ¿Qué opciones entregar al orientado?, ¿Con qué base de datos sobre las carreras y oficios cuenta la institución?, ¿Cómo medir el interés para que elija asertivamente?, ¿Qué estrategias y herramientas utilizar para acompañar las habilidades que fundan las inteligencias del estudiante? Estos cuestionamientos abren la posibilidad de generar los roles de los acompañantes u orientadores vocacionales, como necesidad de perfilar al estudiante hacia la vida formativa continua y laboral, visualizada en el modelo institucional y aplicado en los microcurrículos, como ejes transversales en la animación, preparación y orientación de los estudiantes hacia la formación integral (Tobón, 2015).

Esta centralidad adquiere resonancia en los grupos del grado once, quienes indican los aspectos relevantes tratados y fortalecidos a lo largo de su vida

formativa en la IE, como el sentido de vida que desarrollan, la orientación vocacional como medio de visualización de rumbos, la experiencia educativa en cuanto al perfil de estudiante egresado y, la formación integral en la que se centra la institución desde los primeros años de escolaridad hasta el grado once. Esto permite que la orientación vocacional pueda estar unida a la estructura del PEI, como ejercicio misional de la institución con relación a los contextos socioculturales que se insertan en la vida particular de cada estudiante, con miras hacia el campo vocacional, laboral y profesional (Said et al., 2014).

La creatividad es un pilar fundamental en la existencia del ser humano; todos los sueños y proyectos dejan de ser acciones de la cotidianidad, cuando son encausados en un proceso que permite al estudiante proyectarse hacia el futuro desde el presente, mediante la toma de decisiones como parte de su proyecto de vida, que no se logra de la noche a la mañana y, tampoco es el resultado de la suerte del destino; implica la orientación concisa y profunda en todas sus dimensiones, en la cual combina sus capacidades, potencialidades, intereses y limitaciones, con las posibilidades existentes en su familia, en la IE y en el medio en el que se desarrolla.

Para llevar a cabo los proyectos de animación en las instituciones, encaminados al grado once, en el estado de la cuestión, es necesario poner la mirada en diversas fuentes que permitan ir trazando el sendero de acompañar a los estudiantes en lo espiritual, lo ético y formativo, para el crecimiento humano y ciudadano (Sanctrock, J. 2002).

La estructura de la educación, vista desde la proyección estudiantil, permite a la persona conocer el mundo a partir de la construcción y deconstrucción de país, en la mirada profesional y laboral, con la competencia de comunicarse desde el trabajo en equipo con las comunidades y la solución de problemas desde la convivencia, en el aprender a vivir juntos, que exalta la igualdad y el trabajo en objetivos y proyectos comunes para lograr un clima de participación desde los proyectos de vida sociales (Medina, De la Herrán y Domínguez, 2020).

Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2012) hacen entrever que el desarrollo vocacional implica adelantar un proceso de acompañamiento para que el estudiante asuma con madurez su proceso de autoconocimiento, sus aspiraciones y el medio social, promoviendo el juicio de sus habilidades e intereses respecto a las diferentes posibilidades que enmarcan los principios de prevención, desarrollo, intervención social y empoderamiento, como función de la sociedad escolar.

Sánchez, Suárez, Carbajo y Fariña (2018) plantean que, la orientación vocacional, como intervención directa con el estudiante, facilita la elección, ayuda a redireccionar y le pone de manifiesto en la responsabilidad consigo mismo y con la sociedad que genera inclusión social. Si bien el quehacer humano no se limita a trabajar o a estudiar, si un sujeto no trabaja ni estudia, se encuentra a la deriva, excluido, desafiado de la trama social que regula los intercambios colectivos; Rascovan (2013) expresa que, "por tanto, la elección vocacional es tanto un proceso como un acto de elegir objetos" (p. 51).

La transformación de las personas, comunidades, instituciones, solamente será factible cuando esté radicada en una fuerte experiencia de Dios; esto se debe traducir en gestos concretos que imponen un fuerte discernimiento de búsqueda de decisiones en lo personal, comunitario e institucional, con audacia y valentía; los jóvenes deben ser el centro de las opciones. Este postulado vislumbra que la experiencia de Dios es esencial para la orientación vocacional, porque permite al sujeto interiorizar y discernir el momento histórico de su vida, con una conciencia crítica de transformación necesaria. El camino espiritual permite descubrir los carismas, dones y habilidades de cada individuo, para que, articulado a su proyecto de vida, se condense en opciones específicas y claras, promoviendo su opción vocacional.

La incidencia de la formación humana y ética adquiere particular importancia a lo largo de la historia de la vida del ser humano, sea cual fuere la tendencia cultural, social, ideológica o religiosa, pero es necesario insistir en que la

cultura religiosa desarrollada en casa y consolidada en las instituciones escolares, imprime principios que están ligados con el sentido ético y crítico que favorece el desarrollo de la espiritualidad de cada persona, que será aquello que perdurará a lo largo de su vida y, de manera especial, en su educación superior y/o especialización laboral (García, 2019).

En este sentido, es imprescindible que los estudiantes de media vocacional tengan a disposición los espacios de orientación vocacional, prolongados desde la institución, hacia la familia; esto exige que los ámbitos educativos no puedan ser limitados en el acompañamiento del estudiante, sino favorecer los entornos en los cuales éste se sumerge y que influyen directamente en su actuar; así, tiene una vocación fundamental inscrita en el corazón espiritual generado en sus contextos culturales, que vive de formas diferentes y particulares (Betancourt, 2016)

Orientador educativo

En un mundo en el que hay que resolver situaciones, urge también motivar y promover el interés; en este caso en particular, en los estudiantes del grado once en cuanto a la orientación vocacional, para que continúen su formación hacia el futuro, a través de sus estudios, para que complementen y obtengan en un mañana, el bienestar personal y familiar de cada uno; de lo contrario, al no tener claridad en la opción vocacional, pueden inclinarse hacia la ruta más fácil, causando la inseguridad y la inestabilidad de cara al futuro y la felicidad de cada uno. Al no tener una orientación adecuada, cuántas personas han fracasado (Sanctrock, 2002); por ello, la importancia de este proyecto, como una necesidad en nuestra labor educativa y misionera en pro de las nuevas generaciones.

En este orden de ideas, los continuos cambios que hoy afronta el mundo en sus diferentes campos y el desarrollo acelerado de las sociedades en este siglo, producen transformaciones en diferentes contextos sociales y culturales, especialmente en lo educativo; por ello, el proyecto investigativo de la orientación vocacional,

da respuesta a una necesidad que permita fortalecer facetas personales estudiantiles y vocacionales, concretamente en el modo de educar y aprender para la vida. Se pone de manifiesto el papel fundamental que adquiere la orientación vocacional para resolver dudas de los estudiantes y promover el interés de su formación para el beneficio y superación personal (Ochoa, 2018).

Incluir la orientación vocacional en el proceso de aprendizaje en las IE es una necesidad estratégica que se puede articular en todas las áreas de la educación, necesidad que recobra mayor transcendencia debido a la gran variedad de factores que los estudiantes deben enfrentar, como problemas de drogas, acoso, falta de motivación vocacional, maltrato, entre otros. En este caso, el proyecto apunta a dinamizar el compromiso docente en todos sus niveles, para que deje de ser el único epicentro transmisor de conocimientos, y pueda abrirse a la multitud de escenarios que posibilitan la formación integral y la sociedad del conocimiento.

Aunque la mayoría de directivos y docentes son conscientes de la importancia que posee la orientación vocacional en las prácticas diarias con sus alumnos, ésta no es integrada adecuadamente a los procesos educacionales; por ende, es un elemento fundamental en este ámbito, que se halla inmerso en la vida y la sociedad, donde ya no solamente se requiere implementar talleres para resolver problemáticas al respecto, sino que se debe trascender a una orientación crítico-reflexiva que supere dudas y curiosidades, para abordar la importancia de la formación y proyección personal.

La dimensión espiritual en la orientación vocacional

En esta ruta, la dimensión espiritual de la persona es fundamental en el proceso de evolución y formación del ser humano. Muchos proyectos de vida han alcanzado en esta dimensión, la fuerza originaria para esclarecer su opción vocacional. Es inminente saber que la transformación de las personas, comunidades, instituciones, solamente será factible cuando esté

radicada en una fuerte experiencia de Dios, cambios que se dan en el interior de la persona y que trascienden en la actividad cotidiana y social de cada comunidad; no hay progreso de la humanidad, si no se transita sobre un proyecto con contenidos claros de futuro.

Por lo demás, el proyecto de vida es una necesidad primordial para el desarrollo y porvenir de la humanidad, especialmente de las nuevas generaciones, mediante la oferta de una orientación adecuada desde el contexto y realidad de cada estudiante.

La orientación, desde esta perspectiva, es entendida como educación vocacional, basada en la investigación activa por parte del alumno para el desarrollo de su propio proyecto de vida. Para que el joven enfoque su futuro personal, social y laboral, se utiliza un método que articula la reflexión con pares y adultos, la investigación y la acción, para desarrollar los recursos personales en un aprendizaje activo y de experiencia personal. (Rascovan, 2013, p. 48)

Aprovechar la experiencia personal como guía espiritual y docente, propicia cercanía, acercamiento, desde la familiaridad y confianza socio-psicológica, acompañando integralmente su proyecto de vida en la etapa media vocacional, como una nueva oportunidad en el camino de su formación en pos de continuar construyendo su visión hacia el futuro. Para los estudiantes del grado once, de educación media, se convierte en una herramienta y una hermosa oportunidad para llegar a aquellos jóvenes que día a día están alejados de sus creencias religiosas, culturales, que su comunidad congrega en sus iglesias, familia, entorno y, que se ubican en horizontes que desvirtúan sus propósitos (Said et al., 2014).

La orientación contribuye también a la calidad de la educación, en la medida en que favorece el autoconocimiento y la madurez personal, propicia un conocimiento profundo del entorno social, económico y laboral y, en definitiva, ayuda a los alumnos -mediante el adecuado proceso de asesoramiento- a la toma de decisiones sobre su futuro

personal y profesional. Por otra parte, la función docente no se identifica solo con la enseñanza, sino que abarca la orientación y tutoría de los alumnos. La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional constituyen uno de los principios que deben inspirar el desarrollo de la actividad educativa en cada uno de los ciclos, etapas y modalidades de enseñanza.

En este sentido, uno de los principales agentes de la orientación educativa es el propio profesor tutor de cada grupo de alumnos y alumnas; por eso, es esencial apuntar que, si bien la orientación vocacional se construye a lo largo de la vida, este postulado vislumbra que el sujeto, en sus diferentes etapas, presenta periodos complejos e inestables; por ende, requiere un proceso educativo que lo lleve a superar los diferentes factores que intervienen en el proceso. El docente, además de ser el sujeto directo en el proceso de aprendizaje, debe acompañar, orientar y participar activamente en fortalecer la toma de decisiones de sus estudiantes, bajo parámetros claros y, conforme a las motivaciones y capacidades de ellos, proyectando la estabilidad académica o permanencia en sus estudios superiores.

Se toma como fundamento en lo pedagógico, el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), con el cual se pretende lograr la conexión entre conocimientos previos y nuevos; el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1984) y, el aprendizaje mediado y socializado de Vigotsky (1993). Siguiendo este postulado se puede indicar que, en la IE no se ha implementado una estrategia pedagógica que se articule al currículo y se aplique al proyecto de vida de los estudiantes, pues los docentes, como orientadores, estamos sujetos a ayudar a construir metas a corto, mediano y largo plazo en las diferentes áreas del conocimiento, desde los diversos entornos familiares y culturales y más, cuando el contexto en el que se encuentra la comunidad educativa centra unos arraigos ancestrales desde el componente organizativo del cabildo. Ante estas características, las IE, a través de los directivos y docentes, deben

promover el proyecto de vida como una herramienta que permita direccionar su orientación vocacional.

Los pueblos son diversos culturalmente y, al interior del contexto de la IE, el 90 % de sus estudiantes hacen parte de la comunidad indígena Yanacona, con sus características culturales, usos y costumbres, lo que hace que se fortalezca y sea más viva en sus expresiones para que, a partir de sus realidades, se oriente vocacionalmente, y que los diseños curriculares sean acordes al contexto. Organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL y la OEA impulsan, entre otras, a incursionar en estrategias de modernización para conocer las realidades de autonomía, interculturalidad, identidad en inclusión, que se da en las comunidades indígenas, con el objeto de ajustar los procesos educativos interdisciplinarios encaminados a obtener un impacto significativo ante la sociedad.

Es importante proporcionar un espacio al adolescente, en donde éste pueda reflexionar sobre los aspectos que influyen en la elección de carrera: sus intereses personales, los valores individuales, la familia, la sociedad, los estereotipos profesionales, los cambios en el mundo laboral y la situación socioeconómica de los padres, para proporcionar herramientas que le orienten a tomar decisiones conscientes y responsables frente a su futuro. Cabe anotar que esta etapa debe estar acompañada por un profesional idóneo que aplique metodologías lúdico-pedagógicas vivenciales en la orientación vocacional, y así ayudar al adolescente a descubrir las necesidades, conflictos e intereses que le permitan organizar, plantear y elaborar su proyecto de vida, con una mirada vocacional prospectiva que le posibilite el desarrollo de capacidades y competencias que lo induzcan a insertarse en los diferentes escenarios que la sociedad presenta.

La orientación vocacional en el aula

Flórez (2017), citando a varios autores, sostiene que:

Un nuevo comienzo se deja sentir, porque ejercemos nuestra capacidad de hacer algo emergente distinto y capaz de franquear los límites del determinismo, de actuar a partir de procesos de pensamiento fundamentados en la comprensión del ser humano y su contexto, como también en los referentes teóricos de las estrategias pedagógicas. Podríamos utilizar en este momento la gestión, como lo sugiere el texto *La Pedagogía por Inventar*, "una gesta, hacer un gesto un movimiento que inicie algo nuevo, una acción, podría ir desencadenando un porvenir incalculable. Lo incalculable por venir" (Rattero, 2009).

Definitivamente es la educación la responsable directa de los procesos transformadores de la humanidad. Para este momento histórico que la noción de tiempo y espacio es relativa, se requiere de seres humanos con estados mentales abiertos, con gran capacidad de innovación y apropiación de fundamentaciones que explican el funcionamiento y origen de las cosas. Por tanto, es menester que la pedagogía "debe plantearse seriamente los problemas de la vida, de la comunicación y de la formación del hombre como ser viviente en relación con esta red de sistemas y sus efectos sobre la cultura y las formas de poder - saber" (Castrillón, 2009).

Haciendo hincapié en ese ser viviente o en relación, en este caso el sujeto de la educación contemporáneo goza de una serie de estímulos visuales, auditivos, literarios y estéticos, generados por las redes de las megas tendencias informáticas, elementos que agilizan la cosmovisión, la confrontación de evidencias y la conformación de un sentimiento estético y ético particular que se acerca a una construcción epistemológica.

La comprensión de la educación, la pedagogía y la investigación

educacional desde la perspectiva de la pedagogía, asume una postura reflexiva y se realiza desde la mirada de la filosofía, con el objeto de clarificar algunos conceptos claves y de uso frecuente en las referencias acerca de la pedagogía y la educación. (pp. 30-31)

El educador se articula maravillosamente con el sujeto educable, entre la razón y los sentimientos y, con una gran responsabilidad transformadora del conocimiento y la realidad; es decir, como dice Rancière (citado por Rattero, 2013) "cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tiene razón para ser visto, y escucharlo que no era escuchado" (p.102). Ésa es la esencia del conocimiento; por ende, el sentido humano en la educación debe plantear la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de persona se quiere formar?, esto es, la manera cómo, a través de los procesos de interacción con otros, el ser humano puede ir desplegando, cultivando y afinando una serie de potencialidades y dimensiones que hacen parte de su especie humana. La tarea educativa requiere tener metas claras y alcanzables, para objetivos específicos.

Probablemente, muchos de esos objetivos no puedan ser conseguidos plenamente a lo largo de la tarea educativa, pero lo importante es tenerlos claros. "Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos que llegar a serlo" (Savater, 1997, p. 47).

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples

puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Sigedu, 2018, párr. 6)

Flórez (2017), sostiene que:

El único ser que sabe que sabe y sabe qué hacer con el saber es "el espíritu del ser humano", nos referimos sólo al conocimiento o conocimientos, ni a lo que hay que saber, (contenidos), sino a ese hábito o virtud intelectual por la cual el sujeto discierne los conocimientos y los encuadra en una visión de la vida (cosmovisión), que le permite enfrentar, desde su propia perspectiva, su mundo relacional con sí mismo, con el otro y con los otros. Pensar en la unidad del saber, se debe hacer desde la unidad del "ser humano" como centro del saber, es decir, la unidad en quien converge la multiplicidad de los conocimientos.

De este modo el ser humano va dando significado a sus elecciones y proyecciones y así, transformando el tiempo de nuestra vida en historia, pues en la vida de cada hombre se seleccionan unos momentos y se olvidan otros, generando estructuras significativas desde donde se comprende el pasado y visiona el futuro. Futuro que se construye en la medida del encuentro del acierto y desacierto de los distintos y diferentes sentires y pensamientos ante el conocimiento de la ciencia, técnica y puntualmente la comprensión del ser humano. (p. 33)

Orientación vocacional

Con la llegada del siglo XX se da una transformación en la historia de los pensamientos y la ciencia; en los inicios, la orientación estaba enfocada en ayudar, aconsejar, para vivir de una manera tranquila y con plenitud, dado que el propósito era construir la felicidad de las personas y lograr, en especial, la máxima armonía posible entre la población de una nación.

Hablar de orientación vocacional, profesional y consejería, es remitirse a finales del siglo XIX en Estados Unidos, junto con la formalización de la psicología, ingresando con fuerza a la educación

superior, "bajo la forma de carrera y de diplomatura de grado, donde también se logró la organización del primer y poderoso gremio profesional" (Di Doménico y Vilanova, 2000, p. 3).

La orientación de la vocación, desde este punto, surge como un mecanismo que nace en los espacios formativos religiosos y posteriormente escolares, para consolidar una forma de concebir el manejo correcto de las/os niños y jóvenes. Como construcción social, la vocación fue empleada como red de relaciones de poder y jerarquía para las y los jóvenes, como una forma de establecer quiénes ocuparían qué cargos y lugares de mayor o menor prestigio y qué tipo de profesionales se requería. (Ochoa, 2018, p. 136)

A continuación, se relaciona los pioneros y estudiosos que marcaron la orientación vocacional, según Bisquerra (s.f.):

E. G. Williamson (1900 - 1979) es considerado como el principal representante del enfoque de rasgos y factores, en este el individuo juega un papel preponderante. El estudio de las aptitudes, intereses, limitaciones y personalidad, mediante el uso de test es una de las características distintivas.

Carl R. Rogers (1902 - 1987) concibe la persona como un todo, que, siendo libre, camina hacia su autorrealización con responsabilidad. La corriente de la orientación no directiva o terapia centrada en el cliente nació con la publicación de Counseling and Psychotherapy.

[...]

Hacia finales de los años sesenta la palabra "vocación" y sus derivados (vocational guidance, vocational counseling) empiezan a ser sustituidos por el concepto de carrera. El paso de la "vocación guidance" a la "career guidance" no se debe a un simple cambio terminológico, sino a una renovación profunda del concepto de orientación vocacional.

En 1987 la publicación oficial de este organismo, que hasta entonces se había denominado *The Vocational Guidance Quarterly*, pasa a ser *The Career Development Quarterly*. Con este cambio de denominaciones se pretende ampliar el campo de actuación, principalmente a los adultos y a las organizaciones (pp. 5-7)

El término 'educación para la carrera', es un trabajo que se enfoca en lograr los esfuerzos con la comunidad y el sistema educativo, de tal manera que permita colaborar con todos los individuos, para que se familiaricen con la importancia de los valores en la sociedad, dirigidas hacia el desarrollo del trabajo, permitiendo la articulación e integración de los valores a la formación y estructura de la persona, lo que le va a permitir ponerlos en marcha en cada instancia de su vida, logrando la gratificación como individuo.

La importancia de resaltar la ética en el contexto actual radica en los cambios vertiginosos que se está viviendo, en donde las realidades económicas, sociales y políticas influyen significativamente en el diario vivir del individuo; cambios que generan la necesidad de entender qué es bien o qué es mal, de acuerdo a la percepción que se tiene frente a estos términos, "entendiendo el bien, como aquello que se ajusta a los valores concebidos; y lo mal, aquello que se caracteriza por la ausencia de esos valores o de prácticas indebidas para la sociedad" (Vilchez, 2012, p. 234).

En este escenario, es esencial indicar con base en qué se da el comportamiento del ser humano, el cual es movido por lo que se entiende por justo o no, entendiendo justicia como "aquello que es exigible a cualquier ser racional que quiere pensar moralmente" (Vilchez, 2012, p. 236). Y es ahí en donde se da a entender las acciones que dan lugar al modo de vida del individuo; al final, son ellas las que desarrollan los marcos de justicia aplicados a su vida, evidenciándose en los principios de convivencia, los cuales son la base fundamental de la dignidad del ser humano. De ahí que es imperante enseñar la ética, y este proceso debe incluir los conceptos teóricos relacionados

con la conducta humana, los cuales en algún momento pueden llegar a permear las actitudes morales del ser humano.

Dentro de los factores que atentan la conducta humana están: la personalidad, los factores biológicos, los psicodinámicos y los ambientales; es fundamental reconocerlos, dado que condicionan las conductas propias y las de los demás; solo cuando se entiende y comprende qué aspectos se podrá lograr cuando se hace un cambio favorable, se enriquece la conducta ética. Estos factores no determinan de manera crucial el comportamiento; pueden ser cambiantes, condicionados a la percepción y la claridad que se tiene frente al concepto de ética. Frente a la personalidad, ésta encierra "las características de singularidad, individualidad, emociones, sentimientos y sensibilidad que otorgan identidad e imagen especiales a los integrantes de los diversos grupos sociales" (Saravia, 2001, p. 25); esto implica un estilo de vida individual y una noción frente a la vida que se quiere llevar, que se adapta a la construcción del individuo.

Los factores biológicos que pudieran estar asociados a la conducta humana se encuentran los trastornos mentales, tales como, trastornos del humor, trastornos de ansiedad, trastornos asociados a consumo de sustancias y trastornos psicóticos.

Los trastornos del humor, principalmente la depresión mayor caracterizada por: estado de ánimo deprimido la mayor parte del día, disminución del interés o para el placer, insomnio o hipersomnia, disminución del apetito con pérdida de peso, agitación o enlentecimiento psicomotriz, fatiga o pérdida de energía, sentimientos de culpa, disminución de la capacidad para concentrarse y pensamientos recurrentes de muerte.

A pesar que los trastornos del humor por su prevalencia elevada sean la primera causa entre los trastornos mentales que están asociados a la conducta hay que tener en cuenta otros trastornos mentales, tales como, los trastornos asociados a consumo de

sustancias, trastornos de ansiedad y trastornos psicóticos, pueden también si se presentan en el sujeto causar cambios en su conducta. También, los trastornos mentales pueden afectar el libre albedrío de las personas. (Saravia, 2001, p. 29)

Vernant (citado por Pérez, 2017) define al sujeto moral como:

La persona vista en su aspecto de agente, el yo considerado como fuente de actos de los que no es solamente responsable ante otros, sino con los que se siente a sí mismo interiormente comprometido, es responsable hoy de lo que hizo ayer, y que experimenta con tanto mayor fuerza el sentimiento de existencia y de su cohesión interna cuanto que sus conductas sucesivas se encadenan e insertan en un mismo marco. (párr. 2)

MacIntyre (1984) plantea:

La posibilidad de colegir la presencia de un agente moral, autónomo, cuando está por encima de todo determinismo posible, ser un agente moral, es precisamente ser capaz de salirse de todas las situaciones en que el yo está comprometido, de todas y cada una de las características que uno posea y hacer juicios desde un punto de vista puramente universal y abstracto, desgajado de cualquier particularidad social. (p. 51)

Foucault (citado por Gil Fernández, 2018) sostiene que, hablar de sujeto moral, en contraposición al concepto de agente moral, es hablar de un sujeto, de un modo de subjetivación, de la práctica de sí, de un conjunto de prácticas y hábitos que le imponen la prueba de hallar los motivos que le permitan dominarse, como conviene que lo haga un hombre libre, que no sea esclavo de nadie; esto es, ni de otro, ni de él mismo. Foucault considera que una acción moral no debe reducirse a la relación entre un acto y un código, o a seguir reglas o leyes; toda acción moral involucra una determinada relación consigo mismo; no es simplemente tener conciencia de sí, sino, constituirse como sujeto moral.

Galván (2017) manifiesta que “su interrogación ética no sólo consiste en el análisis de las verdades y de los deseos que determinan nuestras condiciones morales, sino que es un proceso” (p. 16) y, citando a Foucault, afirma que:

el individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye el objeto de esta práctica moral, define su posición en relación con el precepto que sigue, se fija cierto modo de ser que valdrá como realización moral de sí mismo, se empeña en conocerse, se controla, se experimenta, se perfecciona, se transforma. (p. 16)

La orientación vocacional en la educación básica y media desempeña un rol fundamental para garantizar una adecuada transición entre los estudios secundarios y la educación superior, dado que es fundamental que garantice un asesoramiento y mecanismos de autorreconocimiento de las competencias psico-afectivas y cognitivas que aportan para la formación de las habilidades profesionales.

De acuerdo con el Observatorio de Educación de la Universidad del Norte, “la transición de la Institución Educativa hacia los estudios superiores o hacia el mundo laboral, es un momento fundamental para los adolescentes y jóvenes en la construcción de un plan de un plan de vida posible” (Said, 2014, p. 8)

Las demandas actuales del mercado a nivel global exigen profesionales idóneos y competentes, no solo a nivel de los conocimientos técnicos de cada área de estudio, sino como personas integrales, donde las competencias psicosociales estén bien fundamentadas y, que sean intrínsecas a la misma condición humana, como la ética y la moral, lo que se representa en la adecuada selección de los estudios profesionales a seguir, dado que se considera una de las decisiones más importantes del ser humano, y en especial de los jóvenes, porque de ésta depende su adecuada formación, afectando todo su contexto familiar, institucional y social.

En el país se ha venido ejecutando planes, programas y estrategias enfocadas en garantizar una buena orientación vocacional, dado que uno de los indicadores que más refleja la debilidad en la misma y, es la causa de la deserción de muchos estudiantes, en especial en los primeros tres semestres; incluso, algunos llegan a cursar varias carreras, sin culminar con éxito alguna, todo esto basado en una falta o inadecuada orientación vocacional. Adicional, muchos de ellos no cuentan con la orientación efectiva por parte de su familia, sea por desconocimiento, por falta de tiempo o, por desinterés en la formación del joven, generando incertidumbre, reflejada al culminar los estudios de bachillerato, al no tener claridad frente a sus opciones para estudiar y para trabajar, implicando que escojan una carrera, sin tener en cuenta las consecuencias de su decisión.

Según Betancourth (2016), el gobierno nacional ha indicado que es responsabilidad de las

instituciones de educación media y superior, impartir una buena orientación vocacional y profesional a los futuros jóvenes universitarios, toda vez que es la universidad de donde debe salir el conocimiento, la investigación y todas aquellas herramientas que permitan al estudiante desenvolverse en la actual sociedad cambiante. (p. 17)

Como evidencia de lo anterior, Colombia es uno de los países en donde se da una mayor oferta de estudios de pregrado, y esta situación lo que hace es agobiar y confundir a los jóvenes recién graduados del bachillerato, situación que afecta la estabilidad familiar, los ingresos familiares, producto de los cambios constantes de carreras.

En el caso particular de Colombia, se hace referencia a que la orientación profesional ha sido incluida ya hace varias décadas dentro de los estamentos educativos legales, los cuales han ido cambiando según en desarrollo de las propuestas educativas vigentes; en estos no solo se estipula la prestación del servicio de orientación, sino que también se delimita que

los orientadores son profesionales universitarios graduados en orientación educativa, psicopedagogía o en área a fin. (Betancourth, 2016, p. 18)

A continuación, se indica aquellos estadios en los que el gobierno nacional ha venido realizando programas y planes en pro de otorgar una adecuada orientación vocacional, dado el impacto social y económico que esta situación viene ocasionando. Gutiérrez, Galindo y Vargas (2020) expresan:

Por decreto Ley N°3457 de 1954 se crearon, bajo la dependencia del Ministerio de Educación, seis institutos de estudios psicológicos y de orientación profesional, sin que llegara a determinar explícitamente el emplazamiento de los mismos. Para su organización y trabajos preliminares se estableció un organismo denominado 'Oficina de coordinación de los Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional'.

Dicha oficina, en 1958, se denominó Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional. Para el año 1960 pasa a llamarse Sección de Orientación Profesional, dependiendo de la oficina de servicios técnicos del MEN.

El MEN la define, para el año 1968 como Orientación pedagógica, dependiente del Bienestar Educativo, cuya finalidad es iniciar programas de educación educativa. Dos años después se establecen los servicios de orientación y asesoría escolar en los INEM (Institutos de Enseñanza Media diversificada). Para el año 1974 se establecen las funciones del programa y de los especialistas en Orientación y Asesoría Escolar. Esto posibilita que en las instituciones educativas le dé mayor importancia a esta gestión. Para el año 1982, el MEN define las funciones de los diferentes profesionales que laboran en el servicio de orientación.

En el año 1984 se establecen los planes de estudio para los diferentes niveles de la educación en Colombia, incluyendo la orientación escolar mediante el Decreto 1084, artículo 10, define que la

orientación escolar debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias en función de su desarrollo personal y social. La orientación vocacional, como parte de la orientación escolar se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo, facilitando al estudiante el conocimiento de sus aptitudes, interés y necesidades que le ofrece el medio con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro.

En la Ley 115 en el artículo 5, se indica que el desarrollo se asume como un proceso cultural, biológico, complejo y personal, orientado hacia la formación integral del ser humano, el cual le permite expresar lo que siente, piensa, le permite de igual forma interactuar con el otro, compartir sus vivencias para lograr su autonomía. (p. 19/13/17/18)

3. Conclusiones

La orientación vocacional solo se entiende desde la maduración escolar en estado de acompañamiento, que implica el paso del desarrollo individual a las bases generadas por el orientador (a) escolar que, con el seguimiento permanente modifica los imaginarios hacia la toma de decisiones a corto, mediano o largo plazo, que son codificadas en la interacción individuo-mundo, percepción inconsciente y reconocimiento de pautas generadas en el aprender para aprehender.

La vida no solamente es pasar un día tras otro sin tener propósitos por alcanzarlos o

mejorarlos; es sentirse útil, importante y, proyectarse a nuevos cambios. Aprender a vivir implica estar consciente de lo que cada uno desea para ser feliz; no desanimarse si en los primeros intentos no lo logra a cabalidad. Saber vivir requiere tener conocimiento personal de sí mismo; es conocer las fortalezas y habilidades para explotarlas al máximo en las metas que nos hagan felices y saber cuáles son las debilidades que, en algún momento, puedan ser un problema para alcanzar.

Las incertidumbres siempre van a estar presentes en la vida del ser humano; lo importante es enfrentarlas, analizarlas y no dejar que sean obstáculo para sentirse bien. Vivir con libertad contribuye a la felicidad, respetando leyes, normas, principios y valores acorde a las competencias profesionales, laborales y humanas.

Es esencial indicar que la situación de desigualdad que tiene el país también se ve reflejada en la orientación vocacional, dado que ésta se orienta de forma adecuada y pertinente en aquellas instituciones de educación básica y media privadas y, en especial, aquellas que se ubican en estratos sociales altos; mientras que, las instituciones públicas no brindan a cabalidad el proceso de orientación vocacional, situación muy marcada en zonas rurales, en donde ni siquiera se orienta a los jóvenes, generando con ello que la brecha de la desigualdad en ingresos y oportunidades laborales sea cada vez más grande.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Bellido, J.R. (2015). ¿Comprendemos al hombre moderno de hoy? <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/volumen.php?wurl=comprendemos-al-hombre-moderno-de-hoy>
- Betancourt, L.J. (2016). *Orientación vocacional y profesional en la juventud colombiana*. [Tesis de Especialización, Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14245/BetancourthS%C3%A1nchezLinaJhulieth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (s.f.). Orígenes y desarrollo de la orientación. http://www.uvirtual.net/sites/default/files/2016-11/bXVdos-Unidad01_LC_01_BISQUERRA.pdf

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Covo, C.E. (2003). El comportamiento humano. *Cuadernos de Administración, Universidad del Valle*, (29), 114-183.
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. *Orientación y Sociedad*, 2, 47-56.
- Flórez, M. (2017). *Las prácticas pedagógicas de los docentes de Filosofía en las instituciones educativas públicas de Popayán* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1016>
- Freyre, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Galván, V. (2017). Sobre la libertad y la verdad en Michel Foucault. *Revista de Humanidades*, (32), 11-23.
- García, A.C. (2019). *El proyecto de vida: vía para el desarrollo profesional del estudiante*. Editorial Patria Educación.
- Gil Fernández, R. (2018). Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault. *Revista Electrónica de Estudiantes de la Escuela de Psicología*, 13(1), 9-26.
- Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 71-78.
- Gutiérrez, C.E., Galindo, L.T. y Vargas, L.E. (2020). *Historia de la orientación en Colombia 1960 y 1979: la relación Orientación educativa y Desarrollo económico* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12195/Historia%20de%20la%20orientaci%C3%B3n%20en%20Colombia%201960%20y%201979%20-%20Relaci%C3%B3n%20Orientaci%C3%B3n%20educativa%20y%20Desarrollo%20econ%C3%B3mico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MacIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*. Editorial Crítica.
- Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, M.C. (Coord.). (2020). *Hacia una didáctica humanista*. Editorial UNED, España.
- Moravec, J. y Cobo, C. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (Trad. Ricardo Figueira). Nueva Visión.
- Ochoa, S. (2018). Orientación vocacional. Entre el deseo, el contexto y la historia. *Voces y Silencios*, 9(1), 134-149.
- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos modelos institucionales*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE.
- Pérez, M. (2017). ¿Qué es el sujeto moral? <https://www.lifeder.com/sujeto-moral/>
- Peters, T.J. y Waterman, R.H. (2017). *En busca de la excelencia*. Haper Collins.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 47-54.

- Rattero, C. (2013). *Inventar pedagogías: narrativas y experiencias en el camino de la inclusión*. <https://studylib.es/doc/5691947/inventar-pedagog%C3%ADas>
- Romo, A. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. *Cuadernos de Casa ANUIES*.
- Said, E., Valencia, J., Turbay, M. y Martes, L. (2014). *Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia*. Ediciones Uninorte.
- Saravia, S.V. (2001). La enseñanza de la ética y la conducta humana. *Revista Médica Herediana*, 12(1), 23-31.
- Sánchez, M.F., Suárez, M., Carbajo, Á. y Fariña, M.I. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. Editorial UNED.
- Sanctrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Sigedu. (2018). Los cuatro pilares de la educación: inculcar el gusto y el placer de aprender. <https://sigedu.pe/blog/2018/07/30/los-cuatro-pilares-de-la-educacion-inculcar-el-gusto-y-el-placer-de-aprender/>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Tejeda, C. (2018). El Maestro. *Revista de Cultura Nacional*. <http://www.elem.mx/institucion/datos/1870>
- Tobón, S. (2015). Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y El Caribe. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-america-latina-y-el-caribe>
- Vigotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Aprendizaje Visor.
- Vilchez, Y. (2012). Ética y Moral. *Revista Formación Gerencial*, (2), 232-247.

La evangelización como estrategia formativa en el hecho religioso¹

Álvaro Fernando de la Cruz²

Alberto Vianey Trujillo Rodríguez³

Todo anuncio evangelizador transforma los aprendizajes en espacios vitales que se perpetúan en la persona y su comunidad

Resumen

El hecho religioso, enfocado en el quehacer escolar, asume un papel preponderante en los encuentros educativos, generando nuevos sucesos de interacción, como estrategia educativa. Una de ellas es la evangelización que, como estrategia formativa y didáctica, pone de manifiesto al estudiante en un contexto cultural que une su vida simbólica con la formación integral, para hacer de la comunidad educativa, un centro de intercambios comunicativos del acontecimiento histórico que la congrega desde la experiencia de fe, sus creencias religiosas y los valores arraigados en sus familias. Así, esta estrategia comunicativa devela los aprendizajes comportamentales en la coherencia de vida, el compromiso misional en la sociedad y las competencias ciudadanas que asume cada persona desde el hecho religioso.

Palabras clave: hecho religioso, aspecto educativo, evangelización, comunicación, estrategia formativa.

¹Artículo de reflexión.

²Licenciado en Filosofía y educación religiosa, Universidad Santo Tomás.

³Magíster en Filosofía, Universidad INCCA; Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás; Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: avianney18@umariana.edu.co

Introducción

Existen factores religiosos que inciden en la formación de la personalidad del estudiante, cuando se trata de aprovechar la evangelización escolar, como estrategia comunicativa de aprendizaje en cuanto al hecho religioso del mensaje, la comunicación y el aspecto educativo, para generar aprendizaje y maduración de su fe. Estos factores generan un ambiente de comprensión y formación de aquello que se anuncia, hechos que están muy unidos con la comunicación, las herramientas de trabajo y los aspectos comportamentales de los evangelizadores, que hacen que el Evangelio se transmita de manera asertiva; pero, al mismo tiempo, son escasos por diversos componentes como la carencia de una comunicación asertiva, una pedagogía constructiva que dé como resultado un proceso de evangelización comprensivo para toda la comunidad y que exige poner su mirada en el ambiente escolar.

La presente investigación reviste importancia, porque construye pensamientos y proyecta nuevas posturas pedagógico-constructivistas y epistémicas que permiten dar relevancia al proceso de comprensión, reflexión e innovación de los contenidos religiosos en los ambientes escolares en los cuales los docentes logran visualizar nuevas realidades en torno a las creencias y actitudes que constituyen su vida familiar y escolar, que identifican a la institución educativa municipal (IEM) en donde se llevó a cabo este estudio, situada en el corregimiento de Cabrera.

En el grupo escolar docente hay un 60 % de mujeres y un 40 % de hombres, en una edad promedio de 25 años a 54 años; son docentes de diferentes religiones y orientaciones religiosas que viven en barrios cercanos a los estudiantes, donde predominan los estratos 1, 2 y 3. El número de pobladores del corregimiento supera los 8.000 habitantes, quienes se dedican a la prestación de servicios y al comercio de pequeños negocios, como tiendas, autoservicios, tercenos, comercio de frutas y verduras, droguerías, reparación de calzado, restaurantes y asaderos, algunos billares, bares y salas de video

juegos, peluquerías y salones de belleza, actividades independientes que aportan ingresos de subsistencia a un vasto grupo de población diversa en pensamiento y cosmovisión cultural. De otra parte, mantienen sus tradiciones religiosas, que transmiten entre sus pobladores y descendientes.

Mediante este proyecto, se apoya la formación docente en el proceso de refuerzo de la pedagogía y comunicación con sus estudiantes, por medio de una herramienta didáctica que les permite aprovechar mejor el tiempo de clase y proponer alternativas de solución desde el campo pedagógico como primera opción, ya que son ellos quienes conocen el proceso de sus estudiantes, su comportamiento, sus habilidades y sus debilidades. Entonces, son quienes les ayudan de forma constante en su proceso de aprendizaje y, por lo tanto, pueden adaptar y aplicar esta herramienta, encaminada a la corrección de las incoherencias en la transmisión del mensaje.

Es importante mencionar que son muy pocos los estudios recientes que tratan de formar asertivamente en el tema de la evangelización como estrategia escolar en el hecho religioso; la mayoría de antecedentes encontrados fueron realizados en el área de psicología; por esta razón, se hace evidente la necesidad de investigar al respecto, desde la docencia en educación religiosa escolar (ERE) y, proponer una alternativa de solución, debido a que los problemas de comunicación en educación y transmisión del Evangelio, deben ser enfrentados y corregidos por los docentes de esta área quienes, en muchas ocasiones, no tienen la oportunidad de hacer este tipo de trabajos en grupos de evangelización, donde pudieran brindar un conocimiento asertivo en la comunicación del evangelio. En este sentido, este trabajo investigativo puede ser de gran ayuda para mejorar la labor como futuros docentes.

De lo anterior, se formula la pregunta: ¿Cuál es importancia de la evangelización como estrategia comunicativa en el hecho religioso del grado décimo de la IEM de Cabrera del municipio de Pasto?

Conceptualización

Flórez Ochoa (1999), con relación a la pedagogía y la libertad de realizar la construcción en la enseñanza, afirma que la pedagogía constructivista, en su primera corriente establece que la meta productiva es que cada individuo, llámese estudiante en este caso- acceda, secuencial y progresivamente a una etapa superior en su desarrollo intelectual, según sus necesidades y condiciones particulares.

Por tanto, se le debe brindar experiencias que impliquen hacer una reflexión frente a sus acciones, en consonancia con su proceso de desarrollo cognoscitivo, dándole mayor importancia a la capacidad de pensar, más que a los contenidos. Piaget, Dewey y Kohlberg son grandes representantes de esta forma de pensar, puesto que es así como se tiene en cuenta las estructuras mentales, a partir de un aprendizaje individual y, dando origen a la búsqueda del mismo, basado en experiencias de interacción. De ahí que, sea necesario tener en cuenta el hecho religioso, la comunicación, el aspecto educativo y la evangelización, como estrategia formativa.

El hecho religioso se entiende, desde la enseñanza y el aprendizaje asumido por el docente, como primer evangelizador que lee los acontecimientos de las culturas creyentes y, desde el estudiante, porque trae una cultura con todos los acontecimientos que padece directa o indirectamente y que requieren develar en conjunto, en cuanto al manejo y gestión comunicacional en unos ritos, signos, símbolos y acontecimientos trascendentales que dibujan el tipo de religión. Estos aspectos ayudan al fortalecimiento de la evangelización, a partir del análisis de las estrategias discursivas en las disertaciones religiosas dentro del aula de clases (Bericat, 2008).

Esto hace entrever algunos aspectos como la zona de influencia por parte del estudio de investigación, que se centra en los diferentes tipos de personalidades, edades y culturas, al igual que la aceptación por parte de las tendencias religiosas

que reconocen la evangelización, como estrategia educativa.

La Comunicación. Es pertinente identificar en el lenguaje juvenil, una amplia gama de aspectos que generan pistas del hecho religioso que, al ser comunicado, muestra la asertividad de sus intenciones, deseos, propósitos; de allí que, sus funciones privilegian los entornos educacionales para entender al comunicador y al que recibe el mensaje, como mediador y regulador del desarrollo del pensamiento, elaboración de los significados asertivos, construcción de nuevas ideas en el pensamiento individual y colectivo, que se vuelven cultura escolar y familiar, generando habilidades de comunicación y pensamiento crítico cultural (López, 2015).

El fomento de las competencias de lenguaje forma en el sujeto, la expresión y la comunicación, factores importantes para la convivencia en sociedad; la argumentación, interpretación y proposición ligadas a una pedagógica didáctica, lúdica y tecnológica, son una alternativa viable para el desarrollo cognitivo del ser humano. La formación a temprana edad de las competencias del lenguaje, desarrolla en el intelecto del niño, habilidades de comunicación para relacionarse en sociedad; por tanto, se requiere una apropiada, certera y constructiva pedagogía, que tenga como base, la implementación de las herramientas tecnológicas en la transmisión de conocimiento a la sociedad (Álvarez y Parra, 2015).

La construcción del texto, tanto en su forma como en su fondo, conforma una acción de comunicación asertiva que facilita el mensaje, como anuncio que trasmite novedad, abriendo nuevas perspectivas socioculturales de conocimiento; así, es menester tener en cuenta que la composición lingüística para que el mensaje llegue con claridad y asertividad, parte de la estructura de su forma, el cuidado en el detalle de las palabras, las expresiones con las cuales se relata, lo cual denota la calidad de comunicación que quiere transmitir (Echeverría, 2015).

Aspecto educativo. La educación es un proceso social que se desarrolla como sistema para influir en la formación del estudiante, buscando establecer los rasgos cognitivos, afectivos y volitivos de su personalidad. En este sentido, es el proceso sistematizado y fundamentado en una concepción teórica intencionada, para preparar una enseñanza asequible a las nuevas generaciones, para la vida social y el trabajo. Como arte, conlleva aprendizajes significativos, genera diversos estímulos y transforma el medio, en cuanto a la personalidad y la inteligencia como producto de las experiencias que se adquiere en diversas etapas de la vida en ambientes adecuados para su aprehensión (De Zubiría, 2018).

Una pedagogía que se enfoque en cómo abordar la diversidad significativamente y con sentido, favorece el aprendizaje y se convierte en la herramienta de esta investigación, dado que se pretende involucrar a los estudiantes en nuevas tendencias para el aprendizaje, como la neurociencia, neurodidáctica, súper-aprendizaje, que se establecen hoy en día en la educación y buscan desarrollar diferentes competencias, entre ellas la comunicativa, que está dirigida a expresar conocimientos, valoraciones e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, para construir mundos posibles, instaurar relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos, que es necesario desarrollar desde el nivel preescolar. A través de la comunicación se hace contacto con el medio; cuantas más formas de comunicación conozcan los niños, mejores serán sus posibilidades de expresión y significación con respecto a transmitir los saberes que generan hechos religiosos.

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos, por cuanto ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; puede servir como estrategia afectiva, puesto que desinhibe, relaja, motiva; como estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; como estrategia cognitiva, porque en el juego habrá que deducir, inferir,

formular hipótesis; como estrategia de memorización, cuando el juego consiste en repetir una estructura; o, como sistemas técnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos. Los juegos ofrecen al alumno, la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y, de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse (Sánchez, 2019).

En la actualidad, el componente lúdico, como componente estratégico, ha cobrado gran importancia, ya que contribuye al aprendizaje eficaz de la lengua y fortalece la comprensión de la literatura, facilitando el proceso de aprendizaje y mejorando las capacidades de los aprendices; de ahí que estos sean vistos como activos y participativos, con capacidad para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, considerando sus necesidades e intereses. Otro aspecto esencial es que, a partir del juego, adquieren mayor autonomía en el aprendizaje y mayor competencia comunicativa. Cuantas más estrategias de aprendizaje utilicen, más autónomos llegarán a ser.

La implementación de la lúdica en los conceptos pedagógicos es una herramienta útil para dar dinamismo en las clases, fomentando que los estudiantes interactúen de forma amena, tanto con los compañeros como con el docente, comprendiendo de forma práctica los conceptos teóricos. La teoría de las diferentes áreas del conocimiento ha sido estigmatizada como concepto que solo se maneja con módulos o libros donde ésta se encuentre, en donde se ve muy poca interacción del juego dentro de los ejercicios que se realiza por cada unidad que se pretenda desarrollar. Para poder abordar el fundamento lúdico pedagógico, se debe tener en cuenta algunos soportes teóricos en donde se habla de la importancia de implementar modelos de aprendizaje mediante el cambio de la concepción de inclusión y diversidad.

En el ámbito metodológico, la propuesta elabora ambientes significativos de aprendizaje en la que los estudiantes se apropian de una forma entretenida y coherente de los conocimientos impartidos por la institución educativa. El taller cotidiano es un espacio lleno de magia, fantasía, risa, juego, saberes y conocimiento, la lúdica en este sentido actúa como mediador de los procesos cognitivos de los sujetos participantes en el taller. (Quintero y Quintero, 2015, p. 9)

La visión constructivista en la comprensión del hecho religioso es un aspecto fundamental para adquirir la apropiación de la información en el ser humano; es la construcción del conocimiento, de los procesos mentales y la generación de estímulos culturales que forman parte del ambiente en el que se desenvuelve el ser humano; por ende, la información adquirida permite la estructuración interna de los nuevos conocimientos; este proceso se optimiza en cuanto el maestro le brinda la posibilidad de explorar el mundo a través de los sentidos, que actúan como receptores y que ayudan a obtener una gran cantidad de experiencias significativas.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso, no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo, la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar; es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

Podemos entender que los conocimientos previos que el alumno o alumna posea, serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento. (Sanhueza, s.f., párr. 10/2)

El principio de la convivencia es uno de los principios para vivir en comunidad activa; la problemática encontrada constituye una base para procurar la práctica de normas sociales autónomas que fortalezcan la

convivencia e interacción social en el grupo evangelizador escolar.

Los docentes aportan desde la formación social, una valiosa experiencia educativa, tarea que requiere contribución. Rogers (citado por Acosta y Hernández, 2004), plantea una educación que estimule la autovaloración y la autoestima en el ser humano; da gran importancia al aprendizaje significativo, a los conocimientos que ayudan a la construcción del carácter del ser humano, tanto físico como pedagógico, encaminado a los aprendizajes, determinando la resolución de problemas concretos e inmediatos para aumentar la eficacia y el conocimiento; un aprendizaje significativo que tiene como característica, la praxis y la participación. Siguiendo con esta línea de ideas y aportes, se insiste repetidamente en la relevancia de las relaciones con otras personas, respetando cada una de sus individualidades, ya que esto, al interior del aula, da confianza y respeto hacia el otro, realizando el desarrollo humano tanto individual como grupal. Rescatar estas ideas es esencial para el desarrollo e implementación de una buena respuesta hacia la construcción de un ambiente favorable y una sana convivencia en el ambiente del aula, que hace parte de los derechos del estudiante y la adquisición de valores fundamentales en el desarrollo integral del ser humano.

La evangelización. Como proceso y estrategia, va ligada con la comunicación y la pedagogía que se hace en el momento de transmitir la palabra de Dios; es en esta fase donde se construye la comunicación que propende por dar un mensaje de fe, perdón, amor y respeto por el prójimo; y así, fundamentar las enseñanzas de Jesús en la tierra. Al respecto, Brighenti (2013) argumenta que, al momento de comunicar, se debe tener en cuenta el anhelo de felicidad, verdad, fraternidad y paz.

De forma general, la transmisión de la palabra de Dios habla de cómo se puede unir la teoría con la práctica al momento de evangelizar; por lo tanto, el evangelizador debe utilizar como herramienta didáctica, actividades relacionadas con la práctica, como la ejecución de movimientos y el

manejo correcto del espacio, además del uso correcto del lenguaje, para lograr que la población pueda escribir sus ideas, expresar sus sentimientos, dar su opinión, transmitir información y escribir historias de forma adecuada. En el mensaje pastoral, es clave que la misión de aquel que evangeliza forje unas palabras que enriquezcan la espiritualidad de quien lo escucha. Así, Brighenti (2013) afirma:

La necesidad de una 'nueva' evangelización es un imperativo frente al desafío de mantener siempre viva y actual la novedad del Evangelio. El mensaje cristiano es, por excelencia, Buena Nueva de plenitud de vida, algo que tiene que hacer diferencia en la vida de las personas, en las culturas y religiones, en las estructuras y en la sociedad como un todo: "He aquí que hago nuevas todas las cosas" (Ap 21,5). La riqueza del mensaje no envejece, pero de barro es el ropaje, la manera de hacerse presente en la precariedad de la historia. Los santos padres, ya en la primera hora del cristianismo, llamaban la atención para la necesidad de una "Iglesia en continua reforma", exigencia que los protestantes reformados acuñaron en la expresión *Ecclesia emper reformanda*. (p. 6)

Para forjar un mensaje asertivo es necesario plantear una estrategia que llegue a la gente con un mensaje de paz, confraternidad, reconciliación y, lo más importante, un mensaje en el que la palabra de Dios sea la luz de la comprensión y educación en el amor. Koontz (citado por Ronda, 2021) expresa que:

Las estrategias son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica. Son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado de tal manera, con el propósito de darle a la organización una dirección unificada. (párr. 10)

Dentro de los tipos de estrategias están las de mercado, que tienen como finalidad, alcanzar los fines propuestos a largo plazo por un esquema de mercadeo; para

ello deben cumplir cuatro requisitos: ser posibles, consistentes, idóneas y realistas, con el fin de lograr un propósito, siendo el caso de esta investigación, el anuncio del Evangelio, conformado por diferentes tipos de culturas, religiones y creencias, lo que hace que sea indispensable poder desarrollar estrategias que faciliten el acceso a esos diferentes sectores y, además, lograr abrir el corazón de las personas a la verdad que es Cristo, por medio de una comunicación constructiva y acertada.

Capacitar adecuadamente a los miembros del grupo de evangelizadores permitirá la interacción en una atmósfera de confianza, respeto y libertad, generando el deseo por conocer la verdad de Dios.

El Concilio Vaticano II invita a todos los laicos a enfrentar los problemas de la actualidad y defender los valores cristianos; en uno de sus decretos *Apostolicam actuositatem* (La Santa Sede, s.f.), sobre el apostolado de los laicos, habla del orden temporal, refiriéndose a la familia, la cultura la economía, la política para lograr restaurarlos. "La misión de la Iglesia no es sólo anunciar el mensaje de Cristo y su gracia a los hombres, sino también el impregnar y perfeccionar todo el orden temporal con el espíritu evangélico" (No. 77).

Contribución del proyecto a las líneas de investigación medular y activa. Por medio de la investigación se mostrará la posibilidad de crear estrategias para un diálogo fraterno con la población, formando personas comprometidas en valores y moral humana, anunciando el Evangelio a todos los niveles de la sociedad, creciendo como familia e hijos de Dios, en lo cual está la comunicación asertiva como proceso de interacción social mediante símbolos y sistemas de mensajes en la individualidad o en grupo, de manera clara, precisa, concisa y, en el momento justo (Cobas y Gárciga, 2013).

Pero, también está la cultura como expresión de todos los hechos religiosos que, en los nuevos retos mundiales, las nuevas circunstancias y cambios ocurridos, invita a mirar más allá de los propios entornos, a acercarnos hacia otras

culturas permeadas por las religiones, sus valores y modos de entender la realidad, que generan opciones de apoderarse y entender nuevas formas de convivencia que favorezcan la coexistencia pacífica de la diversidad (Camarena y Tunal, 2009).

Lo anterior exige, según Sanjurjo y Rodríguez (2013), recuperar la clase como posible espacio de trabajo teórico y conceptual, a través del cual el docente realiza una tarea didáctica para que el contenido sea comprensible y riguroso a la vez. Entendemos la clase, a través de la metáfora del juego, como el lugar en el cual el docente, conociendo las reglas del juego y planificando las jugadas en función del contexto, puede tomar decisiones, adecuándolas al clima del aula. Para ello es necesario que pueda articular de modo creativo y con fundamentos, las formas básicas de enseñar: la narración, la explicación, el diálogo, el interrogatorio, los ejemplos, las analogías, las metáforas, las demostraciones, entre otras, y pueda proponer actividades variadas que contribuyan a la comprensión del contenido a enseñar.

En este sentido, como sostiene Francisco (La Santa Sede, 2013), la evangelización se vuelve una aliada, porque el docente sale al encuentro del otro, anunciando una nueva forma de entender la vida a través de dar testimonio y ser modelo de vida, generando esperanza desde la autonomía y la distensión, reafirmando identidad, favoreciendo la confianza e invitando a la construcción de convicciones prácticas, desde el sentir de Dios y la Iglesia, invitando a no dejar que se pierda el entusiasmo misionero.

De esta manera, la Constitución Política de Colombia de 1991, bajo el marco legal, rige todo lo concerniente a la aplicación reglamentaria del fin de esta investigación, que es, generar estrategias para el anuncio del evangelio sustentado en el artículo 4. En caso de incompatibilidad entre ella y la ley u otra norma jurídica, se aplicará las disposiciones constitucionales. Así, el Artículo 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

La Ley 115 de 1994, llamada Ley General de Educación, hace énfasis en el pleno desarrollo de la personalidad, los procesos de formación integral y, entre estos, el espiritual, social, afectivo, ético, cívico y demás valores humanos que, luego, se constatan en la Ley 133 de 1994 "por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el Artículo 19 de la Constitución Política". En el Artículo 2º afirma: "Ninguna Iglesia o Confesión religiosa es ni será oficial o estatal; esto le da un carácter para ampliar la evangelización como estrategia para cualquier tipo de creyente, sin ligarla a una religión específica" (p. 1), en la cual una institución educativa con visión más amplia protege a la persona con sus creencias, facilitando la estrategia de la evangelización, como aspecto transversal válido en el ejercicio de la formación del estudiante.

Aplicación pedagógica

Con base en lo anterior, se plantea como objetivo principal, identificar la importancia de la evangelización, como estrategia comunicativa en el hecho religioso del grado décimo de la IEM de Cabrera. Para ello se realizó la identificación de fortalezas y dificultades en el proceso del anuncio del Evangelio, según las directrices institucionales, en consonancia con las diferentes iglesias confesionales y diocesanas: cristianos diversos, anglicanos – católicos. Luego, se formuló técnicas pedagógicas de formación en talleres escolares, para identificar los tipos de poblaciones confesionales en los diferentes grupos escolares y sus orientaciones religiosas. Una vez fueron realizados los talleres, se evaluó el impacto percibido por los estudiantes, docentes y directivas, encontrando que el 65 % son cristianos católicos romanos, 30 % son de iglesias cristianas diversas y 5 %, no confesionales, datos con los cuales se elaboró una serie de descripciones que favorecieron ejecutar categorías y subcategorías.

La comunicación asertiva facilita la interacción entre personas, tomando como base el respeto, la tolerancia y la libertad de culto, a fin de generar las experiencias más constructivas y

enriquecedoras posibles. Según Escallón (2007,) "la escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía. Desarrollar estrategias para lograrlo exige ser conscientes de su importancia y de los mecanismos necesarios para hacerlo" (p. 25).

Esta estrategia consiste en buscar estímulos que motiven a la comunidad, generando actitudes inmediatas acordes a los objetivos que se haya planteado con anterioridad; por ejemplo, hablar del evangelio según san Marco, según san Lucas o según san Mateo y, en cada uno de ellos, hacerle ver la diferencia que tiene cada palabra desde la perspectiva de los apóstoles, pero que existe una singularidad en común, que es la vida de Jesús y cómo enseñó cada vivencia, con las parábolas que predicaba con amor y fe. Es claro que en la comunicación asertiva en el evangelio se puede utilizar estímulos corporales como un abrazo, un aplauso, los gestos, la mirada, dado que los seres humanos son seres receptivos, observadores y tienen en cuenta hasta los pequeños detalles; por tanto, el evangelizador debe mostrar siempre una actitud dinámica, innovadora, creativa, de sentido común y, a la vez, con diferentes miradas frente a la comunidad.

Con esta intención se plantea la propuesta, al establecer que el proceso lúdico-pedagógico favorece el aprendizaje significativo y se convierte en la herramienta formativa, puesto que se involucra a los docentes, sin importar su estado confesional religioso, como grupo evangelizador escolar en las nuevas tendencias, para el aprendizaje como la pedagogía diversa, aprendizaje significativo con juegos, que se establece hoy en día en la educación.

Por tal motivo, se dio pie para optar por un enfoque histórico hermenéutico etnográfico, dado que se busca reconocer la realidad cultural y diversa, a partir de la comprensión histórica de sucesos y acontecimientos transmitidos por las costumbres y las tradiciones sociales de los padres de familia, estudiantes

e institución, en un afán por conocer la identidad de una comunidad, implicando la observación del grupo de estudio, en un tiempo determinado, pues la etnografía constituye el método que más se identifica con la investigación cualitativa; como método, describe grupos sociales en profundidad y en su ambiente natural y, persigue su comprensión desde el punto de vista de quienes interactúan en ellos.

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información para el desarrollo de la presente investigación fueron la observación directa y la entrevista, las cuales ayudaron a describir los sucesos que ocurren en la interacción del grupo de estudio con los demás, reflejando actitudes, pensamientos y analizando sus diferentes puntos de vista, a fin de encontrar soluciones a diferentes tipos de problemática. La entrevista también ayudó a entender las oralidades asumidas en los papeles diferenciales entre entrevistador y entrevistado, que supusieron una relación asimétrica, dando como resultado, diálogos directos y personales.

En cuanto a la observación, análisis e interpretación de categorías, se resalta la interacción, el encuentro, el compartir experiencias y narrar acontecimientos en torno a la fe que profesan. Para ello, los talleres colectivos en el aula son indispensables porque generan comunicación.

Otra estrategia desarrollada fue la creación de estructuras de seguridad y confianza a través de las actividades de acompañamiento, apoyo espiritual y afianzamiento del conocimiento religioso individual, que expresan la realidad familiar a la iglesia a la que pertenece cada uno de los estudiantes, en los cuales se aprovechó los textos escritos que hablan acerca de las personas que han sido influyentes en su vida, la comunicación con los integrantes de la familia, su autodeterminación en la toma de decisiones, las diferentes formas de compartir y comunicarse con sus compañeros y su entorno y el conocimiento aplicativo de sus libros religiosos.

La religión, vista desde el ambiente escolar, se vuelve vida en la comunidad escolar y su apostolado en el estudio de las sagradas escrituras, como libro de anuncio de la buena nueva, que se convierte en puente de mediación entre el aprendizaje civil y religioso.

En este ambiente escolar dentro de la institución y en especial en el aula de clases, es donde el grupo de docentes evangelizadores, en diálogo ecuménico, realizan su misión utilizando la evangelización o anunciando el Evangelio como estrategia pedagógica a través de la palabra, las costumbres culturales y la interacción social con diferentes tipos de personas que profesan cultos con mentalidad y costumbres diferentes.

Al utilizar la evangelización como estrategia comunicativa, se observa que las personas se expresan libremente y utilizan sus prácticas religiosas para encontrarse con los otros, sin importar la identidad religiosa, sino más bien el mensaje sanador que anuncia la buena nueva.

De allí que, la estrategia pedagógica consiste en una propuesta de aula (taller cotidiano) de tipo lúdico, que intenta integrar en el ámbito curricular, los saberes de la ciudadanía informal que traen los educandos, con los conocimientos formales del discurso de la ciencia (Quintero y Quintero, 2015).

Se nota que aquellas personas fomentan de manera activa la predicación del evangelio fuera del ámbito escolar, donde prejuizar, dudar y exagerar los posibles efectos de un acercamiento cara a cara, cobran cada vez mayor fuerza, mejorando la comunicación entre personas y haciendo más fácil la expresión de la fe que profesan.

Los encuentros comunicativos crean y fomentan diferentes tipos de estrategias que facilitan la comprensión del anuncio. Por medio de este trabajo escolar se desarrolla y analiza los diferentes tipos de estrategias, para dar a conocer la intencionalidad comunicativa, tomando como base los valores religiosos y escolares de las diferentes asignaturas

curriculares que posibilitan redirigir los intereses de los estudiantes, para que puedan tener estrategias y directrices de cómo actuar ante los diferentes tipos de casos que sea posible desarrollar y, de esta forma, orientar al resto de los jóvenes, de tal manera que el anuncio a diferentes grupos religiosos sea más llevadero y la evangelización tienda a su fin, como lo indica Jesucristo en su mensaje: "Id por todo el mundo, anunciando el evangelio" (Mateo 28, 19).

El aprendizaje de las enseñanzas del Evangelio permitió mejorar la autoestima, dar la impresión de confianza y respeto hacia los demás, mostrando la facilidad con que la palabra de Dios puede ser aprendida y enseñada a todo tipo de personas, generando un sentimiento de cercanía y afecto por medio del mensaje de la verdad.

Cabe resaltar que, en la población de estudio, la convivencia se hace primordial para lograr un buen desarrollo integral dentro del grupo evangelizador, lo cual promueve la cultura emancipadora de la convivencia; asimismo, el rescate de los valores, eje principal dentro del diseño y funcionamiento de un sistema de armonía en la escuela, que requiere de un trabajo compartido para promover un programa de actividades orientadas al mejoramiento, considerando los objetivos y metas a lograr y, apuntando a la búsqueda de acciones en miras a optimizar la comunicación e interacción de los evangelizadores escolares, facilitado por una comunicación, que es la interacción humana por medio físico o virtual.

La comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala. Riviere (como se citó en Mencos, 2008, p. 7)

No solo es importante el hecho de comunicarse, sino de hacerlo de una manera efectiva. De acuerdo con El papa Francisco (2013) en la exhortación apostólica "Evangelii Gaudium",

evangelizar desde la experiencia escolar invita a generar alegría e invita a llenar el corazón y la vida entera de los que se encuentran con la propuesta de Jesús de Nazaret.

Quienes se dejan salvar por Él son liberados del pecado, de la tristeza, del vacío interior, del aislamiento. Con Jesucristo siempre nace y renace la alegría. En esta Exhortación quiero dirigirme a los fieles cristianos para invitarlos a una nueva etapa evangelizadora marcada por esa alegría, e indicar caminos para la marcha de la Iglesia en los próximos años. (p. 3)

Este proyecto de investigación espera generar un aporte en el desarrollo de la comunicación de la palabra de Dios, puesto que en los integrantes del grupo existe una carencia de asertividad en la comunicación del evangelio; por tanto, se buscasolucionaresteproblemaformulando nuevas alternativas didácticas, a través del manejo de la pedagogía, generando espacios con los integrantes del grupo.

Esta investigación se desarrolló como proyecto, se espera un cambio en los procesos comunicacionales dentro del aula de clase y lograr la transversalidad en la institución. Para tal efecto, esta investigación afianza el compromiso y la participación en la toma de decisiones y propuestas de análisis; además permite avanzar en la consecución de los objetivos establecidos dentro de un clima social para dar a conocer las acciones que se realizan en el aula, descubrir o identificar procedimientos que permitan mejorar en la calidad de las tareas desarrolladas y compartir experiencias para construir un camino organizado hacia la formación docente.

Al desarrollar diferentes competencias, entre ellas la comunicativa, que está dirigida a expresar conocimientos, valoraciones e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, se genera la construcción del proyecto de vida desde los mundos posibles e individuales para satisfacer las necesidades, los vínculos afectivos y expresar emociones-sentimientos. A

través de la comunicación y el desarrollo lúdico se establece contacto con el medio, cuantas más formas de comunicación conozcan el grupo de evangelización, mejores serán sus posibilidades de expresión y comprensión con respecto a los aprendizajes propuestos.

Además, ayuda a los docentes a presentarse como agentes de evangelización ecuménica a través de la práctica de algunas habilidades necesarias para comunicar correctamente y sin violentar el mensaje ni mucho menos las libertades de pensamiento y conciencia de los estudiantes. Esto ayuda a su comprensión y seguridad actitudinal y a su autoestima, porque les permite superar sus dificultades y no aumentar el odio por su cultura religiosa. Poder expresarse de manera oral y escrita, entendiendo y creando por sí solos un texto que transmita claramente cualquier tipo de información, les ayuda a aprender con mayor facilidad y los motiva a querer avanzar más, aprovechando su dominio religioso, ya que se sienten capaces de alcanzar nuevas metas.

Conclusiones

La mayoría de los jóvenes están dispuestos a hacer frente a sus dificultades, con el fin no solo de aprender nuevas cosas, sino también como un espacio de desarrollo personal y cultural, poniendo entre dicho sus tradiciones religiosas, buscando conectar con las personas con la que se interactúa.

Cuando se aborda a las personas, es crucial que el evangelizador genere confianza, fraternidad y seguridad al momento de transmitir el mensaje, por lo general, el docente es palabra, cordialidad, amabilidad y oración, que invita a generar comunicación entre los integrantes del aula de clase.

Por estar en un lugar rural como lo es el corregimiento de Cabrera, municipio de Pasto, el desarrollo del dialogo constructivo se entiende como retroalimentación del mensaje, por ello se favorece la escucha y el dialogo.

Es notorio que el evangelio en la familia de los habitantes de la región ha sido y es una arma educativa, donde la figura femenina, sea la madre, la abuela, la tía, es muy influyente en la vida del estudiante, esto denota que en el núcleo familiar la presencia femenina es muy relevante como extensión del afecto que genera el docente para el estudiante, lo cual genera lazos de enseñanza y aprendizaje.

Al momento de la realización del presente trabajo, se pudo observar la integración del grupo evangelizador, puesto que, en muchos momentos que se viven en el aula, los integrantes del grupo se agrupan y fomentan la vivencia en comunidad, en cada actividad se encuentran integrados, esto demuestra que, aunque exista diversidad de opiniones, el juego permite relacionarse entre sí.

Todo proceso de aprendizaje significativo y diverso se adquiere desde el inicio de la vida, se va desarrollando en forma gradual y necesita de diversos estímulos que provienen del medio externo, a través del aprendizaje que se va construyendo. La personalidad y la inteligencia del ser humano son producto de las experiencias significativas y es lo que hace el docente como evangelizador, al mostrar un tipo de Dios y religión más saludable.

Es importante considerar que la labor escolar ya es evangelización, con la particularización de permear en la enseñanza de conceptos, costumbres y culturas religiosas, para contribuir en la formación de sujetos; ser capaz de recrearlos, re-pensarlos y transformarlos en una nueva historia llena de oportunidades y progreso.

Lo anterior da una perspectiva de la importancia que tiene el rol del docente en la búsqueda de estrategias, que están sumergidas en la comunicación cultural, desde los diferentes acontecimientos religiosos entendidos de los mismos hechos, y que demuestran el desconocimiento frente a la importancia del educador, a través del cual se convoca a los profesionales a presentar un examen que los acreditan para ser docentes; sin embargo, a esta evaluación se presentan profesionales de todas las carreras, muchos por el deseo de poder vincularse laboralmente, pero ciegos ante los retos que implica; de ahí que aprenden el ejercicio en el transcurso de su trabajo o desarrollo profesional, algunos prestan interés, pero otros prefieren seguir lineamientos tradicionales de transmisión de conocimiento, probablemente porque esa es la escuela que conocen, con la que fueron formados.

Referencias

- Acosta, R. y Hernández, J.A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Álvarez, Y.F. y Parra, A.L. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC]. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1513>
- Bericat, E. (Coord.). (2008). *El fenómeno religioso: presencia de la religión y de la religiosidad en las sociedades avanzadas*. Junta de Andalucía y Consejería de la Presidencia.
- Brighenti, A. (2013). Nueva evangelización y conversión pastoral: un abordaje desde la Iglesia en América Latina y el Caribe. *Theologica Xaveriana*, 63(176), 331-366.
- Camarena, A. y Tunal, S. (2009). La religión como una dimensión de la cultura. *Nómadas*, 22(2), 1-15.
- Cobas, C.L. y Gárciga, A. (2013). *El logopeda en la institución educativa*. Editorial Pueblo y Educación.

- Constitución Política de Colombia. [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/lacorte/239%20a%20245.php>
- De Zubiría, J. (2018). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverría, R. (2015). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica.
- Escallón, E. (2007). *Escuchar, comprender y mejorar las relaciones*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html>
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana.
- Francisco I (2013). *Evangelii Gaudium, sobre el anuncio del Evangelio en el mundo*. Exhortación apostólica. Conferencia Episcopal de Chile. Pontificia Universidad Católica.
- La Santa Sede. (2013). Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* del Santo Padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diáconos, a las personas consagradas y a los fieles laicos, sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- La Santa Sede. (s.f.). Apostolicam actuositatem. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651118_apostolicam-actuositatem_sp.html
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 133 de 1994. (1994, 23 de mayo). Congreso de la República de Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1648436>
- López, A. (2015). *77 claves de comunicación asertiva: fórmulas maestras de comunicación asertiva*. Casa Editorial Eliprovex Educational.
- Mencos, R. (2008). *Influencia de las comunicaciones interpersonales entre los Guarda recursos de CECON y la población de la reserva natural de usos múltiples Monterrico* [tesis de pregrado, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Archivo Digital. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/16/16_0594.pdf
- Quintero, N.M. y Quintero, Y.M. (2015). *Aportes para el trabajo lúdico pedagógico en contexto rural, desde las percepciones diversas de los niños de 4 de primaria de la I.E.M. El Tigre* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2286>
- Ronda, G.A. (2021). Estrategia. Qué es, origen, definición, según autores, tipos. <https://www.gestiopolis.com/un-concepto-de-estrategia/>
- Sánchez, M.V. (2019). *Expresión y comunicación*. Editex.
- Sanhueza, G. (s.f.). Constructivismo. <https://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase: Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens Ediciones.

Acercamiento a la Práctica Pedagógica Reflexiva, a la Pedagogía Franciscana y a las Capacidades Humanas desde el Microcurrículo¹

Maura Andrea Guerrero Lucero²

Resumen

El artículo presenta la identificación de dos problemáticas, la revisión de literatura y el recorrido por diferentes autores. Lo anterior permitió la definición de tres categorías, las cuales, al profundizarse e insertarse como competencias del SER en el Microcurrículo, permitieron resignificar la práctica pedagógica de los docentes participantes (uno por programa académico de pregrado) de la Universidad Mariana, Pasto, a partir de procesos reflexivos, criterios construidos colectivamente y de una experiencia piloto que duró un semestre. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, enmarcada en la metodología de la Investigación Acción Pedagógica, en tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de lo reconstruido. El abordaje se realizó mediante la realización de talleres en comunidades de práctica, diarios de campo y autorrelatos. Entre las principales conclusiones se destaca: la pertinencia de las categorías desarrolladas en el fortalecimiento de la identidad institucional, a través de la aplicación de elementos de la pedagogía franciscana, conducentes al desarrollo de las capacidades humanas de los estudiantes.

Palabras clave: práctica pedagógica, pedagogía franciscana, capacidades, microcurrículo

¹Aportes de la tesis doctoral titulada: *La práctica pedagógica reflexiva de un grupo de profesores de pregrado de la Universidad Mariana (Pasto): una apuesta por la formación de capacidades humanas desde la pedagogía franciscana.*

²Religiosa Franciscana de María Inmaculada; Candidata a Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia; Magíster en Pedagogía; Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Correo electrónico: maurandrea08@hotmail.com

Approaches to Reflective Pedagogical Practice, Franciscan Pedagogy and Human Capacities from the Microcurriculum

Abstract

The article presents the identification of two problems, the literature review and the journey by different authors, which allowed the definition of three categories which, when deepening and be inserted as competencies of "BE" in the Microcurriculum, will permit us to re-signify the pedagogical practice of the participating teachers (one per undergraduate academic program), of the Mariana-Pasto University, based on reflective processes, collectively constructed criteria and a pilot experience that lasted a semester.

The research was developed under a qualitative approach, framed in the methodology of Pedagogical Action Research, in three phases: thus Deconstruction, Reconstruction and Evaluation of the reconstructed. The approach was carried out through workshops in communities of practice, field diaries and self-stories. Among the main conclusions, emphasis is placed on the categories developed in the strengthening of institutional identity through the application of elements of Franciscan pedagogy, conducive to the development of the human capacities of students.

Keywords: pedagogical practice, Franciscan pedagogy, capacities, micro-curriculum

Problemáticas

El proyecto de investigación partió de dos problemáticas claramente identificadas. La primera, se refiere a la necesidad de constituir la Universidad como un lugar de reivindicación del docente como investigador de su propia práctica, y la segunda, la escasa integración de conocimiento y práctica en el desarrollo de las capacidades del docente como profesional reflexivo de la enseñanza y gestor de las capacidades de los estudiantes.

La primera puede ser consecuencia de otra problemática más de fondo, que es la pérdida de la intención fundante de la Universidad, porque, en las últimas décadas, se centra en responder a mediciones y a intereses del mercado, más que a las necesidades de la persona-estudiante y de la sociedad. La Universidad se encuentra en una encrucijada de difícil solución, por un lado, se le exige mejorar

los resultados en las pruebas externas y lograr una mejor posición respecto a otras universidades, y por otro, aportar al crecimiento humano, ser portadora de esperanza y dar soluciones a diversas problemáticas, así como, trabajar por la formación de las capacidades de los estudiantes, fomentar la prioridad absoluta de la persona y su adaptación en un mundo cambiante.

En este sentido, algo que agudiza esta primera problemática es la revolución digital, ahora robustecida por los efectos de la pandemia del covid-19, debido a que la comunicación directa con las personas tuvo que trasladarse a una comunicación mediada a través de redes e internet, en consecuencia, la humanidad entera se vio obligada a cambiar sus hábitos, afectando el encuentro y la relación cara a cara con el otro. En este contexto, la tecnología educativa ha desempeñado un papel importante en la virtualización de las clases, ha facilitado avanzar

en las programaciones curriculares; sin embargo, vivimos más alejados y la universidad desde casa se ha individualizado y robotizado.

Lo descrito demuestra que, a nivel de Educación Superior, se necesita reivindicar el rol del docente como investigador de su propia práctica, instaurar la Universidad como el espacio en donde el conocimiento científico y técnico se complementa con la inteligencia emocional, sentido de responsabilidad y apertura para afrontar los retos actuales. Las universidades no pueden reducir su misión a la racionalidad técnica e instrumental y a formar profesionales; su interés central debería estar enfocado en posibilitar el desarrollo de los docentes como investigadores y aportar en el perfeccionamiento de las dimensiones de los estudiantes como seres humanos y fortalecer las capacidades humanas. Es por esto que resulta fundamental cuestionar el rol del profesor en la enseñanza universitaria, su relación con el estudiante y la reflexión de su propia práctica para mejorarla.

La segunda problemática surge de la necesidad de integrar el conocimiento y la práctica en el desarrollo de las capacidades del docente como profesional reflexivo de la enseñanza y del estudiante como actor del aprendizaje, porque debido a la productividad científica, la estandarización y tecnificación de la universidad, la promoción de capacidades y talentos se invisibiliza. La labor formativa de los profesores es evaluada por los resultados de las pruebas PISA y SABER PRO, esto puede catalogarse como una de las más grandes amenazas que enfrenta el profesor al ejercer su profesión, ya que el énfasis de la ciencia está en lo cuantificable, por encima de las humanidades.

Al respecto, Díaz e Inclán, (2000), se preguntan si el docente es sujeto o ejecutor de proyectos encaminados a las reformas educativas, identificando dos tensiones, la de ser profesional, por un lado, y la ser trabajador asalariado, por el otro. Los autores afirman: "lo más grave es como el docente ha internalizado la función de empleado, esto es de quien

debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas" (p. 4). El quehacer docente se acopla a las exigencias de "un mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo)" (p. 4). Los autores, además, mencionan que en América Latina, el docente, al igual que los demás obreros, se ve obligado a defender su salario con marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones de protesta por la defensa de sus derechos, pero si no reflexionan sobre su ejercicio docente y sobre las problemáticas que rodean su profesión, terminan aceptando de forma acrítica la realidad y probablemente pueden llegar a acostumbrar. De ahí que, el docente al asumir un rol de obrero, jamás va a estar interesado en dar más de sí para ser un profesional que reflexiona para mejorar y aportar al crecimiento de sus estudiantes. De tal manera que, si el docente se dedica a la enseñanza de contenidos mengua tiempo al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, por eso, invierte más esfuerzo en estrategias y acciones para controlar la disciplina que en cuestiones epistemológicas de pedagogía e investigación aplicadas en el aula. En efecto, los profesores, por apartarse de procesos de deliberación y reflexión, pueden caer con más facilidad en la rutina, que desencanta y homogeniza.

Por su parte Giroux (1990), en su libro "Los profesores como intelectuales", pone en evidencia el conflicto que desde entonces existe acerca del rol del docente en la sociedad y mediante varios argumentos pretende elevar la profesión docente de mera ejecutora de un saber instrumental a pensar lo que se enseña, la forma y los objetivos que se pretenden alcanzar. Desde entonces, se critica la desconfianza en las capacidades o habilidades de los profesores y se refleja la lucha constante para que los profesores sean y se reconozcan como "intelectuales transformativos", porque no son simples portadores de técnicas, sino intelectuales que trabajan por transformar la escuela

y la sociedad, desde la teorización de las prácticas pedagógicas y culturales. Además, Giroux hace un llamado a los docentes para superar las alucinaciones o delirios por cumplir objetivos, y más bien enfocarse en los conocimientos que sirven para la vida del estudiante; este mismo autor enfatiza:

Los educadores tienen que superar la esquizofrenia teórica que actualmente caracteriza el movimiento de los objetivos. Sólo entonces estarán en mejores condiciones de desarrollar objetivos de curso destinados a nutrir aquellas experiencias educativas de sus estudiantes que iluminarán la riqueza política y la complejidad social de la influencia mutua que se da entre lo aprendido en la escuela y la experiencia de la vida diaria. (Giroux, 1990, p. 9)

Hoy en día, la esquizofrenia no se ocasiona por los objetivos, sino por las competencias, los resultados de aprendizaje y los indicadores de calidad, que agobian y conducen a una labor operativa y mecánica de los docentes, al servicio de los saberes específicos, que debilitan la parte humana de sí mismos, de los estudiantes y de la relación entre ambos.

Por consiguiente, incidir en la práctica pedagógica, a partir de la formación de docentes reflexivos, conduce, parafraseando a Naranjo (2004), a la recuperación de la calidad amorosa, a una re-educación emocional y al resurgimiento de la dimensión profunda del ser humano, esto mediante la devolución de la función propiamente humana de la educación y de su función social, en apoyo al desarrollo de las comunidades.

Sin duda, ahora más que nunca, la pedagogía franciscana y el enfoque de capacidades humanas, como lo asevera el estudio realizado, se constituyen en insumos de diálogo y discusión, cuyo propósito final es la formación de docentes como profesionales reflexivos de la enseñanza y del estudiante como actor del aprendizaje, a través de la formación en capacidades humanas, aspectos que

encontraron asidero en la comunidad de práctica (CP) como estrategia colectiva, que permitió reflexionar en torno al saber práctico y buscar estrategias para mejorar la práctica pedagógica (Barragán, 2015), mediante un ejercicio de "deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica reconstruida" (Restrepo, 2004) aquí, el profesor fue reconocido como un sujeto que necesita cultivarse de forma permanente para reivindicarse como investigador de su quehacer.

Así las cosas, el proyecto aporta soluciones a la problemática del contexto interviniendo la práctica pedagógica de los profesores de pregrado, porque es allí donde se puede desarrollar el pensamiento crítico, incentivar la pregunta y desarrollar el conocimiento. Las prácticas que se desarrollan en las universidades requieren de un proceso dinámico que precisa reflexionarse constantemente para enseñar a los estudiantes a pensar y a afrontar la vida, equiparados de las herramientas necesarias para enfrentar situaciones adversas.

Interrogantes sobre las problemáticas anteriores

La educación superior actual exige pensar en la emancipación de la persona desde diferentes perspectivas, con el fin de responder a los retos que implica educar al sujeto según sus necesidades e intereses, pero además aportar las capacidades necesarias que le permitan insertarse en un mundo complejo y autorrealizarse.

Esto exige una mirada exógena a fenómenos sociales que, si bien no dependen directamente de la escuela, en gran medida, son síntomas de que algo en las instituciones educativas, especialmente en la Universidad, está faltando, por eso siempre vale la pena interrogarse sobre *¿cuál es la misión fundamental de la Universidad en una realidad desesperanzadora?* Cuestión que remite a ubicarse en una sociedad contemporánea global, que cambia vertiginosamente, que exige rupturas de paradigmas de reflexión constante acerca de cómo adaptarse y vivir en un mundo versátil, de identidades variadas

y con procesos sociales líquidos que no son fáciles de comprender y asumir. Una realidad que requiere una voz de esperanza, de ilusión y de posibilidades, en la cual los egresados de cualquier universidad se constituyen en el aporte más palpable al cambio o al menos así reza en los perfiles de egreso de diferentes carreras. Lo fundamental es que la universidad tome consciencia de que está formando seres humanos y que incide en sus vidas; razón por lo cual, la misión de formar ha de tomarse con toda la seriedad y con una visión a largo plazo.

Otro interrogante que motiva a tomar decisiones en cuanto a los propósitos de la universidad es *¿cómo incorporar elementos del enfoque de capacidades humanas en la educación superior?* Interrogante que genera tensión frente al quehacer educativo y el enfoque de capacidades humanas, porque este se basa en formulaciones económicas extremas. "Sen (1999) intenta llevar a cabo esta reformulación del desarrollo y las capacidades desde el liberalismo político y económico" (Valenzuela, 2019, p. 158); sin embargo, hay posturas que indican que el enfoque de las capacidades humanas supera la perspectiva de la política pública, porque lo que cuenta es lo que el individuo puede hacer y ser con los recursos que tiene a su disposición:

Así entonces, la libertad de los individuos sólo puede desplegarse cabalmente en la medida que se sustente activamente en capacidades tales como la alfabetización y el acceso a educación de alta calidad. En otras palabras, es necesario que las políticas públicas definan y promuevan un conjunto de capacidades humanas intrínsecamente valiosas, las cuales, en verdad, conforman las bases mismas del bienestar y el desarrollo. Estas capacidades recomendadas por Sen pueden ser entendidas como los derechos y las libertades positivas de los individuos. (Valenzuela, 2019 p. 158)

Lo anterior motivó a conjugar la educación superior y la teoría de las capacidades humanas, a partir del análisis de posturas

de autores como Sen (1999), Walker (2006) y Nussbaum (2012), ubicándose desde una perspectiva educativa e integrando otros elementos que provienen de la pedagogía franciscana. Resultó un ejercicio interesante buscar puntos de convergencia y avanzar en un intento serio por desarrollar un modelo alternativo.

Un último interrogante que se planteó en la tesis fue *¿cómo incluir elementos propios de la pedagogía franciscana en la formación de capacidades humanas?* Para resolver esta pregunta, se hizo necesario delimitar el espacio y los actores, establecer que la práctica pedagógica de los docentes es el lugar de intervención dentro de una institución de educación superior focalizada, con características particulares en cuanto a la identidad, por ser una comunidad confesional y franciscana. Después de todo, y desde la construcción colectiva de la comunidad de práctica, se analiza que la mejor opción es intervenir la práctica pedagógica del docente a partir de la inclusión de las categorías: Pedagogía Franciscana y a las Capacidades Humanas en el Microcurrículo.

Literatura acerca de Práctica Pedagógica Reflexiva, Pedagogía Franciscana y Capacidades Humanas en educación

A partir de la exploración de la literatura de la práctica pedagógica reflexiva, se identificó tres tradiciones, a saber: a) como proceso transformador a partir de la articulación de teoría/práctica, b) como campo de investigación y c) como pedagogía hermenéutica y saber práctico.

a) La práctica pedagógica como proceso reflexivo y transformador sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica para responder a las necesidades sociales, concibiéndola como una herramienta al servicio de la comunidad, esto demanda compromiso y conocimiento de la realidad, pues, como lo enuncia Freire (2008) "de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio" (p.

12). Este mismo autor afirma que, según lo concibe Elliot (1993), más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella.

Sobre las consideraciones anteriores, Vanegas y Fuentealba (2019), Esquea-Gamero (2017), Mora (2015) y Marín (2014) presentan la reflexión en la práctica pedagógica como el medio que permite pensar sobre valores, actitudes y emociones, a fin de superar los contenidos, mediante la articulación entre teoría, realidad y experiencia. El profesor que reflexiona reconoce sus errores, da confianza a los estudiantes, aporta no solo a la formación de sus estudiantes, sino, además, a la transformación social. Por eso, el desarrollo profesoral siempre será un asunto emergente, por las implicaciones de actualización que demandan los ámbitos educativos, sociales, culturales, éticos, pedagógicos y políticos, además por la influencia que el docente ejerce en la formación de los futuros profesionales.

b) En lo que respecta a la práctica pedagógica reflexiva como campo de investigación, y según lo concibe Elliot (2005), más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella. De ahí que, el profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías sobre su práctica. Freire (2008) asevera que "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (p. 14). Afirmación que demuestra que, desde hace varias décadas, el docente es asumido como un investigador. Asimismo, desde la perspectiva de Freire, se deduce que la investigación no es un elemento adicional a la práctica pedagógica, sino, por el contrario, es un atributo propio de la persona que enseña.

En la actualidad, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el Decreto 1330 de 2019, establecen que la labor investigativa que desarrollen los docentes ha de estar enfocada en la transformación social y a la construcción de país. En consecuencia, el docente está llamado a posicionarse como investigador y a fomentar el interés de los estudiantes para investigar la realidad. Así, la investigación se convierte en una estrategia fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Conde et al. (2018), Muñoz y Garay (2015), Acuña (2015) y Valverde (2011) reafirman que la práctica pedagógica es campo de investigación, por ser un proceso inherente al desempeño del docente; al asumirla como instrumento, la investigación sirve para interpretar el mundo, con miras a renovar y transformar los ambientes escolares, respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Es así que, gracias a los procesos de investigación, el docente adquiere destrezas y habilidades para construir conocimiento, cambiar sus discursos, metodología y métodos en la interacción con los estudiantes. La idea que desarrollan los autores es que, la docencia, si es auténtica, se basa en la investigación; pero también toda investigación debe conducir a la docencia, en un proceso infinito de investigar-enseñar-aprender.

c) Con referencia a la configuración del campo de la pedagogía hermenéutica y del saber práctico, surgen, como lectura obligada, las reflexiones de Barragán (2015a, 2015b), en las que se enfatiza la práctica de los docentes desde un pensamiento crítico que emerge de la investigación y autoevaluación de la propia práctica. Acudiendo a pensadores como Gadamer, Heidegger y Aristóteles, Carr, Kemmis y Schön, se configura la pedagogía hermenéutica como un constructo emergente, gracias al cual la interacción dialógica entre teoría y práctica actúa en torno al desarrollo integral del estudiante. En su último

estudio enfatiza: “la concepción del *saber práctico*, entendido como sinónimo de sabiduría práctica, racionalidad práctica, razón práctica, filosofía práctica” (Barragán, 2015a, p. 22), aspectos que sin duda aportan a la comprensión de la práctica pedagógica del docente universitario desde la perspectiva de las capacidades humanas y la pedagogía franciscana.

También, resulta oportuno, mencionar a Herrera y Martínez (2018), quienes basados en los planteamientos de Gadamer (1997), Zuluaga (1999), Schön (1998), Carr (2000, 2006), y Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol (2014), presentan cuatro principios sobre la pedagogía desde la perspectiva hermenéutica:

El saber propio de la pedagogía es ontológicamente práctico; los fines de la práctica pedagógica no pueden definirse con anterioridad ni por fuera de ella; las prácticas pedagógicas son interdependientes y, (...) la reflexión en la acción es una de las vías para construir conocimientos desde la práctica de forma sistemática. (p. 10)

La aplicación de estos principios favorecerá la restitución del maestro como constructor de conocimiento, a partir de su saber práctico. Asimismo, Burgos y Cifuentes (2015) y Bolívar (2019) reafirman que la pedagogía desde la hermenéutica es entendida como la capacidad que tiene el maestro para desarrollar formas de comprensión del mundo. El profesor puede comprender la propia práctica, si se acerca desde una actitud de humildad y criticidad a analizar las acciones que realiza en el aula.

Por otra parte, y después de hacer una revisión sobre la literatura existente acerca de la pedagogía franciscana, se puede clasificar los autores en dos grupos. En primer lugar, los que ahondan en temas relacionados con la historia del franciscanismo y con la apropiación de los principios franciscanos en las instituciones educativas, en este sentido, se menciona a Caicedo (2016), quien

expone varios insumos de análisis que aportan al reconocimiento del origen de la filosofía franciscana y presenta los principales exponentes del siglo XIII, también, Arroyave et al. (2016), quienes, a partir de las percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias y experiencias de la misión y visión de la Universidad de San Buenaventura en Medellín (Colombia), concluyen que aún no se asume la vivencia de la dimensión cristiana y franciscana como elemento identitario manifestado desde la acción pedagógica cotidiana. Además, publicaciones como las de la revista de la Asociación Franciscana de Colegios y Universidades AFCU³ (Kriss & Flynn, 2008) buscan perfilar la persona de san Francisco como educador, así, Gillespie, presenta un paralelo entre Francisco de Asís (1182-1226) y Vygotsky (1896-1934), como promotores del desarrollo humano. Vygotsky, desde el constructivismo, promovió una educación para ayudar a transformar o cambiar a la persona, y Francisco enseñó a sus hermanos a confiar en sus propias experiencias, asumir la responsabilidad de su propio crecimiento, estar siempre en proceso de transformación “conversión” y estar vigilantes de los propios actos, palabras y gestos.

En segundo lugar, los autores que desarrollan elementos de reflexión en torno a los componentes constitutivos de la identidad franciscana y los elementos filosóficos-epistemológicos que soportan la pedagogía franciscana como modelo educativo humanista defienden que este modelo es vigente y pertinente, porque asume la formación integral del ser humano, a partir de su complejidad y multidimensionalidad, entre ellos se encuentran los siguientes: Lotero (2019), Alzate (2018), Patiño (2015), Chávez (2012), Soto (2008) y Cardona (2008). Los autores presentan un camino hacia la pedagogía franciscana, inspirada en el Evangelio y en el ejemplo de vida de Francisco de Asís, quien se caracterizó por la reverencia a la persona, la fraternidad

³La revista está en inglés, para efectos de citación se toma la traducción realizada por el Lic. Anthony Komla Mawuli. Docente del departamento de idiomas de la Universidad Mariana.

universal y el respeto por lo diferente. De ahí que, el punto de partida de la llamada pedagogía franciscana es ser colaboradores en la obra de Dios, a favor del hoy, de los hermanos. Es interesante que Alzate (2018), siguiendo a Martha Nussbaum, presenta diez capacidades franciscanas que se deben desarrollar en la universidad: capacidad de escucharse a sí mismo y al otro, hablar respetuosamente, regular la voz para hacer reclamos justos y argumentados, expresar razonamientos, expresar la verdad con objetividad, manejar el silencio activo, interpretar con precisión textos verbales (conversaciones) y escritos, pensar antes de expresar, realizar las labores con responsabilidad profesional y solucionar las dificultades pacíficamente.

Con lo dicho anteriormente, se deduce que el docente franciscano debe estar convencido de la importancia que tiene una relación dialógica con el otro, los otros y lo otro, ha de descubrir el sentido de una vida compartida mediante la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, la mirada. El docente franciscano se debe caracterizar por amar, respetar y admirar a sus semejantes, especialmente con quienes se relaciona diariamente (estudiantes, colegas, jefes, administrativos, directivos).

En la revisión de la literatura de las capacidades humanas, se encontró que es fundamental el aporte de Sen (1998), quien considera las capacidades humanas en las personas como la "habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección" (p. 69). Continuando con esta idea, Jaimes et al. (2019), así como Silva y Mazuera (2019), afirman que la base de la formación en capacidades humanas está en la autonomía, el empoderamiento y la libertad que tienen la personas para agenciar sus vidas, organizarse y hacer uso de las oportunidades de existencia. Muestran, además, el enfoque de las capacidades como posibilidad para sedimentar una mirada humanista y alterna de la formación, otorgando un papel central a la persona y a sus libertades en busca de una mejor calidad de vida.

Con referencia a lo anterior, Salles (2016), a partir de la metafísica de Aristóteles, manifiesta que el ser humano es capaz de ejecutar una acción cuando existe una posibilidad. Sostiene que las capacidades no son innatas, se adquieren por aprendizaje o entrenamiento y se pueden perder debido a múltiples factores. Por su parte, Rivera (2016), retomando a Calzada y Addine (2007), argumenta que, "las capacidades pueden ser definidas como particularidades de la personalidad que resultan indispensables para la realización con éxito de una actividad" (p. 393). Asimismo, retomando a Petrovski (como se citó en Rivera, 2016), se considera que las capacidades son particularidades psicológicas de la persona, gracias a ellas se puede adquirir conocimientos, habilidades y hábitos; estas se tornan en incentivos para actuar.

Al respecto, Durán (2019) presenta el enfoque de las capacidades humanas, como alternativa para resignificar las prácticas escolares, asegura que es posible incorporar el enfoque de capacidades humanas en educación, lo que posibilita la creación de nuevas formas de interactuar con los estudiantes y de aportar a su crecimiento como personas. Por otro lado, Silva (2015) plantea que la capacidad es sustantivo de toda persona, por ella se está en condición de obrar; sin embargo, hay que ejercerlas y ejercitarlas, y para eso, se necesita autocomprenderse. En último lugar, Cristancho et al. (2014) presentan las habilidades humanas como facilitadoras del aprendizaje en las prácticas pedagógicas de docentes.

Así las cosas, la formación deviene como productora de un sentido social, humano y político en las personas. De ahí que, todo proceso de formación tiene como presupuesto relevante posibilitar e identificar las capacidades de las personas como base de un autoformarse, que las sitúa en un contexto social particular.

Práctica Pedagógica Reflexiva, Pedagogía Franciscana y Capacidades Humanas en el Microcurrículo

La perspectiva crítica social tiene su asimiento en la práctica pedagógica reflexiva, como una forma de analizar y reconstruir la propia práctica, a partir de la premisa de que todo es susceptible de mejora, desde una praxis que implica un diálogo entre conocimiento y acción, tendente a buscar una transformación. De acuerdo con Domingo (2013),

el concepto de praxis en sentido propio, según Aristóteles, se refiere a todas las actividades del hombre libre, el actuar responsable, independiente y guiado; significaba la formación del carácter dentro de la esfera de la acción humana y reservado a la prudencia práctica. (p. 35)

Así, se habla de la *poiesis*, el hacer, que puede entenderse como lo técnico, que aporta a la realización de productos, y la *praxis o phonesis*, que tiene valor en sí misma, es la acción bien hecha. "Aristóteles en su obra *Ética a Nicómaco* escribe: "La vida es básicamente *praxis*, no *poiesis*" (p. 35), a partir de aquí se entiende la práctica como acción y ésta a su vez implica reflexión para generar nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica reflexiva como primera categoría implica experiencia y debería ser una actitud constante "En general, reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva a la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así" (Barcena, 2005, pp. 106-107). El docente está llamado a reflexionar su práctica desde múltiples facetas para comprender la misión que realiza como educador, así, el ejercicio de reflexionar sobre su acción le permite adecuaciones y precisiones para actuar en un contexto determinado y convertir la práctica en un arte, a través del cual podrá sortear vicisitudes o situaciones adversas. Prieto (como se citó en Valverde, 2011), señala la existencia de cuatro grandes dimensiones para una enseñanza de calidad: "la planificación de

la enseñanza, la implicación de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula, y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)" (p. 174). Por eso, se intervino la práctica pedagógica de los docentes, asumiendo al profesor como investigador de su propia acción, a partir de la intervención en el microcurrículo y la profundización de dos categorías explícitas: las capacidades humanas y la pedagogía franciscana.

En la segunda categoría, las capacidades humanas se asumieron como el conjunto de recursos profesionales y personales, y aptitudes que posee un individuo para desempeñarse o desenvolverse en un determinado contexto. El concepto fue introducido por Sen, en su conferencia denominada "¿Igualdad de qué?", refiriéndose a aquello que una persona es capaz de hacer como básico, "la habilidad de movimiento, de satisfacer ciertas necesidades alimentarias, de disponer de medios para vestirse y tener alojamiento, o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad" (Sen, 1999 p. 367). Se puede decir que, capacidad o capacidades, para Sen, están estrechamente relacionadas con la libertad de la persona para decidir, pero también con las libertades políticas, ser libre para elegir, para asociarse, para hacer uso de los recursos que se posee.

Siguiendo con lo anterior, pero de manera más concreta, Nussbaum (2002) establece un "mínimo social básico" (p. 32) de diez capacidades, llamadas centrales porque son fundamentales en la consolidación de su teoría, estas se sustentan entre sí, cada una tiene importancia singular en el desarrollo de las personas, promueven un mínimo de "valores globales dirigidos a proteger la libertad de elección de las personas" (Rivera, 2017, p.112), sin discriminación alguna. La invitación es para que sean adquiridas, respetadas y aplicadas a todo ser humano.

Tabla 1

Capacidades Humanas

| | |
|--------------------------------------|---|
| Vida | Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin. |
| Salud corporal | Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada. |
| Integridad corporal | Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro. Tener oportunidades para disfrutar. |
| Sentidos, imaginación y pensamiento | Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios. |
| Emociones | Ser capaces de tener vínculos afectivos. Poder desarrollarse emocionalmente. |
| Razón práctica | Ser capaces de formar un concepto del bien. Planificar la vida. |
| Afiliación | Ser capaces de vivir con otros. Comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y la situación del otro, tener compasión. Ser capaces de ser tratados como seres dignos, cuyo valor es idéntico al de los demás. |
| Otras especies | Ser capaces de interesarse por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza. |
| Capacidad para jugar | Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio. |
| Control sobre el entorno de cada uno | Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas. Ser capaces de poseer propiedades. |

Fuente: Nussbaum (2012).

Por su parte, Melanie Walker busca adaptar conceptos y planteamientos de sus antecesores a aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. Retomando a Sen, Walker (2006) considera que la educación tiene una importancia intrínseca, porque ser educado es un beneficio valioso en sí mismo, por eso a la educación se la ubica como un bien absoluto que favorece las capacidades y la libertad humana. El aporte de Walker consiste en relacionar, entre otras, las ideas de capacidad, funcionamiento y agencia con el ámbito educativo.

Tabla 2

Capacidades en la Educación Superior

1.- Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.

2.-Resiliencia: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.

3.-Conocimiento e imaginación: implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.

4.-Disposición para el aprendizaje: implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (inquirir) activo.

5.-Relaciones y redes sociales: ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.

6.-Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.

7.-Integridad emocional, emociones: no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, porque disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.

8.-Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Fuente: Boni et al., 2010.

Ahora bien, la tercera Categoría Pedagogía Franciscana tiene su origen 800 años antes, tiempo en que Francisco de Asís optaba con radicalidad por el Evangelio; esa opción constituyó el inicio de tres órdenes franciscanas: los hermanos menores, las hermanas clarisas y la tercera orden, que incluye a los laicos, encargados de vivir el carisma y transmitir el legado del fundador. Sin duda alguna, estos movimientos han generado grandes transformaciones en la iglesia y en la sociedad, sobre todo, por el desapropio de los bienes materiales, la cercanía a los pobres, el vivir la fraternidad, la promoción humana, el respeto por el hermano y la solidaridad universal.

Las reflexiones de varios autores, desde su experiencia espiritual y humana, la praxis en instituciones franciscanas y una aproximación conceptual, aportan a la comprensión de la Pedagogía Franciscana en acciones concretas dentro del ámbito educativo, las cuales se resumen en los siguientes elementos:

Tabla 3

Elementos de la Pedagogía Franciscana

| Aspecto | Conceptualización | Autores |
|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| El primado de la persona | Encima de las normas u obligaciones está el bienestar de la persona | |
| Respeto por la individualidad | Hace referencia a la libertad. Dejar la puerta abierta a la iniciativa y creatividad personal y a la inspiración de Dios en cada hermano | |
| Acoger a todos por igual | No hacer acepciones de personas por su procedencia, nivel social, formación escolar y manera de vivir. Dar un trato cortés y fraterno. Para San Francisco, ninguno es un ser anónimo, ni la creación ni los hermanos; todo habla. Todo y todos son interlocutores válidos e interesantes | |
| Motivar al cambio | Educación sin violencias, modificar la conducta a partir del estímulo. Implica una alta dosis de fe en las capacidades del otro | Merino (1982) |
| Enseñar con el ejemplo | Exige coherencia entre el decir y el hacer, las palabras y las obras | Zavalloni (1995) |
| Las relaciones fraternas | Se basa en la confianza y la familiaridad, respeto recíproco, amor mutuo, cariño y ternura, acudir al otro para suplir las propias necesidades | Soto (2008) |
| La libertad | Ausencia del espíritu coercitivo (obligación, imposición, etc.); el estilo franciscano promueve la libertad, la misericordia, la mansedumbre; prioriza al hermano y sus necesidades | Echeverry (2015) Loteró (2019) |
| La presencia La mirada | Valora la relación consigo mismo, con los propios pensamientos, sentimientos, deseos, sueños, decisiones, valores, convicciones y el cuerpo, como medio para relacionarse con los otros. Fijarse en cada uno de los hermanos, en el paisaje, en la naturaleza, en el mundo, nada pasa por desapercibido | |
| La autoridad como servicio | Esta concepción permite el encuentro y la relación con los otros como iguales. Estas relaciones están cargadas de respeto, de acogida y de solidaridad | |
| Lo cotidiano | Posibilita una vida, cargada de sentido y esperanza. Se relaciona con el optimismo para afrontar la existencia | |

Fuente: Lotero (2019).

Articulación de las categorías en el microcurrículo

Los lineamientos de la formación en capacidades humanas, desde la pedagogía franciscana, son producto del análisis y de la reflexión de los integrantes de la comunidad de práctica y se articulan a las competencias del SER, incluidas en el microcurrículo. El microcurrículo es asumido como el instrumento que organiza el quehacer del docente con respecto a los contenidos, tiempos y alcances, además, permite llevar un registro ordenado de las acciones implementadas en el aula.

En la Universidad Mariana, siguiendo las tendencias de la educación superior y las políticas gubernamentales, desde el Modelo Pedagógico (2016), se opta por el enfoque de formación basada en competencias como "el parámetro conceptual para orientar la práctica pedagógica y didáctica de sus docentes y para los procesos de construcción de los currículos de los programas y micro currículos de los diferentes cursos" (Marroquín et al., 2016, p. 141). Las competencias se evalúan a través de los desempeños, el docente puede verificar si aprendió o no un estudiante a través de un desempeño, mediante el desarrollo de un ejercicio, de una exposición coherente o de acuerdo a la teoría (laboratorios). La competencia es concebida como "un saber hacer, un saber actuar frente a las exigencias de una situación nueva" (p.142) es decir implica saber usar y aplicar los aprendizajes en la solución de problemas, están relacionadas con el dominio que una persona puede ejercer sobre aspectos técnicos o específicos.

Por su parte, las capacidades, como se vienen desarrollando, se refieren a aquello que las personas pueden ser o hacer y las oportunidades reales (libertad) que tienen para elegir el tipo de vida que desean (Sen, 1999). Las capacidades se orientan a la persona como fin en sí mismo, desde libertades concretas: vida, salud física, integridad, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, relación con otras especies, poder jugar y reír; control sobre el propio entorno (Nussbaum,

2012). También, como oportunidades y habilidades que pueden promoverse en la educación superior, razón práctica, resiliencia, conocimiento e imaginación; disposición al aprendizaje, relaciones y redes sociales; respeto dignidad y reconocimiento; integridad emocional e integridad corporal (Walker, 2006).

Es así, que las capacidades se relacionan estrechamente con la libertad que tiene una persona para llegar a realizar algo, son más sensibles que las competencias, buscan humanizar, desde una concepción personal, son el equipamiento con que se provee a alguien para desarrollar una actividad, demostrar desempeños, resultados de aprendizaje y lograr competencias para el mundo laboral, es decir, es hacer visible aquello que puede ser invisible. Las capacidades permiten, a la persona, al estudiante, a nosotros mismos, ser capaces de aprender, decidir, tomar decisiones frente a la vida y lo que se hace con ella, la salud y los medios para preservarla; tiene que ver con asumir a la persona de manera integral, porque el ser humano no es únicamente pensamiento, sino que es también afecto, es corporalidad y espíritu.

Las capacidades son más cercanas al ejercicio innato que tiene el ser humano de alcanzar un fin o de lograr una meta. Dentro de las posibilidades del contexto, la evaluación de las capacidades puede complejizarse debido a que hay factores que no están en las manos del sujeto, inclusive del mismo docente, para determinar el avance, los retrocesos o estancamiento en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Las capacidades no pueden evidenciarse de forma directa en la actividad de los sujetos, ellas se revelan a través de las competencias que son expresión del dominio, por parte del sujeto, de los requerimientos novedosos en el desarrollo de algún tipo de actividad, lo que se reconoce como el nivel de desempeño (Suárez et al., 2007, p. 39);

Las capacidades se promueven a través de las competencias y son evidentes cuando se logren los perfiles de egreso.

Según lo expuesto, a manera de síntesis, se presentan 16 competencias del SER, que surgen de la articulación de los elementos constitutivos de la Pedagogía Franciscana y las capacidades humanas, así como los desempeños esperados por el estudiante, siendo esto una parte de la construcción realizada por los docentes integrantes de la comunidad de práctica.

Tabla 4

Competencias del SER

| Competencias del SER | |
|-----------------------------|---|
| Nombre | Desempeños esperados por el estudiante |
| 1 | <p>Primado de la persona y respeto, dignidad y reconocimiento</p> <p>Manifiesta actitudes maduras y equilibradas en las relaciones consigo mismo y con los demás.</p> <p>Pone en práctica los principios y valores humanos cristianos profesados por la Universidad Mariana en las interacciones a nivel personal y social.</p> |
| 2 | <p>Primado de la persona e integridad corporal</p> <p>Realiza actividades de recreación, demuestra hábitos saludables.</p> <p>Mantiene una buena salud física, participa y disfruta de las actividades programadas desde pastoral y bienestar.</p> <p>Utiliza adecuadamente los recursos físicos y económicos que posee, tendientes a la consecución de su formación profesional.</p> |
| 3 | <p>Primado de la persona y otras especies</p> <p>Acepta y comparte su historia personal.</p> <p>Coopera en actividades que promueven el cuidado de la creación y el respeto por la vida animal y vegetal.</p> |
| 4 | <p>Respeto y reconocimiento de la dignidad e individualidad de cada persona</p> <p>Manifiesta relaciones empáticas con sus compañeros y con quienes lo rodean.</p> <p>Plantea sus puntos de vista con criticidad, bajo el fundamento del respeto por el pensamiento del otro.</p> |
| 5 | <p>Respeto por la individualidad de cada persona, mejorar relaciones y el uso de las redes sociales</p> <p>Demuestra interés por sacar adelante proyectos colectivos.</p> <p>Genera y busca oportunidades a través de las redes para representar al programa y a la Universidad en eventos académicos.</p> |
| 6 | <p>El respeto por la individualidad de cada persona y disposición al aprendizaje.</p> <p>Se interesa por aprender y hace uso de lo aprendido en la solución de problemas de la vida cotidiana.</p> <p>Manifiesta una actitud de disponibilidad y apertura hacia el aprendizaje, bajo criterios de respeto, responsabilidad, y autonomía.</p> |

| | | |
|----|---|--|
| 7 | Acoger a todos por igual y con respeto, dignidad y reconocimiento | Propone alternativas para la construcción de la paz en un contexto próximo. Se involucra en proyectos sociales que favorezcan a población vulnerable. |
| 8 | Evitar la sanción y el castigo, motivar al cambio y disposición al aprendizaje. | Manifiesta deseo por aprender, acepta el error como una oportunidad de aprendizaje. Evidencia actitudes de disponibilidad al aprendizaje y reconocimiento de sus debilidades y fortalezas. |
| 9 | Enseñar con la palabra y con el ejemplo, mejorar relaciones y el uso de redes sociales. | Cumple con sus compromisos. Promueve un ambiente confiable y armónico. |
| 10 | A u t o r i d a d como servicio y relaciones sociales. | Mantiene la cordura en ambientes contradictorios. Reconoce el error y acepta las sugerencias y recomendaciones de los docentes. |
| 11 | Las relaciones fraternas y el respeto, dignidad y reconocimiento. | Supera las dificultades con facilidad. Desarrolla sus habilidades artísticas. Lidera iniciativas en beneficio de los menos favorecidos. |
| 12 | La presencia y el respeto, dignidad y reconocimiento. | Toma decisiones a nivel personal y profesional, que favorecen su proyecto de vida. Practica buenas relaciones humanas basadas en la cercanía y amabilidad. |
| 13 | La presencia y la integridad emocional. | Cree en la capacidad de superación que tiene el ser humano para salir del error, no rotula ni estigmatiza a quien cometió una falta. Supera miedos y temores. Clarifica situaciones, asume las consecuencias de sus actuaciones. |
| 14 | Autoridad como servicio y respeto, dignidad y reconocimiento. | Usa palabras y frases de cortesía para pedir un favor y solicitar una ayuda, siendo agradecido por el bien otorgado. Se incorpora después de un fracaso, se esfuerza por rendir académicamente pese a situaciones adversas. |
| 15 | Lo cotidiano y la resiliencia educacional | Se esfuerza por cumplir con sus compromisos académicos. Se sostiene en sus ideales y lucha por culminar sus estudios profesionales. Es alegre, jovial, entusiasta y descubre lo positivo de cada situación. |
| 16 | Relacionalidad, relaciones y redes sociales | Demuestra actitudes de autoaceptación. Respeto a los demás. |

Fuente: Tesis Doctoral

Conclusiones

Los docentes fueron protagonistas por el saber y la experiencia, compartido en un grupo interdisciplinar (19 disciplinas), denominado Comunidad de Práctica, en donde se profundizó la Pedagogía Franciscana y las capacidades humanas, tras la búsqueda de una solución que despertó el interés de todos, concerniente a la comprensión de la competencia del Ser en el microcurrículo.

La práctica pedagógica reflexiva es una forma de aprender de la propia práctica, generando nuevos aprendizajes a nivel personal y profesional; por lo tanto, el docente es la persona más idónea en el proceso de enseñanza-aprendizaje para incidir en el estudiante positivamente y prepararlo para resolver situaciones complejas, imprevisibles, cargadas de inmediatez.

Lo novedoso de la investigación fue que, una vez construidas colectivamente las competencias del SER, se aplicaron en el primer periodo de 2021, en un grupo y en un curso, por docente participante, obteniendo resultados satisfactorios.

Uno de los resultados más significativo de la experiencia desarrollada fue demostrar que el desarrollo de capacidades humanas se constituye en la impronta que le da sentido al propósito misional de la Universidad Mariana, configurándose en el valor agregado de la formación profesional.

La transformación en el campo educativo agencia a los actores involucrados mediante la intersubjetividad y el reconocimiento del otro, mediante relaciones horizontales que generan cercanía y compromiso, y que permea estructuras individuales y colectivas frente al saber, al hacer y, sobre todo, al ser.

Referencias

- Acuña, A. (2015). ¿formar en investigación? ¿enseñar a investigar? Una reflexión para el debate. En J. Arboleda (Ed.), *Innovaciones y Educación para la Paz- Simposio Internacional de Educación y Pedagogía* (pp. 155–161). Redipe.
- Alzate, N. (2018). La Paideia Franciscana como experiencia y aporte epistemológico a una pedagogía crítica emancipadora. *El Ágora USB*, 18(1), 211–223. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3451>
- Arroyave, D., Moreno, V. y Sánchez, L. (2016). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencia/experiencias de la misión y visión de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. *El Ágora USB*, 16(1), 317-333. <https://doi.org/10.21500/16578031.2179>
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Barragán, D. F. (2015a). *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Unisalle.
- Barragán, D. (2015b). Las Comunidades de Práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, 57(163), 155-176. <https://doi.org/10.21500/01201468.699>
- Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades : una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123–131.

- Burgos, D. y Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: Entre saberes, querereres y poderes. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Caicedo, J. (2016). Presencia Franciscana en las Universidades durante los Siglos XIII y XIV. *Agora U.S.B.*, 16(2), 539-620. <https://doi.org/10.21500/16578031.2455>
- Cardona, M. (2008). El docente de hoy en la Universidad Franciscana. *El Ágora USB*, 8(2), 241-474. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/16578031.1539>
- Chávez, L. (2012). *La pedagogía franciscana como modelo educativo* [tesis doctoral, Colegio de Estudios de Postgrado del Bajío A. C.]. Archivo digital.
- Cristacho, M., Garavito, C. y Rojas, D. (2014). *Prácticas humanas de los docentes como facilitadoras del aprendizaje*. San Buenaventura.
- Decreto 1330 de 2019. (2019, 25 de julio). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Díaz, A. y Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Durán, Y. (2019). *Resignificación de prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades humanas en las comunidades escolares de frontera : una apuesta por la innovación social educativa* [tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/26/
- Echeverry, J. (2015). *Camino hacia una pedagogía franciscana* (U. S. Buenaventura (ed.)).
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, Trad.; 4.ª ed.). Morata
- Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación - Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 171. <https://doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49. 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Jaimes-Márquez, M., Galvis-Velandia, L. y Cauca-García, S. (2019). Mujeres sobrevivientes del conflicto armado y reconstrucción del tejido social: una mirada desde el enfoque de las capacidades humanas. *Revista Perspectivas*, 4(1), 32-38. <https://doi.org/10.22463/25909215.1753>
- Kriss, S. & Flynn, T. (2008). A Franciscan Perspective. En P. Valley Press, Inc., Bala Cynwyd (Ed.), *Association of Franciscan Colleges and Universities (AFCU)* (Vol. 5, Número 1).

- Lotero, F. (2019). *Contribución de la propuesta pedagógica franciscana, a partir de sus principios antropológicos, a la relacionalidad en la cotidianidad de los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura*. San Buenaventura.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. Unimar.
- Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Merino, A. (1982). *Imagen de archivo Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual*. Cristiandad.
- Mora, A. (2015). *Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario del trabajo social: Estudio de casos de profesores reconocidos profesionalmente en Colombia* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55448>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200023>
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Herder Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Patiño, W. (2015). La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy. *Ágora USB*, 15(2), 559-571.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Rivera, J. (2017). Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 4(1), 111-113. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2017.3053>
- Rivera, N. (2016). Las capacidades humanas desde la perspectiva personológica del profesional competente. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(4), 390-398.
- Salles, R. (2016). Capacidad y modalidad. Una discusión de Aristóteles, Metafísica. *Nova Tellvs*, 34(1), 55-70. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2016.33.2.708>
- Sen, A. (1998). Capital humano y Capacidad Humana. *Cuadernos de economía*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11496/20791>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Silva, W. y Mazuera, J. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), e17. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>

- Silva, W. (2015). *Formación y desarrollo de las capacidades. Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/79>
- Soto, B. (2008). Hacia una pedagogía franciscana. *El Ágora USB*, 8(2), 459-468. <https://doi.org/10.21500/16578031.1540>
- Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
- Valenzuela, L. (2019). Capacidades humanas, democracia y Estado de bienestar habilitante: revitalización de la socialdemocracia en América Latina. *Polis Revista Latinoamericana*, 18(52), 154-168. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2019-n52-1373>
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autosuficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas* [tesis doctoral, Universitar de València]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/78870?show=full>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Zavalloni, R. (1995). *Pedagogia francescana: Sviluppi e prospettive*. Porziuncola.

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

CREACIÓN

8^{Vol}
No 1

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

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2021

Piedra soy



Muy callada.

con pensamientos que trastornan mi cabeza,
sintiéndome sin sentido.

algo plana, algo inerte en mí.

acostumbrada a un dolor que ya no
incomoda.

Me siento callada.

con ganas de silencio y soledad.

disfrutando mi inmovilidad.

casi casi, queriendo petrificarme.

solo sintiendo el viento, la lluvia o el sol.

así nada más, muerta por dentro.

con corazón de hielo.

pero sonriendo a los demás...

callada me quiero yo.

porque piedra soy.

¹Docente Programa Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, Pasto, Colombia. Correo electrónico: eyarce@umariana.edu.co



Amor apasionado
Amor imposible
Amor desbocado
Amor al fin.

Amor que llegas
Y que luego te vas
Amor que llamas
Y encendido estás.
Pero luego te apagas
Y te alejas más.

Amor. ¿dónde estás?
Adentro o afuera
Quien lo sabrá
Solo en tu mente
Porque en la mía no estás
Mi corazón roto ya no ama más.



Universidad
Mariana

8^{Vol}
No 1

FEDUMAR



Editorial
UNIMAR



Revista de la Facultad de Educación
de la Universidad Mariana

FEDUMAR

8^{Vol}
No 1

Pedagogía & Educación

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

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2021



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios>