



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ISSN 2410-8928



Revista Oratores

No. 14 – Año 9 - Junio 2021 - Noviembre 2021



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ORADORES

No. 14 – Año 9
Junio – Noviembre 2021
Panamá

ORADORES

Revista arbitrada e indizada de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)

ISSN Impreso: 2410-8928 ISSN Electrónico: L-2644-3988

La Revista ORADORES es una publicación en formato impreso y digital, de periodicidad semestral, de corte multidisciplinario. Su Comité Editorial exige la originalidad de cada artículo sometido a consideración para su publicación.

Los trabajos presentados provienen del esfuerzo constante de la comunidad de investigadores, alumnos y docentes que integran la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y de otras instituciones nacionales e internacionales, interesados en exponer los resultados de sus investigaciones o sus reflexiones, con la rigurosidad científica que exige una publicación arbitrada y cuyos trabajos encuadren en las políticas y normas editoriales de la revista.

MISIÓN

ORADORES se propone contribuir al desarrollo del conocimiento a través del análisis de temáticas de diversas áreas del saber, para enriquecer el acervo científico y filosófico por medio de la difusión de resultados de investigaciones científicas o ensayos de alta calidad y pertinencia social, capaces de incidir positivamente en el avance de la ciencia.

VISIÓN

Ser una Revista arbitrada con reconocimiento mundial, caracterizada por contribuir a la consolidación de la cultura investigativa, al difundir avances y/o resultados de investigaciones en el campo multidisciplinario.

Revista científica Indizada en Latindex

Revista científica Indizada en AmeliCA

Versión electrónica disponible en: www.umecit.edu.pa

Dirección electrónica para canjes o envíos de trabajo: oradores@umecit.edu.pa

Diagramación: Lic. Arturo Nieto Nuñez

Impresa en Color DPI, República de Panamá



Queda prohibida, sin autorización escrita de los titulares de los derechos de autor, bajo las sanciones contempladas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluida la fotocopia, el procesamiento informático y la distribución de ejemplares de esta obra mediante alquiler o préstamo.



UMECIT
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. José Alberto Nieto Rojas
Rector

Dra. Claudia Marcela Rueda Ossa
Vicerrectora General

Mgtra. María Piedad Nieto
Vicerrectora Administrativa

Dra. Magdy De las Salas
Directora de Investigación y Postgrado

Mgter. Mauricio Sierra
Director Académico

Dra. Merlyng Flores
Directora de Extensión

Mgtra. Britania Montenegro
Secretaria General

REVISTA ORADORES

EQUIPO EDITORIAL

EDITORIA:

Dra. Magdy De las Salas Barroso
Directora de Investigación y Postgrado de la UMECIT
direccioninvestigacion@umecit.edu.pa

COMITÉ EDITORIAL:

Dr. Roberto Hernández Sampieri
Universidad de Celaya, México

Dr. Juan Camilo Quijano
Investigador de la Universidad de Illinois, Estados Unidos

Dr. Juan Antonio Gómez
Vicerrector de Investigación Universidad de Panamá

Ing. Bernardo Quijano
Firma de Consultoría SERIMCO, Colombia

Dr. Oscar Valverde
Universidad Mariana, Colombia

CORRECCIÓN Y ESTILO

Mgtra. Lianneth Ríos

ÍNDICE

Magdy De Las Salas	
Presentación de la edición.....	7
José Alberto Nieto Rojas	
Editorial.....	11
Artículos de investigación:	
Mario Enrique Sarasty Guerrero, Colombia	
Desarrollo de la competencia lecto escritora en estudiantes de grado segundo de primaria a través del aprendizaje musical	14
Ensayos:	
Edith Burbano y Camilo Torres, Colombia	
Modelo didáctico MAPIC para la enseñanza- aprendizaje de la química en educación media.....	38
María Isabel Valencia, Sorlinda Carvajal y Fabio Estupiñan, Colombia	
Perspectiva a los procesos didácticos en el enfoque por competencia.....	55
Ingrý Carina Coy Chacón, Colombia y Marcela Aravena, España	
Diversidad cultural y educación: el rescate de la identidad en la sociedad contemporánea.....	72
Diego Cruz, Colombia	
Categorización de dificultades asociadas al aprendizaje de los números enteros.....	91
Pedro Guerra, Colombia	
Las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad. Entre concepciones y experiencias.....	111

Jorge Maldonado, Colombia

Las posibilidades de consolidación del punto 2.

Participación política: apertura democrática para construir la paz del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016) en Colombia, visto desde la filosofía y la pedagogía de la liberación.....127

Carlos Federico Ensuncho Hoyos y José Carlos Almanza Barilla, Colombia

El sistema educativo como sistema esencial para el desarrollo y la transformación social.....144

Normas de publicación de la Revista.....157

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN



Magdy De las Salas Barroso
Editora de la Revista ORADORES
oradores@umecit.edu.pa

La Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), se complace en presentarles nuestra **edición número 14 de la Revista ORADORES**, correspondiente al período Junio – Noviembre 2021.

La pandemia nos ha traído importantes retos y desafíos frente al avance de la investigación. Las universidades y sus miembros han encontrado serias dificultades y limitaciones para culminar sus proyectos, recoger datos, acercarse a los contextos donde desarrollan sus investigaciones. Sin embargo, vemos con mucha complacencia como, a pesar de todo, prevalece el interés por aportar conocimientos al campo científico y son muchos los interesados en publicar y divulgar sus esfuerzos de investigación. El compromiso ha estado por encima de cualquier inconveniente. Se ha sabido aprovechar el tiempo y la labor de los investigadores no se ha detenido. Agradecemos a todos los que nos han escogido como una ventana para ello.

Esta edición tiene un total de ocho (8) productos académicos y científicos. Iniciamos con el artículo de investigación de Mario Enrique Sarasty, Colombia, titulado **DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTO ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE MUSICAL** donde se plantea que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños estudiantes, permite a éstos, adquirir e interiorizar de manera acertada los conocimientos escolares y desenvolverse en cualquier entorno de un mundo alfabetizado. El artículo expone cómo desde la docencia es posible articular el fomento de desarrollo de la inteligencia musical (Howard Gardner), para que niños de grado segundo de básica primaria, encuentren nuevas motivaciones y nuevas herramientas de apoyo para el aprendizaje en lectura y en escritura. En este artículo se presentan además los resultados de un proceso investigativo con metodología cuantitativa aplicado a un grupo de estudiantes de una institución educativa en Colombia, en el departamento de Nariño – Municipio de Pasto, Colombia.

Siete ensayos científicos hacen parte de esta edición. El primero de ellos, el realizado por Edith Burbano y Camilo Torres, Colombia, titulado **MODELO DIDÁCTICO MAPIC PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA EN EDUCACIÓN MEDIA**, donde se plantea que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la química en la educación media se reconoce por su importancia y complejidad, lo que ha llevado a la didáctica de las ciencias a orientarse en la búsqueda constante de alternativas innovadoras, encaminadas a minimizar las dificultades presentes en dicho proceso. Se pretendió analizar la relevancia de innovar los procesos de enseñanza- aprendizaje de la química por medio del modelo didáctico Mapic (motivación, apropiación, praxis, interpretación y cuestionamiento), con estudiantes de educación media.

María Isabel Valencia, Sorlinda Carvajal y Fabio Estupiñan, Colombia , Colombia comparten su ensayo desarrollado sobre la **PERSPECTIVA A LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIA**. Se presenta un análisis sobre el enfoque por competencia, mediante una metodología de revisión documental, para lo cual se realiza un proceso de documentación de autores como Tobón (2005), Velázquez y Frola (2011), Badilla, quienes plantean este enfoque como una opción hacia la calidad educativa. En el proceso se evidencia que la construcción del concepto de competencias se ha visto influenciada por diferentes tendencias disciplinares y cambios en lo social y económico, contribuciones que de alguna manera han aportado en su evolución, pero también han tergiversado la esencia de lo que es formar desde el enfoque y esto ha dificultado al momento de diseñar y ejecutar un plan académico.

Seguidamente tenemos el ensayo de Ingrid Carina Coy Chacón, Colombia y Marcela Aravena, España, que se titula **DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: EL RESCATE DE LA IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA** cuyo objetivo exponer que se mantiene una postura desde la pertinencia y el amor por la historia, la identidad cultural y la educación. Se considera en este relato, a uno entre los cientos de pueblos indígenas de Colombia, su visión de la educación como motor de cambio y la globalización, con el objetivo de seguir innovando en las prácticas educativas a través del reconocimiento de las raíces culturales y la búsqueda de una sociedad identitaria.

En el ensayo de Diego Cruz, Colombia sobre la **CATEGORIZACIÓN DE DIFICULTADES ASOCIADAS AL APRENDIZAJE DE LOS NÚMEROS ENTEROS**, realiza el rastreo de algunas investigaciones referentes al tema en mención, procurando hacer

claridad en lo que es el aprendizaje y algunas de sus facultades, de acuerdo con Claxton (2001) y Schunk (2012) principalmente, el conocimiento matemático, sobre dificultades de aprendizaje en matemáticas y finalmente, en el tema de la evaluación, centrando la atención en el concepto matemático referente a los números enteros, en correspondencia con el grado séptimo de educación básica secundaria.

Pedro Guerra, Colombia, presenta su ensayo **LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA RURALIDAD. ENTRE CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS**, el cual nace como un espacio de reflexión sobre la investigación realizada con la Universidad de Antioquia, Colombia, Las prácticas de enseñanza de la argumentación desde un enfoque sociocultural, un acercamiento a la educación básica primaria en la ruralidad, que realicé en el año 2016. Con este se pretende mostrar el asunto problemático del abordaje de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad, pues se desconocen las implicaciones sociales que esta práctica genera en los niños si se desarrollara de forma debida. Esto lo posicionaría como un ser social, crítico y reflexivo ante los demás

Jorge Maldonado, Colombia, nos presenta su ensayo titulado **LAS POSIBILIDADES DE CONSOLIDACIÓN DEL PUNTO 2. PARTICIPACIÓN POLÍTICA: APERTURA DEMOCRÁTICA PARA CONSTRUIR LA PAZ DEL ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA (2016) EN COLOMBIA, VISTO DESDE LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN**. Constituye una reflexión que pretende ampliar el horizonte interpretativo y la comprensión de los procesos democráticos en Colombia tomando el acuerdo como referencia que permite evaluar los reclamos históricos de apertura en la política del país. La contextualización histórica que se hace tiene en sí misma una posición crítico-hermenéutica, que resalta la violencia política que se ha vivido en Colombia. Se busca enfocar los procesos de paz de las últimas décadas como parte del camino recorrido en la difícil solución a los conflictos. Finalmente, se analiza el Punto 2 del AFP teniendo en cuenta los informes de su implementación y los aportes que se puede hacer desde las corrientes liberacionistas latinoamericanas, resaltando aquellos elementos que permiten profundizar la acción democrática en el país.

La edición finaliza con el ensayo presentado Carlos Federico Ensuncho Hoyos Y José Carlos Almanza Barilla, ambos autores colombianos. **EL SISTEMA EDUCATIVO COMO SISTEMA ESENCIAL PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN**

SOCIAL plantea una revisión crítica de cómo están estructurados los sistemas educativos para la formación de los individuos que harán parte de las sociedades del mañana. Para ello, se busca tener a través de esta reflexión una mejor comprensión de los componentes que hacen parte del mismo, así como también de los tipos educativos que operan en este. Para el análisis de estos sistemas fue necesario conocer y desarrollar ciertos conceptos, sin dejar de lado la importancia y descripción de las características de los diferentes tipos de sistemas educativos que existen en la actualidad.

Amigos lectores, disfruten esta edición de nuestra revista multidisciplinaria **ORADORES**.

EDITORIAL



José Alberto Nieto

Rector de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
rectoria@umecit.edu.pa

En estos tiempos de pandemia a nivel mundial, uno de los sectores que más ha cambiado y ha tenido sus variables es la educación. Tanto docentes como estudiantes han tenido que adaptarse a las nuevas metodologías de aprendizaje como otras alternativas para llegar al conocimiento.

La educación virtual ha existido desde hace mucho tiempo, pero nunca había tenido tanta relevancia como ahora, donde los ritmos para aprender han cambiado sustancialmente. Todas las instituciones educativas se adaptaron a la nueva modalidad de enseñanza, tratando de hacer un horario flexible con el fin de que tanto docentes como estudiantes manejaran un buen proceso, sin bajar la exigencia. Realmente no fue nada fácil; tanto que varios educandos no aguantaron el ritmo y prefirieron abandonar el barco. Había un nuevo desafío: aprovechar toda la tecnología para irse aclimatando con la nueva educación de manera virtual.

Aunque pueda parecer extraño, la virtualidad sí permite un contacto entre el docente y el estudiante. Los diversos mensajes tanto escritos como orales han permitido un intercambio de conocimientos tanto académicos como de otra índole, lo que ha enriquecido el avance entre las dos partes, a pesar de que no todos han podido tener la conexión con el internet. El contexto en el aprendizaje varía increíblemente de acuerdo a las necesidades de cada institución educativa, desde primaria hasta la universidad. Este cambio ha hecho que haya una mayor flexibilización con el fin de crear nuevas estrategias y didácticas que le permitan a los educandos tener diversas alternativas que lo conduzcan a adquirir mayor discernimiento, de tal manera que se vuelva una persona más crítica y analítica al momento de desarrollar las diferentes actividades que colocan los docentes.

Para las instituciones educativas ha sido un reto acoplarse a los nuevos procesos de enseñanza, procurando mantener la calidad de sus currículos con la ayuda de toda la comunidad educativa, para poder desarrollar procesos que impliquen innovación y creatividad y cumplir con todos los objetivos propuestos en cada una de las áreas del conocimiento.

Se necesita un fuerte compromiso de todos, especialmente de los docentes, para que sus educandos mantengan la atención, el entusiasmo y la energía suficiente, y llevarlos a culminar el grado de formación de manera satisfactoria. Obviamente, las directivas de cada institución deben aportar herramientas que le permitan a todos los docentes crear guías y otras actividades con una participación activa por parte de sus pupilos, teniendo en cuenta las habilidades tanto intelectuales como emocionales, de acuerdo a cada nivel en que se desarrolla el conocimiento.

La educación virtual debe generar competencias que sean acordes a las necesidades de cada institución para formar estudiantes con un sentido de la responsabilidad, donde el proceso de aprendizaje sea continuo y aporte alternativas que permitan un campo laboral más fructífero..

La enseñanza y aprendizaje en espacios virtuales implican procesos de innovación en la manera de transmitir los conocimientos de cada área y adaptarse a nuevas formas de aprender. Los docentes deben saber entender las necesidades de los estudiantes, donde la comunicación juega un papel preponderante y requiere un buen dominio de los canales virtuales para que el aprendizaje sea bastante significativo para ellos.

Se deben escoger los instrumentos más adecuados con el fin que el estudio sea productivo y le permitan a cada institución educativa cumplir con los programas estipulados para cada nivel a distancia, donde se puedan resolver todas las dudas de una manera práctica y en cada una de esas sesiones digitales. El tiempo es fundamental para que cada educando lo maneje de forma adecuada, alternando la parte académica con sus respectivas pausas activas, que le permitan tener un estado físico y emocional equilibrado, alcanzando todas las metas con calidad.

Ahora bien, es importante clarificar que para que la educación virtual tenga el éxito deseado, se deben tomar en cuenta las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). Con estas, todas las instituciones de educación podrán responder a todas las necesidades de los estudiantes de una manera eficaz y convincente.

El rol del docente cambia de una forma significativa porque no solamente va a transmitir una serie de conocimientos, sino que se vuelve un tutor y facilitador de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Debe suministrar todos los recursos y didácticas necesarias para inculcarles a sus estudiantes nuevas alternativas de investigación, que puedan crear destrezas y habilidades para desempeñar diferentes roles en la sociedad. Este cambio, en contextos virtuales, requiere que los docentes rompan paradigmas y se ajusten a las normativas que implica trabajar a distancia de una manera más comprometida, en beneficio de sus estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Una metodología innovadora de educación en manos de excelentes profesionales, permitirán

desarrollar una educación de calidad.

En UMECIT, la educación virtual no se improvisa. La experiencia de 17 años, manejando esta modalidad, permitió que en la pandemia, la educación universitaria de calidad impartida en otras modalidades como la presencial y la semi-presencial, se trasladaran a la virtualidad sin mayores contratiempos. Nuestro modelo académico curricular ciber- humanista, sumado a la voluntad y experticia de los docentes, nos ha permitido estar a la vanguardia y dar la mejor respuesta a la formación de nuestros estudiantes en las distintas disciplinas. Por lo tanto, nos sentimos muy orgullosos y satisfechos del compromiso de toda la comunidad académica, para hacerle frente a la educación en los momentos tan complejos que ha vivido el mundo entero.

Agradecemos a todos los escritores y articulistas, el mantener también la actividad académica, haciendo posible un nuevo volumen de la revista Oratores , que esperamos sea de todo su agrado.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTO ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE MUSICAL



Mario Enrique Sarasty Guerrero
Universidad UMECIT, Panamá
marsarasty@gmail.com
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-5722-027X>

DOI: 10.37594/oratores.n14.532

Fecha de recepción: 18/04/2021

Fecha de revisión: 04/05/2021

Fecha de aceptación: 03/06/2021

RESUMEN

El desarrollar habilidades de lectura y escritura en niños estudiantes, permite a estos, adquirir e interiorizar de manera acertada los conocimientos escolares y desenvolverse en cualquier entorno de un mundo alfabetizado; en este documento, se muestra cómo desde la docencia es posible articular en este propósito, el fomento de desarrollo de la inteligencia musical (Howard Gardner), para que niños de grado segundo de básica primaria, encuentren nuevas motivaciones y nuevas herramientas de apoyo para el aprendizaje en lectura y en escritura. En este artículo se presentan los resultados de un proceso investigativo con metodología cuantitativa aplicado a un grupo de estudiantes de una institución educativa en Colombia, en el departamento de Nariño – Municipio de Pasto.

Palabras clave: lectura, escritura, comprensión lectora, lenguaje, educación musical, inteligencias múltiples.

DEVELOPMENT OF LITERACY WRITING COMPETENCE IN SECOND-GRADE ELEMENTARY STUDENTS THROUGH MUSICAL LEARNING

ABSTRACT

Developing reading and writing skills in student children allows them to acquire and internalize school knowledge in a correct way and to function in any environment of a literate world; In this document, it is shown how from teaching it is possible to articulate in this purpose, the promotion of the development of musical intelligence (Howard Gardner), so that children of second grade of elementary school, find new motivations and new support tools for the learning in reading and writing. This article presents the results of a research process with quantitative methodology applied to a group of students from an educational institution in Colombia, in the

department of Nariño - municipality of Pasto.

Keywords: reading, writing, reading comprehension, language, musical education, multiple intelligences.

INTRODUCCIÓN

La comunicación es el proceso mediante el cual el hombre desde su nacimiento y con su capacidad de interrelación con otros individuos, más el medio que lo rodea, tiene la capacidad de relacionarse, donde el lenguaje verbal o escrito es relevante para llevar a cabo con éxito este proceso de intercomunicación, en pro de intercambiar pensamientos, sentimientos, inconformidades, ideologías, entre otros. Es así, que la lectura, la escritura y el habla son actividades que mantienen una permanente relación y asociación entre sí a nivel cognitivo, que a su vez, comparten gran cantidad de procesos cerebrales con la escucha, la interpretación o la lectura musical; es por ello que se propone articular la formación musical como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión de lectura y escritura en niños de grado segundo de básica primaria de una Institución educativa en el departamento de Nariño – Colombia. Este artículo se compone de cuatro estados correspondientes a: la caracterización del proceso de enseñanza lecto escritora en grado segundo de primaria, el diseño de una estrategia pedagógica considerando las relaciones entre lecto escritura y música, la implementación de la estrategia y la evaluación de los efectos de la misma, para terminar con la exposición de conclusiones obtenidas y recomendaciones sugeridas para generar un cambio significativo En el proceso de enseñanza de la lecto escritura.

La comunicación asertiva y eficiente entre personas, es una necesidad en todos los contextos y etapas de vida del ser humano, que es social por naturaleza y es en etapas primarias donde se adquieren la bases para una buena comunicación a partir de la lectura, la escritura y con ella, de la comprensión lectora.

Así las cosas, se ha hecho evidente para los docentes el reto de encontrar cada día nuevas estrategias que permitan una formación lecto escritora de calidad, puesto que la educación tradicional está quedándose estática ante los cambios frecuentes de necesidades de los estudiantes en un entorno de globalización, de acceso a tecnología, de constante innovación y desarrollo de la ciencia, y es en este entendido, que surge la necesidad de revelar si la competencia lecto escritora en un grado de formación esencial de básica primaria (grado segundo), donde los estudiantes ya tienen bases de lectura y de escritura de textos sencillos, puede ser reforzada al articularse con la disciplina musical, generando así interés por nuevos conocimientos que propicien calidad útil para la vida futura de los aprendices.

METODOLOGÍA

El estudio realizado responde a un enfoque basado en una valoración cuantitativa de la competencia lecto escritora, además de la aplicación de una prueba musical de tono, timbre y ritmo, con un método deductivo que de acuerdo con Hernández (2010), establece conclusiones a partir de elementos teóricos concretos desde los que se describe una realidad específica con un alcance de tipo correlacional con dos variables: la competencia lecto escritora como dependiente y la formación musical como variable independiente, para un ejercicio práctico en una población elegida para la aplicación de pruebas tipo test de lectura y escritura (test T.A.L.E. 2000). Por lo tanto, el estudio es de tipo analítico descriptivo al analizar la lectura, la escritura, sus relaciones con la inteligencia musical en un contexto definido que es el grado segundo de formación primaria.

Los instrumentos de recolección de información son la prueba T.A.L.E. 2000, que corresponde a un cuestionario tipo test, que posibilita valorar en estudiantes, los niveles de lectura y escritura; esta prueba se compone de sub test tanto para lectura como para escritura, por lo que se considera una prueba integral apta para la población de estudio, pues fue diseñada para aplicarse a cuatro niveles de básica primaria que comprende estudiantes desde los 6 a los 10 años de edad; está conformada por una serie de 29 letras del alfabeto, presentadas en mayúsculas y en minúsculas; por una serie de 20 sílabas que agrupan sílabas directas, inversas y otras susceptibles de dar lugar a rotaciones; una serie de 50 palabras dos monosílabas, 21 bisílabas, 2º trisílabas, 6 de cuatro sílabas y uno de cinco sílabas, de las cincuenta palabras, 6 de ellas carecen de significado o pseudopalabras.

Para el análisis de datos de información de tipo cuantitativa, donde el propósito principal en específico es la evaluación de la competencia lecto escritora antes y después de implementar como herramienta pedagógica la estimulación de la inteligencia múltiple musical, la técnica de análisis de datos utilizada buscó principalmente la consecución de datos numéricos que representen el grado en que los estudiantes de segundo de primaria se encuentran según la aplicación de la prueba escrita T.A.L.E. 2000, para competencias de lectura y escritura en conjunto. Las técnicas de análisis de datos se fundamentaron en la observación directa y en el cuestionario con preguntas cerradas, estas técnicas de análisis permitieron dar una valoración cuantitativa a los dos grupos de estudiantes participantes del estudio (grupo control y grupo piloto), para su posterior tabulación estadística, se realizó así comparativos entre el nivel de partida de competencias lecto escritoras y el nivel alcanzado tras la implementación de la estrategia pedagógica, para este caso se hizo uso del programa Excel para la respectiva tabulación y generación de matrices de cada prueba y grupo de estudio, así como para la presentación gráfica de los resultados obtenidos para facilitar la comprensión al lector.

REVISIÓN TEÓRICA

Diversos autores sostienen la afirmación de que existe una relación estrecha entre lenguaje y música, cada uno asumiéndola desde distintos enfoques o soportándola en causales particulares, como por ejemplo Celis, Mikhailova y Dzib (2014), para quienes esta se sustenta desde una perspectiva neurocognitiva, dadas sus particularidades en la vida del ser humano y que se sustentan en representaciones auditivas y visuales que forman estructuras de orden superior (frases y melodías) y que se componen también de unidades básicas (letras/notas y palabras /frases musicales), organizadas desde una jerarquía configurada. Según lo planteado, la comunicación musical se forma por notas que forman composiciones musicales mientras que el lenguaje se forma por palabras verbales o escritas que forman oraciones con sentido y que en palabras de Teteye y Nepayaniva (2018), se trata de la capacidad de expresión fono articulatoria, de conciencia fonológica, semántica y sintáctica, es así, que el hombre desde su nacimiento reacciona a estímulos sonoros mediante la imitación y la repetición con balbuceos, para los primeros años de vida, que se van transformando en cantos con ritmo, métrica y timbre que se acompañan de movimientos corporales, que para la edad de 5 años y siguientes, ya se clasifican los sonidos y se comprenden melodías, forjando así personalidad y desarrollando creatividad según los autores mencionados.

Por su parte, Magán – Hérvas (2017), aportan al concepto al referirse sobre la música como una influenciadora del desarrollo emocional, espiritual y corporal además de generar un grado mayor de inteligencia, corroborando cada vez más la notoria relación entre estas dos disciplinas tan importantes para la formación integral del hombre, y es que precisamente conviene mencionar a Gardner, citado por Gordo (2015), sobre quien manifiesta que introdujo el término de inteligencias múltiples para hacer evidente la necesidad de una educación individualizada y coherente con cada condición particular de los individuos, así dio origen a la concepción de la existencia de ocho tipos de inteligencias que poseen todas las personas y que desarrollan en diferentes grados. “cada individuo conoce el mundo, aprende y procesa la información de una manera diferente, poniendo en juego distintas estrategias y atendiendo al tipo de inteligencia que tenga más desarrollada: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal”(Gordo, 2015).

Lo contemplado hasta el momento permite mantenerse en la hipótesis de que la música influye en la formación y aprendizaje del lenguaje verbal y escrito, y que para ser practicado requiere enfocarse desde el constructivismo, entendido este último como la necesidad de entregar a los estudiantes, herramientas para la generación de procesos de análisis, construcción y resolución de problemas desde un enfoque de participación dinámico e interactivo, donde el aprendiz cognoscente construye esquemas de acuerdo con el entorno donde se desenvuelve. Piaget, al respecto sostiene que

el desarrollo intelectual es un proceso de cambios desde estructuras básicas a otras más complejas mediante la asimilación y adaptación entre cognición y objeto de aprendizaje. A este concepto se suma Vigotsky, para quien se debe articular los contextos sociales y culturales a la generación de conocimientos e introduce la existencia de una zona de desarrollo próximo ZDP, en la cual el aprendiz toma vivencias de terceros con quienes se interrelaciona y que poseen mayor conocimiento sea por edad, por especialización u otros (Barrera, 2019). Ausubel, a lo anterior, contribuye con el desarrollo del término aprendizaje significativo son importantes tanto las estructuras cognitivas de cada estudiante como el uso adecuado de material de apoyo, y la motivación como un aspecto de relevancia e indispensable para que se propicie el interés por el aprendizaje que puede ser de representaciones, de conceptos o de proposiciones.

RESULTADOS

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTO ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE PRIMARIA

Este apartado se desarrolla para el contexto educativo colombiano, pero puede ser aplicado a cualquier contexto educativo un país diferente, pues enfatiza en las características que desde la instancia legal nacional se admiten como apropiadas para la formación escolar y que deben ser aceptadas y seguidas por los docentes que estén a cargo del proceso de enseñanza de lecto escritura para segundo grado de formación primaria.

Con la salvedad anterior, en primera instancia se encuentra la Constitución política de Colombia donde se define la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado social de derecho que prima en el país , por lo que establece la Ley 115 de 1994 como la Ley General de Educación donde se contienen las regulaciones en materia educativa a lo largo y ancho del territorio nacional; y es el Ministerio de Educación Nacional MEN, el encargado de estipular las acciones necesarias para el cumplimiento de este derecho nacional, por ello, clasifica la educación en básica primaria y básica secundaria, el grado segundo de primaria se ubica dentro del primer rango.

A lo anterior se suma que el área formativa de lengua castellana es la que involucra a la competencia lecto escritora, pues se encarga de sentar las bases para la comunicación verbal y escrita de los estudiantes, y debe regirse por el proyecto educativo institucional PEI, que es la política educativa que el MEN, define como apropiado dadas las condiciones de descentralización en que se desarrolla el proceso educativo.

Respecto de la actividad lingüística en los estándares básicos de competencias el MEN (2006) reconoce que en estas actividades, tanto de naturaleza verbal y no verbal, se presentan los procesos de producción y comprensión; la producción, referida al proceso por el cual una persona genera significados y transmite información al interactuar con otros y la comprensión, que está relacionada con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación del lenguaje; por lo cual establece tres campos fundamentales de trabajo que son: la pedagogía de la lengua castellana, de la literatura y de otros sistemas simbólicos, haciendo que estos procesos respondan a una perspectiva holística, se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas, y es donde se da apertura a la inclusión de diversas disciplinas como la música para aportar a este acometido. Pero, el grado segundo de formación primaria se incluye en un primer grupo de formación que va desde el grado primero al tercero, donde se empieza la formación en lectura y escritura y se da paso a la inclusión de áreas distintas a las básicas de lenguaje y matemáticas, con lo cual se esconde la importancia del grado segundo para la formación lectora pues es el grado donde los estudiantes cuentan con bases sencillas para fortalecerse y no para aprenderse.

Las características del modelo de educación que se sigue en la Institución educativa Libertad donde se encuentra en formación la población escogida para estudio, se destacan entre las principales competencias como ya se hizo mención; la lectora y la escritora; siendo siempre competencias separadas y que se sustentan en todas las unidades a desarrollarse desde el área de Lengua Castellana por la producción de textos verbales y escritos, uso de signos de puntuación y la comprensión e interpretación de textos gráficos y escritos sencillos y se definen actividades para su consecución, las cuales responden a un sistema educativo que a pesar de fundamentar su teoría institucional en el modelo de desarrollo integral, corresponde más al de tipo tradicional donde el estudiante es receptor de información con un papel mayoritariamente pasivo, como puede evidenciarse en la siguiente tabla.

Tabla 1. Actividades de lecto escritura grupo control

ACTIVIDADES DE LECTO ESCRITURA GRUPO CONTROL	
SESIÓN	Actividades proceso lecto escritor grado segundo de primaria / sesiones.
Sesión 1	Explicación teórica de preconceptos
Sesión 2	Ejercicios escritos y verbales de separación de palabras en sílabas.
Sesión 3	Lectura de texto: Morada al sur. Autor: Aurelio Arturo
Sesión 4	Identificación de los elementos básicos de comunicación en la lectura: El Príncipe Rana.

Sesión 5	Explicación teórica de algunas reglas Ortográficas.
Sesión 6	Pronunciación y escritura de palabras con cada una de las letras y combinaciones aprendidas en su cuaderno.
Sesión 7	Lecturas de cuentos y fábulas, leer con ritmo adecuado, usando los signos de puntuación y tono de voz apropiado.
Sesión 8	Lectura y producción de textos. Transcripción de textos cortos.
Sesión 9	Diseño de sopa de letras y construcción de sopa de letras.
Sesión 10	Presentación de videos.
Sesión 11	Explicaciones teóricas.
Sesión 12	Realiza un árbol genealógico, teniendo en cuenta el nombre y género de los miembros de la familia.
Sesión 13	Pronunciación y escritura de palabras con cada una de las letras y combinaciones aprendidas en su cuaderno.
Sesión 14	Lecturas de cuentos y fábulas, leer con ritmo adecuado, usando los signos de puntuación y tono de voz apropiado.
Sesión 15	Colorear imágenes.
Sesión 16	Desarrollo de guías de trabajo en clase.
Sesión 17	Desarrollo de guías de trabajo en casa.
Sesión 18	Identificación y escritura de sinónimos y antónimos.
Sesión 19	Identificación de género y número en la lectura: Un toque de magia.
Sesión 20	Subraya en un texto familia de palabras.
Sesión 21	Desarrollo de guías de trabajo y Resolución de sopa de letras.
Sesión 22	Elaboración de narraciones reconociendo el orden lógico de los eventos en una narración. Producción de cuentos e identificación de sus partes.

Fuente: elaboración propia, con base en PEI de Institución Educativa Libertad.

Diseño de la estrategia metodológica a desarrollar considerando las relaciones que comparten lecto escritura y música.

Se ha definido una serie de etapas que contemplan desde la consecución de un estado diagnóstico hasta la obtención de resultados que permitieron corroborar la hipótesis general planteada que permite establecer la relación positiva entre las variables lecto escritura y música. En este orden de ideas, se encuentran las siguientes etapas:

- **Planeación:** en esta etapa inicial, se realizó la planificación de las actividades a considerarse y la forma de presentación para que de manera sistemática conllevaran a los resultados encontrados. Por ello, la planeación a que se hace mención implicó: en primer lugar, el reconocimiento del nivel de competencias en lecto escritura del grupo de participantes, esto por cuanto se pretendió que la implementación de la estrategia pedagógica propicie un cambio positivo en el grado de competencia lecto escritora de los

participantes. En esta fase, además, se prepararon a manera de taller, las intervenciones sobre la enseñanza de lecto escritura que incluyen la formación musical como herramienta para el fin descrito y que en adelante se presentan.

- Se planeó también la realización de una evaluación final donde se corroboró la hipótesis y se demostró la efectividad y pertinencia de involucrar la formación musical de acuerdo con la adaptación del método Kodály con el uso del instrumento flauta dulce, para fomentar la competencia lecto escritora.
- **Elaboración de actividades pedagógicas:** en esta segunda fase, se procedió a la construcción de las actividades enfocadas especialmente en lectura y escritura, pero adentrándose al tiempo a la formación musical como herramienta práctica, estas actividades se realizaron durante un semestre educativo, se ordenaron en distintas sesiones y siguen la estructura del método Kodály, pero este método no es objeto de evaluación, como si lo es la competencia en lectura y escritura que es el propósito principal de estudio y que involucran la enseñanza de aspectos básicos de gramática musical pues esto interrelaciona los fonemas con los grafemas desde la separación por sílabas de las letras de canciones infantiles y aplicado a la interpretación del instrumento de viento flauta dulce, sirviendo de apoyo para ejercitar la memoria, la concentración, la coordinación motriz, que son aspectos sensoriales, mentales y artísticos de cada estudiante por lo cual el aprendizaje desde la percepción y expresión musical se consideró pertinente aprenderlo al tiempo que el aprendizaje lingüístico con lectura y escritura. Se recalca que, el objetivo principal no fue enseñar a leer y escribir música sino usarla como herramienta de apoyo con el uso de los procedimientos de representación gráfica en las experiencias del arte musical para el desarrollo y familiarización de los conceptos lingüísticos desde el texto verbal y escrito necesarios en la formación del estudiante de grado segundo de primaria.

Implementación de la estrategia pedagógica para desarrollar la competencia lecto escritora a partir del aprendizaje musical con el instrumento flauta dulce.

Tras la implementación de la estrategia pedagógica, los resultados que se obtuvieron, concernientes a la determinación del nivel de competencia de lectura y escritura tanto al grupo piloto como al grupo control del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Libertad, se muestran gráficamente a partir de las tablas posteriores.

Grupo piloto

Tabla 2. Resumen estadístico de resultados prueba de lectura 1. Grupo piloto.

GRUPO 1								
RESUMEN TOTAL RESPUESTAS Y MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL								
ERRÓNEAS = A								
ACERTADAS = B								
ESTUDIANTE:	TOTAL			% TOTAL A	% TOTAL B	MEDIDA DE TENDENCIA CENTRAL		
ACTIVIDAD T.A.L.E. 2000	A	B	A+B					
LECTURA EN VOZ ALTA						MODA	MEDIANA	PROMEDIO
Lectura de sílabas #1.	135	225	360	38%	63%	4	6	6
Lectura de sílabas #2.	228	372	600	38%	62%	7	10	10
Lectura de palabras #1.	196	284	480	41%	59%	9	8	8
Lectura de pseudopala- bras	349	641	990	35%	65%	10	17	17
Lectura de palabras # 2	361	539	900	40%	60%	14	15	15
Lectura de palabras #3	264	456	720	37%	63%	8	12	12
Lectura de frases	32	88	120	27%	73%	1	2	2
	TOTAL			% TOTAL A	% TOTAL B	MEDIDA DE TENDENCIA CENTRAL		
lectura comprensiva	A	B	A+B			MODA	MEDIANA	PROMEDIO
lectura comprensiva	38	82	120	32%	68%	1	2	2
	TOTAL			% TOTAL A	% TOTAL B	MEDIDA DE TENDENCIA CENTRAL		
ESCRITURA	A	B	A+B			MODA	MEDIANA	PROMEDIO
Dictado de palabras	191	289	480	40%	60%	6	8	8
Dictado de frases	72	108	180	40%	60%	2	3	3
Copia de palabras	241	299	540	45%	55%	7	9	9
Copia de frases	64	116	180	36%	64%	4	3	3
	MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL							
Lectura de texto	MODA			MEDIANA			PROMEDIO	
Número de repeticiones	3			3			3	

Fuente: elaboración propia.

Como indica la tabla anterior, para los 30 estudiantes del grupo piloto o grupo 1, corresponde en todas las pruebas el mayor porcentaje obtenido a las respuestas acertadas B, y en menor porcentaje

para las respuestas erróneas A.

Los estudiantes pertenecientes al grupo piloto, durante el desarrollo de estas actividades prácticas demostraron interés constante en el aprendizaje y en especial en la manera creativa de enseñanza de los elementos de fonética y grafía de sílabas, palabras, frases y oraciones que se hayan al interior de las canciones objeto de enseñanza. Ante las clases de iniciación teórica musical, el grupo de estudiantes mostró motivación e interés por conocer más, acerca de la disciplina musical, sobre cómo está presente en la vida diaria de cada uno de ellos, dejando en segundo plano la clase magistral y en cambio consintiendo la participación mediante la escucha activa de propuestas y de ejemplos que los estudiantes propusieron y que conllevaron a clases más amenas y con aprendizajes significativos tanto sobre la música como también en cuanto a grafemas y fonemas presentes en el sonido.

El grupo control, continuó con el desarrollo de las actividades planificadas para el área de lengua castellana.

Grupo Control

El grupo control, continuó con el desarrollo de las actividades planificadas para el área de lengua castellana descritas en la tabla 7, haciendo énfasis en esta descripción que tanto las actividades pedagógicas tanto del grupo control como del grupo piloto responden a las directrices que la Institución Educativa Libertad estableció en su planeación estratégica y en su malla curricular para el área y grado en mención.

6.4 Evaluación de la estrategia pedagógica diseñada, sobre la competencia lecto escritora

Con fines de realizar el análisis evaluativo de la pertinencia de la estrategia, a continuación, se realiza un comparativo entre las actividades pedagógicas que se desarrollaron en cada uno de los grupos participantes del estudio, los cuales pertenecen a una misma Institución Educativa de carácter público y a un mismo grado de escolaridad; el primer grupo denominado piloto con intervención y el segundo de ellos, grupo control. Se hace énfasis en que para el primero de los dos grupos las actividades pedagógicas incluyeron la formación musical como complemento a la enseñanza de la competencia lecto escritora para grado segundo de primaria de acuerdo con la malla curricular que la Institución educativa definió en su planeación estratégica, y en el caso del segundo grupo o grupo control el cual no tuvo intervención, se continuó con el desarrollo de 22 sesiones como estaban contempladas en la malla curricular del área de lengua castellana.

Tabla 3. Comparativo de algunas actividades pedagógicas grupo control y grupo piloto.

COMPARATIVO ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS GRUPO CONTROL Y GRUPO PILOTO		
ACTIVIDADES DE LECTO ESCRITURA GRUPO CONTROL		ACTIVIDADES DE LECTO ESCRITURA GRUPO PILOTO
SESIÓN	Actividades proceso lecto escritor grado segundo de primaria / sesiones.	Actividades pedagógicas basadas en la relación entre lecto escritura y música / sesiones.
Sesión 1	Explicación teórica de preconceptos	Qué es música, su importancia y relación con la lecto escritura.
Sesión 2	Ejercicios escritos y verbales de separación de palabras en sílabas.	El sonido y sus principales cualidades, comprender la vibración de los cuerpos materiales, en el habla, en la interpretación de instrumentos musicales, para reconocer la relación entre los elementos del sonido y el lenguaje no verbal.
Sesión 3	Lectura de texto: Morada al sur. Autor: Aurelio Arturo	Notas musicales, demostrar que tanto en lenguaje como en música hay diferencias de entonación según la frecuencia del sonido.
Sesión 4	Identificación de los elementos básicos de comunicación en la lectura: El Príncipe Rana.	Figuras musicales, diferenciar la duración musical a partir del uso de signos gráficos.
Sesión 5	Explicación teórica de algunas reglas Ortográficas	Duración de las figuras musicales. La comprensión melódica de las letras de una canción, su estructura y definición según la intención. Así como en el proceso de comunicación según la intención del hablante.
Sesión 6	Pronunciación y escritura de palabras con cada una de las letras y combinaciones aprendidas en su cuaderno	Los silencios musicales, identificar el tiempo de pausa o limitación de las vibraciones producidas por un sonido. Reconocer que hay espacios que separan las palabras, las frases y las notas musicales.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, las actividades propuestas con articulación de la disciplina musical involucran mayor dinamismo y participación de los estudiantes, frente a las actividades que desarrollaron los estudiantes del grupo control durante el mismo periodo de intervención.

La evaluación correspondiente, se consolidó a partir de la comparación de resultados de la prueba de lectura y escritura T.A.L.E. 2000, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 4. Comparativo prueba T.A.L.E. 2000 Diagnóstica

LECTURA EN VOZ ALTA	GRUPO PILOTO		GRUPO CONTROL	
	% TOTAL A	%TOTAL B	% TOTAL A	% TOTAL B
Lectura de sílabas #1.	38%	63%	36%	64%
Lectura de sílabas #2.	38%	62%	36%	64%
Lectura de palabras #1.	41%	59%	42%	58%
Lectura de pseudopalabras	35%	65%	37%	63%
Lectura de palabras # 2	40%	60%	40%	60%
Lectura de palabras #3	37%	63%	32%	68%
Lectura de frases	27%	73%	35%	65%
lectura comprensiva	32%	68%	34%	66%
ESCRITURA				
Dictado de palabras	40%	60%	39%	61%
Dictado de frases	40%	60%	36%	64%
Copia de palabras	45%	55%	42%	58%
Copia de frases	36%	64%	40%	60%

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL			
	MODA	MEDIANA	PROMEDIO
Lectura de texto Grupo piloto	1	2	2
Lectura de texto Grupo control	1	2	2

Fuente: elaboración propia.

Con la tabla anterior, se demostró que, de acuerdo con los resultados los dos grupos se encontraron en niveles similares en cuanto a la formación de su competencia lecto escritora.

Pero después de la intervención en 22 sesiones ya descritas como parte de la propuesta pedagógica, se realizó una segunda valoración T.A.L.E. 2000, con los resultados comparados como sigue:

Tabla 5. Comparativo resultados segunda valoración T.A.L.E 2000.

LECTURA EN VOZ ALTA	GRUPO PILOTO		GRUPO CONTROL	
	% TOTAL A	%TOTAL B	% TOTAL A	% TOTAL B
Lectura de sílabas #1.	32%	68%	36%	64%
Lectura de sílabas #2.	33%	67%	36%	64%
Lectura de palabras #1.	40%	60%	42%	58%
Lectura de pseudopalabras	35%	65%	37%	63%
Lectura de palabras # 2	37%	63%	40%	60%
Lectura de palabras #3	33%	67%	32%	68%
Lectura de frases	21%	79%	32%	68%
lectura comprensiva	31%	69%	34%	66%
ESCRITURA				
Dictado de palabras	38%	62%	39%	61%
Dictado de frases	23%	67%	36%	64%
Copia de palabras	45%	55%	42%	58%
Copia de frases	35%	65%	41%	59%

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL			
	MODA	MEDIANA	PROMEDIO
Lectura de texto Grupo piloto	1	2	2
Lectura de texto Grupo control	1	2	2

Fuente: elaboración propia.

El comparativo que se encuentra en la tabla anterior, permitió evidenciar que los porcentajes de respuestas acertadas o columna B, para el grupo piloto fueron superiores que los presentados por el grupo control también en respuestas para lectura y escritura acertadas A. Esto significa que el haber implementado la estrategia pedagógica consistente en articular la formación musical para el fomento de la competencia en lectura y escritura de estudiantes de segundo grado, fue acertada y se refleja en los resultados presentados.

De acuerdo con los datos detectados, es posible afirmar que la aplicación de la estrategia pedagógica puede ser implementada en el grupo control de la Institución donde se realizó la

intervención y en otras Instituciones educativas donde haya formación en primaria y se quiera fortalecer las competencias lecto escritoras base de la educación en todas las áreas de formación.

Con los resultados descubiertos, se sustenta la necesidad de esta investigación, que inicia desde la observación directa como docente de segundo grado de educación primaria, seguida de la evidencia aportada por la prueba T.A.L.E. 2000 en la fase diagnóstica, que demostró que los estudiantes necesitan fortalecer su lectura y su escritura pero no desde la metodología de enseñanza tradicional sino que manifiestan con su baja participación la necesidad de requerir la inclusión de la creatividad y no solo desde las TIC sino desde el desarrollo de sus inteligencias múltiples como lo dice Gardner, pues son ventajas comparativas internas que hacen que los estudiantes asimilen de mejor manera las características y reglas básicas para un correcto uso del lenguaje tanto verbal como escrito.

Es adecuado considerar que, aunque los porcentajes muestran tendencias crecientes para respuestas acertadas en la evaluación T.A.L.E. 2000, se requiere continuar con la estrategia pedagógica, por cuanto 5 meses son un tiempo corto para evidenciar resultados más significativos.

Se destaca además que, la implementación de una estrategia pedagógica que considere el desarrollo lecto escritor, es conveniente porque en este grado de formación, los estudiantes ya tienen bases de conocimiento de letras, palabras, combinación en frases y oraciones coherentes, además de sus inicios en lectura e interpretación, leer y escribir son un recursos cognitivos naturales que proporcionan información y forman a los estudiantes en reflexión, análisis, concentración, memoria, síntesis y es un apoyo que evita la deserción escolar, una lectura correcta posibilita también que los estudiantes adquieran habilidades para la expresión verbal y escrita; puesto que se incrementa el vocabulario y se mejora la ortografía gracias a la retentiva visual, dando así nuevos horizontes de comprensión, agudiza la inteligencia y se ven reflejados en un rendimiento escolar mejor. Por ello en este grado los estudiantes ya desarrollan sus competencias en lectura y escritura, pilares para la formación de toda la vida escolar de los estudiantes tanto para básica primaria, media, pregrado y formación post gradual, es así, que el aprendizaje de la lectura y escritura en grado segundo de primaria es esencial para adquirir una buena educación, formarse culturalmente, y desarrollar, además, el desarrollo cognitivo e intelectual.

Por lo referido, cobra relevancia especial el trato de la competencia lecto escritora en específico en grado segundo de primaria siendo este grado generalmente incluido en diversos estudios dentro de un grupo más amplio de grados de formación primaria, caso en el cual se oculta su importancia especial; por lo tanto, se resalta que el trabajo de lecto escritura en grado segundo de primaria es el

propicio para esta formación, porque los estudiantes ya vienen con formación de preconceptos en lectura y escritura y es en este grado donde debe hacerse énfasis en la competencia lecto escritora para que los niños no presenten deficiencias, deserción escolar, falta, ausencia o debilidad de la competencia en cuestión, en grados posteriores.

En el entendido de que todo ser humano desde su nacimiento tiene contacto con distintos entornos, llámense estos familiares, sociales, espaciales, entre otros; el lenguaje se presenta también de manera innata e inconsciente, pues este puede ser hablado o escrito, que en palabras de Sweet (2006) “El lenguaje es una expresión de ideas por medio de sonidos del habla combinado en palabras. Las palabras están combinadas en frases, esta combinación responde a la transformación de ideas en pensamientos”, y es entonces cuando se empieza a considerar la estrecha relación entre sonido y lenguaje, pues, estos dos elementos se inician desde la formación misma del cerebro de los seres humanos, y por ende la música compuesta por sonidos diversos también hace parte de la formación cerebral de las personas y es denominada inteligencia musical en palabras de Gardner (Mercadé, 2019), por lo tanto, una vez determinados los resultados del estudio realizado, donde se corrobora la hipótesis de que la formación musical aporta al desarrollo de competencias en lecto escritura, ahora, se procede a identificar las diferencias encontradas entre el estudio presente y el realizado por otros autores; es por ello que, en seguida se realiza el proceso de discusión entre los referentes investigativos y los resultados encontrados en esta investigación.

En el estudio “Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años” (Magán-Hervás, 2017), defienden la postura de que es en la infancia donde se estructura el desarrollo de las personas y que es donde deben implementarse actividades audio – musicales y que serán guardadas y reforzadas en el cerebro con el pasar del tiempo, además de establecer como pertinente que, es deber realizar pruebas constantes de lectura y escritura a los niños de cinco años. Ante esta postura, la presente investigación es conforme al postulado defendido y se centra en la formación musical en niños y niñas de segundo grado de educación básica primaria.

Con el aspecto que difiere ante la concepción de los autores mencionados, es que no solo se debe incluir la música infantil para la formación lectora y escritora, sino estar abierta a incluir diversos ritmos musicales con interpretación sencilla por la edad de los niños para conseguir que la inteligencia musical se desarrolle adecuadamente.

Por otra parte, en la investigación “Fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras con estudiantes de segundo de primaria del Instituto Técnico Industrial de Facativá” (Duarte, Gordo,

2018), se concentra el estudio en la estructuración de la lengua castellana en estudiantes de segundo grado de educación primaria, población que es similar a la considerada por esta investigación, pero, para los autores debe incluirse la visita constante a psicología para identificar las condiciones que conllevan a que se presenten dificultades de lectura o escritura en los infantes, concepto del que se difiere pues, de acuerdo con los resultados encontrados, la competencia lecto escritora requiere ser activada mediante la articulación de disciplinas que generen motivación e interés adicional en los estudiantes, como es el caso considerado la formación musical desde la interpretación del instrumento flauta dulce.

Entonces, respecto del estudio de Duarte, se tiene en común la preocupación por la mejora de la capacidad lecto escritora en niños y niñas de segundo grado de escolaridad y que para ello buscan articular estas dificultades con otras ramas de la ciencia o disciplinas, pero en este camino donde los caminos dejan de ser los mismos, pues mientras Duarte se centra en encontrar desde la psicología las causas para la dislexia y disgrafía, en esta investigación se propicia el desarrollo de la inteligencia musical en los niños objeto de estudio.

Otro estudio a considerarse es “Dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura en el primer ciclo de educación primaria. Intervención en el aula” (Marín, Gómez, 2013), en el que se plantea que, si existen deficiencias de lecto escritura en una población estudiada, pero que estas se fundamentan en que los docentes no aplican estrategias que permitan diseñar actividades que mejoren la competencia lingüística y mejorar su conciencia fonológica. Así las cosas, las acciones de prevención y corrección de dificultades en lectura y escritura se dificultan desde la perspectiva del docente de aula.

Los autores Marín y Gómez mencionados, clasifican las estrategias a aplicar por los docentes en: estrategias de ensayo, de elaboración, de organización, de control de la comprensión, de planificación, de supervisión, de evaluación y de apoyo. Para ellos, es a partir de estas estrategias que las habilidades lecto escritoras se forman. Siendo un postulado consistente y en coherencia con lo establecido en la investigación presente y con la investigación “Propuesta de innovación pedagógica basada en la caracterización de los factores que inciden en el desarrollo de competencias lecto escritoras, en los estudiantes del grado segundo de primaria del instituto Santo Ángel del municipio de Bucaramanga” (González & Gualdrón, 2014).

Para Gonzales y Gualdrón, la enseñanza mediante prácticas pedagógicas tradicionales están basadas en contenidos y descuidan las competencias, abandonando con ello que cada uno de los estudiantes tiene una forma única de aprendizaje y de comprensión cognitiva y que además, en

ella influyen aspectos del entorno cercano de los niños y niñas, así mismo limitan las capacidades de autonomía de los estudiantes y los encierran en un círculo de aprendizaje pasivo con pocas facultades de participación y escucha asertiva. Las anteriores posturas son defendidas desde este documento investigativo.

Por otra parte, este documento se relaciona con lo mencionado en el artículo “Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar” (Soler, Álvarez, & Andreu, 2017), en el cual los autores sostienen que la música siempre transmite un mensaje, de la misma manera como se presenta en el proceso de comunicación donde se interrelacionan elementos como son el trasmisor, el canal, el código, el mensaje y el receptor como los principales de ellos, así la música puede también ser un proceso de comunicación verbal cuando es escuchada o interpretada y escrita cuando se aplica la gramática musical tanto en letras de canciones como en la notación musical propia, siendo un lenguaje verbal o escrito que se completa cuando hay un receptor que puede ser el mismo trasmisor u otra persona diferente.

Como puede observarse, respecto de los estudios considerados como referentes de investigación, los aportes de estos para con el desarrollo del proceso de la presente investigación, guardan en su mayoría relación acorde con el objetivo investigativo, no se encuentran postulados contrarios durante el desarrollo sistemático propuesto, esto indica que aunque los autores centran las causas de la dificultad de lecto escritura en diversos aspectos, todos pretenden mejorar esta competencia desde la intervención en el ámbito escolar y obtienen resultados óptimos que lleva a que sus aportes tengan validez y confiabilidad para ser tomados en consideración.

Como puede observarse, entre los autores considerados, ninguno de ellos, hace hincapié específicamente en que el fomento de la competencia lecto escritora es de relevancia trabajarlo con atención especial en el grado segundo de primaria mediante la articulación con otras disciplinas como la musical como en el caso concreto de este trabajo de investigación, puesto que se enfocan en su desarrollo a partir de la formación en edades tempranas dejando en segundo plano el grado de escolaridad que cursen los niños.

En otros casos como los descritos se enfatiza en que en grado segundo se realiza el trabajo de campo, pero, no por la razón que se considera importante resaltar y es que en este grado los estudiantes ya tienen bases en lectura y escritura lo cual les brinda cierta madurez al momento de enfrentarse al proceso lecto escritor como una competencia a ser fomentada para su desarrollo cognitivo asociado directamente con su formación académica y aprovechamiento de conocimientos impartidos desde las aulas de clases de una manera diferente, atractiva para los estudiantes de grado

segundo de primaria, mediante la motivación y desarrollo articulado de su inteligencia musical de acuerdo con lo establecido por Gardner.

El hecho de ligar diversas disciplinas conlleva a que el desarrollo cerebral de los niños sea más integral y que dada la edad en que se encuentra esta población, el provecho sea superior al que se genera cuando el cerebro tiene ya un grado de formación adulto con costumbres parciales de exigencia.

CONCLUSIONES

- En el transcurso de la vida del ser humano el lenguaje siempre está presente, por cuanto el lenguaje verbal y escrito guardan estricta relación con el sonido para poder transmitir pensamientos, sentimientos, necesidades, ideologías, idiosincrasias; entre otras, guardando una estrecha relación con la música, por lo cual tanto lenguaje como música se convierten en elementos importantes que aportan a la formación cerebral desde la infancia en edades iniciales como es el caso de esta investigación de estudiantes de 6 a 8 años de grado de formación académica de segundo de primaria.
- En el proceso de comunicación requerido para la interrelación por la condición social del hombre, el lenguaje verbal o escrito se convierte en el canal de este proceso, haciéndose evidente la necesidad de un buen manejo de la competencia en lectura y escritura, tanto para la recepción del mensaje como para la emisión del mismo, para que la transmisión del mensaje no se vea afectada; es por eso que, la preocupación por formar sustentos sólidos de esta competencia debe realizarse en grado segundo de primaria.
- El grado segundo de primaria es el nivel educativo propicio para el fortalecimiento de la competencia en lecto escritura porque en los niños de este nivel educativo es indispensable el desarrollo de las capacidades cognitivas, de la memoria, del lenguaje, de la creatividad, de la abstracción y la imaginación, además de la comprensión de los elementos del lenguaje, tanto verbal como escrito, bases para la asimilación de contenidos de las áreas básicas de formación.
- Otro factor de importancia en el desarrollo intelectual, auditivo, sensorial, del habla y motriz, es la música, pues esta se hace presente, así como el lenguaje desde el nacimiento, a partir de la música, los niños aprenden a socializar mejor, permiten la expresión y control de sus emociones, porque activa más partes del cerebro que cualquier otro estímulo humano. Además, en el proceso de comunicación, la formación musical también es un

código de comunicación entre las personas.

- Al respecto del desarrollo cognitivo en los niños comprendido como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí, se toma en consideración a Gardner, quien propone la existencia de 8 inteligencias múltiples, entre las que se encuentra la inteligencia musical, entendida como la capacidad y sensibilidad relacionada con la música al momento de escucharla, interpretarla y reconocerla como tal con todos sus matices.
- Al hacer la revisión documental y empírica sobre el desarrollo de las competencias en el grado segundo de primaria, se concluye que se trata de un modelo educativo basado en contenidos y no en competencias, lo cual limita las capacidades y habilidades de los estudiantes en su desarrollo cognitivo y por ende se limita la competencia lecto escritora.
- Se concluye además que, las necesidades de los estudiantes son cada vez más complejas y que están relacionadas con el acceso a medios tecnológicos y requieren que los modelos educativos tradicionales se adapten a los cambios continuos de la modernidad y con ello, se debe tener en presente que los docentes tienen un reto diario y este es mantener la motivación de sus estudiantes a partir de estrategias innovadoras y creativas que garanticen este objetivo, en especial el del proceso lecto escritor, base para el desarrollo integral del ser humano.
- La competencia lecto escritora puede ser reforzada constantemente, puede ser valorada, por ende, a partir de la aplicación de cuestionarios tipo test como el T.A.L.E. 2000, que posibilita determinar los niveles generales de lectura y escritura, es de aplicación individual y está considerado apto para niños entre los 6 a 10 años de edad, rango en que se incluye a los niños de 6 a 8 años de grado segundo de primaria donde se enfoca la investigación.
- Se infiere también que, el diseño de una estrategia pedagógica considerando las relaciones que comparten lecto escritura y música, es fundamental para el proceso formativo de los niños y niñas de grado segundo de escolaridad, observando que la articulación de otras disciplinas en la formación lecto escritora es útil y motiva a los estudiantes porque en ello miran una forma distinta de aprender.
- Se concluye también, que el implementar la estrategia pedagógica para desarrollar la competencia lecto escritora a partir del aprendizaje musical con el instrumento flauta

dulce, permite que los estudiantes participen de forma dinámica, activa y objetiva en los procesos llevados a cabo con talleres y sesiones de clase, donde la teoría y práctica musical se interrelacionan con la lectura y escritura.

- Así mismo se concluye que, el objetivo principal no es aprender a leer y escribir música sino usarla como herramienta de apoyo con el uso de los procedimientos de representación gráfica en las experiencias del arte musical para el desarrollo y familiarización de los conceptos lingüísticos desde el texto verbal y escrito necesarios en la formación del estudiante de grado segundo de primaria.
- Otra conclusión del proceso investigativo es que, al evaluar el efecto de la estrategia pedagógica diseñada, sobre la competencia lecto escritora, se obtienen resultados favorables que se hacen evidentes en cada una de las pruebas de lectura y escritura realizadas al final de la intervención pedagógica y que frente a los mismo de la fase diagnóstica se muestran con porcentajes superiores tanto para lectura y escritura preliminares a la implementación de la formación musical como apoyo para el fortalecimiento de la competencia lecto escritora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, N. (2019). El Método “FASCOM” En El Desarrollo De La Lectoescritura En Estudiantes Del Primer Grado De La Institución Educativa N° 30566, Huancas–Yauyos Jauja-2018. Universidad Cesar Vallejo, 117. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34832/barrera_cn.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bembibre, C. (05 de 11 de 2011). Música. Importancia.org. Obtenido de <https://www.importancia.org/musica.php>
- Cajina, A. R., & García , A. (2017). Estrategias metodológicas para la Enseñanza-Aprendizaje Musical en el 6to grado de educación primaria del turno matutino de la Escuela Normal María Mazarello ubicada en el Barrio Altagracia de Managua durante el periodo del segundo semestre del año 2016. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua. Tesis Doctoral. Recuperado el 10 de 05 de 2020, de <https://repositorio.unan.edu.ni/6589/>
- Calzadilla, O. (2012). Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria. Academia Española, 101. Obtenido de <https://repositorio.uho.edu.cu/jspui/bitstream/uho/3156/3/lib04.calmet.pdf>
- Camalle, K., & Acosta , E. (2018). Capítulo 7: La aplicación de la oralidad para mejorar

la lectoescritura en los segundos años Educación General Básica. La sociedad del conocimiento y su impacto en el desempeño laboral y profesional. Recuperado el 14 de 04 de 2020, de <http://memoriascimted.com/wp-content/uploads/2018/11/libro-coincom-congreso-2018.pdf#page=99>

- Celis, V. G. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. *Revista chilena de Neuropsicología*, 9(1-2), 21-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179333051006.pdf>
- Cervera, M. &. (1980). TALE. Test de Análisis de lecto escritura.
- ConceptoDefinicion.de. (12 de 10 de 2016). ConceptoDefinicion. Obtenido de <https://conceptodefinicion.de/lectura/>
- Constitución Política Nacional de 1991. (2010). Consejo superior de la judicatura, 216. Recuperado el 14 de 04 de 2020, de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- De la Rosa Valdiviezo, A. G. (julio de 2018). Método Kodaly en el desarrollo del lenguaje para niños en educación básica preparatoria. In *Conference Proceedings*, 2(2). Recuperado el 27 de 03 de 2020, de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/326/269>
- Díaz, M. L. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias imágenes*, 13(1), 102-108. Recuperado el 25 de 03 de 2020, de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5455>
- Duarte, Gordo, L. A. (2018). Fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras con estudiantes de segundo primaria del Instituto Técnico Industrial de Facatativá. Universidad de Cundinamarca. Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <http://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/1634/Fortalecimiento%20de%20%20habilidades%20lecto%20escritoras%20con%20estudiantes%20de%20segundo%20primaria%20del%20Instituto%20T%c3%a9cnico%20Industrial%20de%20Facatatativa.pdf?seque>
- Fernández, T., Alba, M., & Vázquez, A. (2018). El Género y la Percepción de las Inteligencias Múltiples. Análisis en Función del Informante. *Psicología educativa*, 24(1), 31-37. Recuperado el 14 de 04 de 2020, de <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/articulo20180110100901.pdf>
- Fingerman, H. (11 de 04 de 2011). Características del aprendizaje. Obtenido de <https://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/caracteristicas-del-aprendizaje>
- García, T., & Maldonado, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Re-UNIR*. Recuperado el 14 de 04 de 2020, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6707/Reflexiones%20sobre%20la%20inteligencia%20musical>.

pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Goás, C. (16 de agosto de 2017). ¿Cuál es la mejor edad para empezar a tocar un instrumento musical? Mundiario. Recuperado el 23 de 03 de 2020, de <https://www.mundiario.com/articulo/mundilife/cual-mejor-edad-empezar-tocar-instrumento-musical/20170816153716097462.html>
- Gonzáles , H., & Gualdrón, F. (2014). Propuesta de innovación pedagógica basada en la caracterización de los factores que inciden en el desarrollo de competencias lecto escritoras, en los estudiantes del grado segundo de primaria del instituto Santo Angel del municipio de Bucaramanga. Universidad del Tolima, 138. Recuperado el 22 de 04 de 2020, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1143/1/RIUT-BHA-spa-2014-Propuesta%20de%20innovaci%c3%b3n%20pedag%c3%b3gica%20basada%20en%20la%20caracterizaci%c3%b3n%20de%20los%20factores%20que%20inciden%20en%20el%20desarrollo%20de%20competencias%20lecto%20escr>
- Gordo, M. J. (2015). Intervencion de inteligencias multiples y la lecto escritura en 3 grado infantil. Universidad internacional de la Rioja, 41. Obtenido de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3485>
- Granda, E. (2016). Ausubel: argumentación del aprendizaje por descubrimiento de actividades y estrategias educativas para el aprestamiento a la lecto escritura y cálculo. Universidad Técnica de Machala, 29. Obtenido de http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8509/1/E-5450_GRANDA%20NARANJO%20ENMA%20CECILIA.pdf
- Hernández Sampieri, R. C. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hincapié, V. M., & Graciano, M. (2016). La música en los procesos de lectoescritura para la educación inicial a partir de las TICS y las artes visuales. Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía. Recuperado el 04 de 12 de 2019, de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3626>
- Ibarra, M. (2001). Recorrido histórico de los modelos educativos. La Administración y la Responsabilidad Social Empresarial. Universidad Metropolitana de Monterrey, 17. Recuperado el 25 de 03 de 2020, de Recuperado de: http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/02_27_Recorrido_Hist__rico.pdf
- Jaramillo, A. L. (2004). El método Kodály y su adaptación en Colombia. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 1(1), 66 - 95. Recuperado el 22 de 06 de 2020, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/6420/5100>
- Jiménez Pava, A. M. (2016). Compilación de la Normativa internacional y nacional en materia de Derechos de los Niños, las Niñas y Adolescentes. Defensoría del pueblo

- Colombia, 860. Recuperado el 13 de 04 de 2020, de <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/521/COL-OIM%200454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna, D. (2014). La música como una estrategia didáctica para el fomento de la competencia Lecto-escritora en los estudiantes del grado seis uno de la institución educativa Antonio Nariño, de San Juan de Pasto. Universidad de Nariño. Recuperado el 10 de 05 de 2020, de <http://sired.udenar.edu.co/1431/>
 - Magán-Hervás, A. &-B. (2017). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare*, 1-22, 1-22. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rec/v21n1/1409-4258-rec-21-01-00288.pdf>
 - Marín, Gómez, M. C. (2013). Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria. *intervención en el aula. Escuela universitaria de Educación*, 37. Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4828/TFG-L377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 - Mercadé, A. (2019). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples. *UDGVIRTUAL*, 8. Obtenido de <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/2943>
 - Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. *Revolución Educativa. Colombia Aprende.*, 184. Obtenido de <http://www.iesan-isidro.edu.co/phocadownload/documentos/Estandares%20basicos1.pdf>
 - Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. *Colombia Aprende*, 56. Obtenido de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
 - Ministerio de educación nacional. (2017). Revisión de políticas nacionales de educación. *Mineducación*, 336. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
 - Ministerio de educacion nacional. (s.f.). Sistema de educación básica y media. Obtenido de MIneducación: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/>
 - Paitán, H. Ñ. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. *Ediciones de la U*, 538. Recuperado el 25 de 03 de 2020, de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VzOjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=hipotesis+e+n+investigacion+cuantitativa&ots=RVNucOa80V&sig=mmdjkei9Ef2i_UvLNWNJWRVITKo#v=onepage&q&f=false
 - Peñuela, Q, Y. (2011). Plan lector: motivación hacia la lectura y la escritura de los

- estudiantes de segundo grado de primaria. Universidad Libre, 217. Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6035/tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roeder, P. (14 de septiembre de 2015). La evolución del sistema educativo a lo largo de la historia. Mobile world capital. Recuperado el 25 de 03 de 2020, de <https://mobileworldcapital.com/es/2015/09/14/la-evolucion-del-sistema-educativo-a-lo-largo-de-la-historia/>
 - Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, S. (junio de 2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma, 146. Recuperado el 15 de 04 de 2020, de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
 - Sánchez, S. P., Belmonte, J. L., & Guerrero, A. J. (2019). CONTRIBUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS AL MÉTODO KODALY: ESTUDIO DE CASO EN EL AULADEMÚSICADEEDUCACIÓNSECUNDARIA. Metodologías Activas en Ciencias de la Educación, 2. Recuperado el 0327 de 2020, de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSqqDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA251&dq=El+m%C3%A9todo+Kodaly&ots=0ZRegNTBI&sig=j7-ju5HRqDEWTCd9jy00h8X6DWY#v=onepage&q=El%20m%C3%A9todo%20Kodaly&f=false>
 - Sanz, C. (s.f.). ¿Qué es la inteligencia? el mundo del superdotado. Obtenido de <https://www.elmundodelsuperdotado.com/que-es-la-inteligencia/>
 - Soler, R., Álvarez, J., & Andreu, R. (2017). Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29), 181-201.
 - Teteye, B. D., & Nepayaniva, J. (2018). La narración como estrategia de enseñanza de la lecto-escritura. Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía., 206. Obtenido de https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4149/LA%20NARRACI%c3%93N%20COMO%20ESTRATEG%c3%8dA%20DE%20ENSE%c3%91ANZA%20DE%20LA%20LECTO-%20ESCRITURA._.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 - Triana Cárdenas, L. (2017). Del aprendizaje tradicional al cambio de paradigma educativo. Universidad Santo Tomás. Recuperado el 23 de 03 de 2020, de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/10184>
 - UNESCO. (s.f). Educación. Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, 48-61. Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Educacion.pdf>
 - Uriarte, J. (17 de 10 de 2018). Escritura. Características.co. Recuperado el 04 de 12 de 2019, de <https://www.caracteristicas.co/escritura/>

MODELO DIDÁCTICO MAPIC PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA EN EDUCACIÓN MEDIA



Edith Yaqueline Burbano Pérez
Universidad UMECIT, Panamá
edithburbano@umecit.edu.pa
ORCID ID: 0000-0002-7795-4748



Camilo Torres
Universidad UMECIT, Panamá
camilotorres.doc@umecit.edu.pa
ORCID ID: 0000-0002-8399-2695

DOI: 10.37594/oratores.n14.533

Fecha de recepción: 08/03/2021

Fecha de revisión: 24/04/2021

Fecha de aceptación: 13/05/2021

RESUMEN

El proceso de enseñanza - aprendizaje de la química en la educación media se reconoce por su importancia y complejidad, lo que ha llevado a la didáctica de las ciencias a orientarse en la búsqueda constante de alternativas innovadoras, encaminadas a minimizar las dificultades presentes en dicho proceso. El propósito del presente artículo es analizar la relevancia de innovar los procesos de enseñanza- aprendizaje de la química por medio del modelo didáctico Mapic (motivación, apropiación, praxis, interpretación y cuestionamiento), con estudiantes de educación media. El fundamento teórico que soporta este modelo se apoya en las teorías socio pedagógicas propuestas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Leontiev y Galperin, que permiten explicar y comprender la importancia de la didáctica en la construcción del conocimiento. De igual manera, se muestra un pequeño panorama de algunos modelos relacionados que han sido aplicados para abordar las problemáticas presentes en el proceso mencionado anteriormente. El modelo Mapic, además de motivar, permite recobrar y mantener el interés del estudiante por la química, favoreciendo el desarrollo de competencias integrales, el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizajes significativos en dicha área, por consiguiente, el empleo de este modelo didáctico lleva a que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la química este acorde a los retos del modernismo.

Palabras claves: Modelo didáctico, Química, estrategias, enseñanza- aprendizaje.

MAPIC DIDACTIC MODEL FOR THE TEACHING- LERANING OF CHEMISTRY IN SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The teaching-learning process of chemistry in secondary education is recognized for its importance and complexity, which has led science didactics to focus on the constant search for innovative alternatives, aimed at minimizing the difficulties present in said process. The purpose of this article is to analyze the relevance of innovating the teaching-learning processes of chemistry through the Mapic didactic model (motivation, appropriation, praxis, interpretation and questioning), with high school students. The theoretical foundation that supports this model is supported by the socio-pedagogical theories proposed by Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Leontiev and Galperín, which allow us to explain and understand the importance of didactics in the construction of knowledge. Similarly, a small overview of some related models that have been applied to address the problems present in the aforementioned process is shown. The Mapic model, in addition to motivating, allows to recover and maintain the student's interest in chemistry, favoring the development of comprehensive competencies, collaborative work and the construction of meaningful learning in this area, therefore, the use of this didactic model leads that the teaching-learning process of chemistry is in line with the challenges of modernism.

Keywords: Didactic model, Chemistry, strategies, teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

El bajo interés por el aprendizaje de la química en el bachillerato, es un problema de fondo que no solamente atañe al estudiante, sino que convergen en él, los padres, el entorno, maestros e investigadores en general, para que en conjunto se busque mejorar la calidad educativa del alumno en los niveles local, regional y nacional.

La química nunca ha dejado de estar presente en la educación, por el contrario, su ámbito tiende a ser de suma importancia en el desarrollo integral del estudiante; sin embargo, varios autores resaltan el bajo o nulo interés de los alumnos por ser de difícil aprendizaje. Lo anterior invita a los actores de la educación reestructurar el proceso de aprender. Como menciona Ipuz Mónica y Parga Diana (2014):

Para desarrollar un estudio pertinente a las necesidades y dificultades planteadas se hace necesario buscar alternativas para lograr cambiar la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la química; para esto es necesaria la reestructuración del currículo en el que se tenga en cuenta

el desarrollo de las temáticas a partir de conceptos estructurantes o centrales. (p. 82)}

Por otro lado en pleno siglo XXI en la educación básica, según (Galiano 2014) se siguen manejando modelos didácticos tradicionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la química, memorísticos y repetitivos, que limitan la participación del alumno en la construcción de su propio aprendizaje, redundando en ellos la apatía, el rechazo, desinterés y el miedo por dicho área, Sumado a lo anterior el autor también menciona que la enseñanza de la química además de ser una tarea compleja porque se trabaja de manera simultánea en tres niveles representacionales: macro, sub micro y simbólico, maneja contenidos incomprensibles, alejados de los intereses de los estudiantes, de su contexto y de los problemas que intentan resolver los profesionales de ésta área del conocimiento en la actualidad, alcanzando una percepción negativa de la química en la sociedad.

Según izquierdo (citado por Galiano 2014) la enseñanza de la química actualmente atraviesa serias dificultades, constituyendo estas un reto para los docentes que creen que dicha ciencia puede contribuir a la formación de sociedades más justas. Esto lleva al docente a convertirse en un investigador dentro del campo de la didáctica, permitiéndole reflexionar constantemente sobre su proceso de enseñanza- aprendizaje e innovarlo mediante modelos didácticos que vayan de la mano con los nuevos cambios que enfrenta la sociedad y ayuden a fortalecer la parte humana, social, económica, cultural y científica de una nación. Lo anterior traza el camino hacia la búsqueda de nuevas metodologías didácticas, que se enfoquen en la atención del estudiante en el ámbito de las ciencias naturales, en especial la ciencia central química.

De otro lado, el constante cambio en la pedagogía por parte de las Tics, suministran múltiples opciones informativas, comunicativas, formativas e hipertextuales con un inestimable potencial pedagógico para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mendoza, 2012). El avance tecnológico en los últimos decenios produce un cambio a la sociedad, la cual evoluciona interconectando ideas globales, que posibilitan la retroalimentación de información importante sobre el cómo enseñar y aprender la química. El anterior panorama admite la reconfiguración de la educación, permitiendo la inclusión de modelos didácticos tales como el modelo Mapic.

El propósito de usar el modelo Mapic propuesto por Torres (2018) (motivación, apropiación, praxología, interpretación y cuestionamiento), es promover en el estudiante no solo un aprendizaje memorístico, donde el profesor es generador de conocimiento y el alumno un vaso vacío, el cual únicamente recibe y guarda información; sino que, por el contrario, sea el mismo, capaz de construir su propio conocimiento de forma significativa e integral, recobrando el interés y motivación por el aprendizaje de la química.

Por medio del modelo Mapic de la mano con la era tecnológica que se está viviendo; en el cual se hace necesario actualizar los procesos de enseñanza- aprendizaje que vayan acorde con los cambios de la sociedad, para que el estudiante pueda tener un aprendizaje que lo lleve a reflexionar sobre la aplicación de la química en su entorno, así como también le permita entender el mundo natural donde vive, intervenir y ayudar en la toma de decisiones que lo afecten. En lo anterior radica la importancia de aplicar dicho modelo, el cual al manejar una metodología activa y flexible dentro del aula admite integrar diversas estrategias didácticas en cada uno de los contenidos (procedimentales, actitudinales y cognitivos), que en conjunto permiten despertar y mantener el interés del estudiante por los aprendizajes de la química, fortalecer la parte humana apoyada en el trabajo colaborativo, convirtiéndose así en una alternativa innovadora para la formación de competencias integrales y construcción del aprendizaje significativo en dicha área.

El objetivo principal del presente artículo es analizar la importancia de innovar los procesos de enseñanza- aprendizaje de la química por medio del modelo didáctico Mapic en estudiantes de educación media.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Bases teóricas socio pedagógicas

Las teorías desde el campo psicológico y desde el constructivismo, han contribuido históricamente al fortalecimiento y transformación de la educación, a reconocer que los procesos cognitivos, se constituyen en un punto clave para la enseñanza-aprendizaje. Entre los aportes teóricos que sustentan el modelo didáctico para el aprendizaje de la Química se cuenta con los enfoques propuestos por Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel, Galperín y Leóntiev cuyas teorías, facilitaron los mecanismos de estudio relacionados principalmente con los componentes intra e intermentales, con los cuales, puestos en juego favorecen la construcción del conocimiento.

Bases psicogenéticas en el proceso educativo una perspectiva desde el desarrollo cognitivo de Piaget

Según Serrano y Pons (2011) para Piaget en primera instancia, la construcción del conocimiento presenta una raíz individual que tiene su lugar en la mente de los individuos, pues es allí donde se pueden almacenar las representaciones del mundo. En este punto afirma, el aprendizaje se constata desde un proceso interno que se rige bajo la relación de nueva información con aquellas representaciones preexistentes en el sujeto; gracias a estas particularidades “se da lugar a una revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones” (p. 6). Sin embargo, a pesar de las condiciones intra-mentales sobre las que se sustenta este aprendizaje, para Piaget en menor medida, es importante resaltar la incidencia e influencia de otros aspectos en la

generación de contradicciones que se requerirán superar.

Analizando el aporte de esta perspectiva teórica constructivista, frente al desarrollo de la propuesta didáctica, es posible registrar que el aprendizaje se constituye como un proceso multidimensional, que tiene su origen en particularidades individuales del sujeto, en este orden, dichas características se constituyen en la base que consentirá establecer el diseño e implementación de un modelo didáctico que se ajuste al afianzamiento de aquellas capacidades y habilidades intrapersonales hacia el aprendizaje de la Química pues, para esta propuesta es significativo suponer que el conocimiento a nivel intra psíquico se encuentra ligado a los procesos cognitivos particulares de los estudiantes. Por ende, en la propuesta didáctica planteada para la enseñanza-aprendizaje de la Química las explicaciones piagetianas se configuran como herramientas para comprender y vislumbrar las capacidades, habilidades y competencias individuales de los estudiantes, por tanto, esto no implica únicamente contar con los fundamentos curriculares, sino que de forma complementaria se requieren estrategias que contribuyan a afianzar esas características de aprendizaje dentro del aula de clases.

Bases del constructivismo sociocultural de Vygotsky, orientadas hacia el afianzamiento de la educación

Ortiz (2015) menciona que los aportes del modelo propuesto por Vygotsky al afianzamiento de la educación, refieren que el conocimiento presenta una base multidimensional que en primer momento, se arraiga a un proceso inter-mental, posteriormente se verá influenciado por circunstancias socioculturales, las cuales contribuyen a la construcción y consolidación de ese conocimiento a nivel intra-psíquico, además, cabe aclarar que para Vygotsky, las influencias socioculturales no son los únicos elementos, pero éstos si juegan un papel representativo en la transformación de la información, pues suponen el contacto con los “otros sociales”, favorece la transformación y consolidación de los mensajes que se reciben desde escenarios y entornos estructurados. Por tal razón, al hablar de la influencia sociocultural desde esta teoría constructivista, presupone que la construcción de significados presenta 3 rasgos particulares y definitorios relacionados con: “la unidad de subjetividad-intersubjetividad; la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de las relaciones asimétricas” (Ortiz, 2015, p. 100).

El aporte de esta teoría a la propuesta del modelo didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la Química está dado en mostrar mayor preponderancia al contexto sociocultural en relación con los procesos formativos, orientados a establecer mecanismos y estrategias que permitan aprovechar la influencia intergrupal frente al proceso de aprendizaje. En este caso, el modelo didáctico contempla la integración e inclusión de todo el colectivo estudiantil, favoreciendo experiencias gratificantes

frente a la necesidad e interés de adquirir aquellos contenidos y conocimientos, referidos específicamente al área de la Química como parte del proceso de aprendizaje en el colegio.

De este modo, se pretende que el desarrollo y construcción del conocimiento se afiance desde las características socioculturales que se representan en los estudiantes como pertenecientes a un mismo contexto. De ahí que un modelo didáctico puede constituirse como una herramienta necesaria para que el individuo logre desarrollar aquellas facultades y/o capacidades intra e interpersonales desde los procesos subyacentes al interior del aula de clases, por tanto, esta perspectiva teórica ofrece los lineamientos necesarios que facilitarán la consolidación de un modelo sustentado a partir de los procesos interactivos e integrativos en los que se vean afianzadas las competencias interpersonales.

Aportes de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel al desarrollo educativo

Desde lo señalado por Lazo (2009) la teoría de Ausubel sostiene que el aprendizaje se ve influenciado permanentemente por la información que recibe el estudiante de forma verbal relacionada con los conocimientos previos que se posee de forma intrapersonal, los cuales contribuyen a que el nuevo conocimiento adquiera un significado especial desde la misma experiencia del estudiante. A partir de la teoría del aprendizaje significativo, se examina que “la prolijidad y la rapidez del aprendizaje depende de dos factores: el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo, así como la naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua” (p. 22). De este modo, la significatividad en el aprendizaje está en la posibilidad de generar satisfacciones a través de las experiencias que el alumno tiene en el aula de clases.

Adquirir como punto de referencia los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel para el desarrollo de la presente investigación, se relaciona principalmente en la medida que gracias al diseño e implementación de un modelo didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la Química en educación media, se pretende forjar experiencias significativas y gratificantes que lleven a los estudiantes a prestar una mayor atención en la necesidad e importancia de adquirir aquellos contenidos y conocimientos relacionados con esta área de ciencia no únicamente como aspectos curriculares, sino proyectados hacia la aplicabilidad de los mismos dentro de la vida cotidiana.

Aportes teóricos desde lo didáctico

Castillo, Ramírez y González (2013) sostienen que la Química es una ciencia muy compleja, que permite comprender detalladamente diversos acontecimientos de la naturaleza, por consiguiente, no permanece aislada de otras ciencias que también emplean la experimentación, al contrario, la interdisciplinariedad de esta ciencia ha permitido la descripción de diferentes procesos

en forma integral, en áreas fundamentales para el ser humano. La propuesta de (Schlesinger, 1994; Cohen and Manison, 1989 citados en Carriazo, 2004), sustenta que dicha disciplina enmarca gran importancia en la vida de la sociedad en forma indiscutible, además de su constructo teórico como tal, implica una problemática de su enseñanza, su aprendizaje y la adopción de actitudes frente a la adquisición de los conceptos y fenómenos de manera principal.

Adicionalmente Brown et al. (1997) y Pozo y Gómez (1998) citados en Carriazo (2004) la sustentan como una ciencia muy relevante en la vida de todas las personas, la cual posee las siguientes características: es una elaboración de tipo social que debe comunicarse para su validación, sus constructos teóricos y prácticos sobre los acontecimientos o fenómenos de la naturaleza deben ser confrontados con la realidad constituida como magnitud experimental de la ciencia, cuyo conocimiento es producto de la investigación.

Teoría de las acciones mentales de Galperin

La Teoría de Formación por Etapas de las Acciones Mentales propuesta por Galperín (1976) hace especial énfasis en aquellas que dependen fundamentalmente del estudiante por ser el eje del proyecto, a saber: el autor indica que la primera etapa es la motivación del individuo involucrado, ésta, debe permanecer presente a lo largo del proceso de aprendizaje muy a pesar de la complejidad del mismo para que éste sea fructífero con las soluciones dadas por el estudiante. La segunda, corresponde a todo el conocimiento obtenido por el alumno en relación al objeto de estudio o actividad a llevar a cabo, como el reconocimiento de particularidades, cualidades, su manejo, aplicación, entre otros. La tercera se relaciona con la puesta en marcha del conocimiento adquirido, en donde el estudiante, acompañado por el docente, emplea lo aprendido, en actividades concretas de práctica.

El aprendizaje de la Química implica tener presente tres presupuestos relevantes, primero, una transformación en la lógica con base en la cual los estudiantes estructuran sus teorías, es decir, cada uno de los estudiantes le otorga sentido a los conceptos relacionados con una teoría, infiriéndose que el uso o aplicación de estos, va más allá de su sola aceptación, porque la producción de un nuevo conocimiento es producto de la mente humana, dirigido a la explicación de un acontecimiento. Segundo, un cambio en la reunión de objetos o elementos insertos en su propia teoría donde se incluye la aceptación de diferentes características relacionadas con un fenómeno, y tercero, una transformación del campo en el cual se inscriben los conceptos relacionados, además de aceptar la existencia de propiedades que no se observan en forma cotidiana que permiten la realización de esquemas cuantificables mucho más complejos que los esquemas cualitativos (Pozo y Gómez, 1998).

Teoría de Leóntiev

Mariño y Godoy (2012) establecen que la teoría de Leóntiev (1978) plantea la noción de actividad que permite realizar un análisis del desarrollo de la actividad humana realizando una delimitación de ésta, o sea, de sus elementos principales y las relaciones que se presentan entre éstos, al igual que su desarrollo. Daniels (2003) expuso que Leóntiev hizo énfasis en las actividades que desembocan en la incorporación de las acciones humanas externas expresados en forma de procesos mentales internos.

Mariño y Godoy (2012) plantean que la teoría de Leóntiev es psicológica de carácter materialista que pretende superar el conductismo, ya que sustituye el concepto de conducta por el de actividad la que se entiende como una conformación de tipo sistémico y jerárquico, y no como simples respuestas mecánicas de carácter no únicamente adaptativo- reactivo, sino como interrelación finalista de transformación del objeto que se sitúa en relación activa con el sujeto a través de la imagen. Asimismo, la diferenciación realizada por Vygotsky entre “objeto de estudio” y el “principio de explicación” es primordial en su obra metodológica (Daniels, 2003). El concepto de actividad se reconoce en psicología con base en dos funciones, la primera función como principio explicativo y como objeto de investigación. Leóntiev (citado en Davidov, 1983) expone que: “En esencia, la actividad [...] presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas. Es decir, presupone cierta actividad conjunta” (p. 18). De acuerdo al mismo autor, una actividad está compuesta por elementos como: una necesidad, un motivo, una finalidad y condiciones para lograrla. Entre sus elementos se producen cambios mutuos (De Vargas, 2006).

MODELOS DIDÁCTICOS

Desde el punto de vista didáctico se han desarrollado diferentes modelos para aplicarse en la enseñanza de las ciencias o disciplinas en el transcurso de la historia de la humanidad, los cuales para mejorar su comprensión según F. F. García Pérez (citado por Chrobak 2006) se han clasificado en cuatro modelos didácticos, denominados, tradicional, tecnológico, espontaneista y alternativo, los cuales resultan del análisis de cinco dimensiones características: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses de los alumnos, cómo enseñar y evaluación.

Modelo didáctico de transmisión- recepción

Academicista, normativo o pasivo, cuyo origen se remonta al siglo XVII donde prevalece la enseñanza autoritaria que se establece en el docente o profesor quien es el dueño del conocimiento y de la información, de manera que se le dejaba al estudiante un desempeño pasivo y receptivo.

En el estudio de Puerta (2020), sugiere como características principales del método tradicional “la relación entre el maestro y los alumnos, la importancia de la memoria en el aprendizaje y el esfuerzo como técnica principal para adquirir conocimiento” (párr. 16).

Para Echevarría (2018), la relación entre el maestro y los alumnos se define como:

La dependencia y la sumisión se hacen habituales en la educación diaria, presentándose también de forma significativa el autoritarismo, donde predomina de forma casi absoluta la voz del profesor en la toma de decisiones relacionadas con el proceso. En el último lugar de esta cadena jerárquica se encuentra situado el alumno, carente de poder y sin ejercer influencia en las decisiones. (p. 10)

El rasgo fundamental es el verticalismo que sitúa al docente en una posición jerárquica superior con relación al estudiante constituyéndose relaciones de dominio, subordinación y de competencia, de lo cual se deduce que en el último lugar de la cadena se encuentra ubicado el alumno sin poder y sin que se tenga presente sus decisiones. (Amador, 2018).

Otra de las características de este modelo didáctico es el verbalismo, que privilegia el método expositivo que se concreta con base en conferencias y el desarrollo de clases magistrales desarrolladas por el profesor. En este modelo se excluyen la observación, la experimentación y la ciencia se expone como un elemento estático que los estudiantes deben sustentar, describir, clasificar, más no polemizar o poner en duda los planteamientos de la ciencia. Asimismo, el desarrollo del intelectualismo establecido en este modelo, sólo ve al alumno la recepción de conocimientos donde cumple un papel fundamental la repetición de conocimientos, es decir, la parte memorística de éstos y no se tiene en cuenta la formación de valores, puesto, se privilegia la teoría que queda separada de la práctica y todo ello unido al desconocimiento del desarrollo afectivo del alumno favoreciendo la domesticación lo que contribuye a frenar el desarrollo social y contribuye al formalismo en forma excesiva, la división del conocimiento y la especialización. (Amador, 2018).

La evaluación en este modelo didáctico posee imprecisiones y contrariedades, al igual que se convierte en un medio más para utilizar al docente para que refuerce la dependencia y la subordinación de los estudiantes comparándose con un arma de intimidación o de represión, por lo tanto, la evaluación se constituye en el punto culminante y el objetivo final del proceso de enseñanza a través del cual se miden los conocimientos del alumno a través de evaluaciones que representan la asignación de una nota sumativa al final del curso que comprueban la capacidad memorística y repetitiva del estudiante. Al respecto, Canfux (1966) plantea que los temas que constituyen el currículo de enseñanza consiste en una serie de conocimientos y valores sociales almacenados

por las generaciones adultas que son transmitidas a los estudiantes como verdades terminadas, cuyos contenidos están desunidos de la real experiencia de los alumnos y de la realidad social, ante lo cual, Flórez (1994) sintetiza lo expuesto al sustentar que en este modelo el método básico de aprendizaje es el academicista y verbalista que da e imparte sus clases con base en la disciplina a los estudiantes que son los receptores, por eso, Canfux (1966) sostiene que el docente exige del estudiante la memorización de la información que expone haciendo alusión a la realidad como algo estático y detenido ajena de la experiencia contextual de los estudiantes cuyos contenidos se exponen como fragmentos de la realidad desvinculados de la totalidad.

Modelo didáctico tecnológico

Mayorga y Madrid (2010) plantea la existencia de un modelo didáctico – tecnológico, que relaciona la necesidad de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de estrategias metodológicas. Existe preocupación por la aplicación de la teoría y la práctica en conjunto. En el estudio de Luz (2016, p 08), indica, “el modelo didáctico - tecnológico es una adaptación sistemática y rigurosa, que facilita la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y propicia la transmisión eficiente y eficaz, empleando los recursos más pertinentes.”

De la misma manera Luz (2016, p. 08), comenta que “un modelo de tecnología didáctica los constituyo la enseñanza programada, en sus opciones lineal y ramificada, que prepara de un modo preciso y cuidados en sus mínimos detalles la presentación del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

La construcción y desarrollo de la tecnología en las diferentes formas de transformación, desarrollo e innovación depende del avance, significado y potencialidad de los múltiples saberes, las bases teóricas y las perspectivas de consolidación de la ciencia, forma y base del avance del conocimiento. (Luz, 2016, p. 09)

Modelo didáctico espontaneísta- activista

Mayorga y Madrid (2010) plantea que este modelo tiene como finalidad educar al alumno, instaurándolo en la realidad que le rodea, a partir del convencimiento de que el contenido verdaderamente relevante para ser aprendido por el alumno debe ser expresión de sus intereses y experiencias que se hallan en el contexto donde se vive, pues, se considera importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información y a descubrir que el verdadero aprendizaje de los contenidos presentes en la realidad están acompañados de actitudes como la curiosidad por el entorno, y la cooperación en el trabajo común. Dentro de este modelo didáctico se encuentra el modelo socrático, cuyo nombre recuerda a su mentor, Sócrates quien construyó la mayéutica como forma de comunicación y diálogo permanente entre el docente y el discente.

Mera (2017, p. 19) caracteriza al modelo didáctico espontaneísta como:

Un proceso de aprendizaje autónomo y espontáneo, donde se favorece la adquisición de hábitos, destrezas, procedimientos y valores alternativos. Lo que más resalta del papel del profesor es su falta de planificación, no se apoya en ninguna disciplina ni teoría (no diseña actividades).

Nos encontramos con una relación horizontal y bidireccional, donde existe una interacción entre profesor-alumno, y alumno-alumno. Nos encontramos una enseñanza totalmente abierta al entorno, donde pueden participar otros agentes ajenos a la enseñanza, poniendo en juego la evaluación la cual toma en cuenta destrezas y actitudes y se la ejecuta al proceso, aunque no de forma sistemática. (Mera, 2017, p. 19)

Modelos didácticos alternativos o integradores

Dentro de este modelo se pueden incluir otros modelos didácticos utilizados en la práctica docente como el llamado modelo Didáctico de Investigación en la Escuela. En este modelo, la metodología didáctica se desarrolla como un proceso de investigación en la escuela, es decir, no es espontáneo, es desarrollado por parte del estudiante con la intervención del profesor, llegándose a considerar como un mecanismo más adecuado para la construcción del conocimiento a partir del planteamiento de problemas generando la elaboración del conocimiento manejado en relación con los citados problemas, además, en este modelo se pueden desarrollar el modelo activo- situado que es la superación del modelo tradicional, donde los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de los problemas y la particularidad, la aceptación de la autonomía, y a la libertad individualizada, el discurso verbal del profesor y la consecutiva adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos. Así mismo, se plantea el modelo didáctico aprendizaje para el dominio, cuyo modelo de conceptualización está relacionado a Carroll (1963) quien establece que el aprendizaje está en función del aprovechamiento real que cada persona realiza de su tiempo. (Mayorga y Madrid, 2010).

Modelo didáctico Mapic

Elaborado por Torres (2018), se fundamenta en las teorías de Leóntiev y de Galperin. Abarca una serie de estrategias seleccionadas a partir de contenidos: declarativos, procedimentales, actitudinales de la asignatura, que su empleo en forma interdisciplinaria da como resultado una relevante alternativa en el proceso de formación de competencias. El modelo MAPIC se proyecta al desarrollo de competencias integrales y suscita la instauración de metodologías activas en el interior del aula constituyéndose en un aspecto legal dentro de la educación colombiana. El citado modelo MAPIC se desarrolla en cinco etapas, a saber: etapa de motivación, cuyo objetivo es propiciar el interés de cada uno de los estudiantes para que se active todo el potencial hacia el

estudio de un conocimiento. El aprendizaje real o efectivo en la clase depende de las habilidades del profesor para conservar y mejorar la motivación que traen los estudiantes desde el inicio del curso (Ericksen, 1978 citado en Torres, 2018).

Además, la segunda etapa de apropiación del conocimiento el investigador hace referencia a la información y la comprensión en cuya etapa el profesor deberá desarrollar una serie de etapas como: clase magistral, talleres, lecturas, exposiciones, entre otras. La tercera etapa de praxología hace referencia al desarrollo de procesos prácticos y experimentales como prácticas de laboratorio, videos de contextualización, o el empleo de proyectos. Asimismo, una cuarta etapa de interpretación en la cual el propio estudiante interpreta los hechos físicos escritos o verbales sobre las actividades desarrolladas en clase. Asimismo, una quinta etapa de cuestionamiento en la cual el estudiante cuestiona su conocimiento y toma la decisión si pasa a la siguiente o si refuerza la actual, por tanto, se emplea la autoevaluación por parte del estudiante.

Importancia del modelo didáctico Mapic en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la química

La importancia de la elección del modelo MAPIC en la enseñanza- aprendizaje de la Química radica en que permite el desarrollo de las competencias necesarias en el aprendizaje de dicha ciencia y su posterior aplicación en el contexto social diaria, además, su aplicación contribuye al desarrollo de un aprendizaje significativo ya que fomenta la relación de los conocimientos previos y los nuevos produciendo un nuevo conocimiento necesario para fortalecer la adquisición del conocimiento y su aplicabilidad de la Química en un contexto real. Además, la aplicación de este modelo didáctico contribuye a la promoción de un aprendizaje de una manera diferente a las aplicadas en la clase donde el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y el profesor es su interlocutor y guía en un proceso necesario y relevante.

Teniendo en cuenta el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, en Química se hace necesario construirlo desde el nivel básico de formación, ya que esta ciencia reviste de gran importancia por estar inmersa en los diferentes avances científicos y tecnológicos del país, al mismo tiempo brinda herramientas necesarias para enfrentar los constantes desafíos de un mundo cada vez más competitivo y globalizado, razón por la cual se hace necesario buscar estrategias metodológicas que lleven al estudiante a cambiar su concepción frente a dicha disciplina y motivar su interés por aprenderla, esto de la mano con Galperín (1976) al sostener que la motivación es uno de los aspectos necesarios para construir conocimiento.

Como alternativa de solución, tal como se menciono previamente, se plantea una propuesta

didáctica apoyada en las etapas de la teoría de Galperín, las cuales según Torres (2018) se sintetizan en cinco fases que son: motivación, apropiación del conocimiento, praxis, interpretación y cuestionamiento (MAPIC), estas deben trabajarse cíclicamente partiendo de la motivación del estudiante, fundamental en todo el proceso de formación, finalizando con la fase del cuestionamiento, es decir se parte de la zona de conocimiento real hasta llegar a la zona del desarrollo potencial, que es donde se logran aprendizajes significativos en la Química acompañados del desarrollo de habilidades científicas y el fomento del trabajo cooperativo. Ver figura 1.

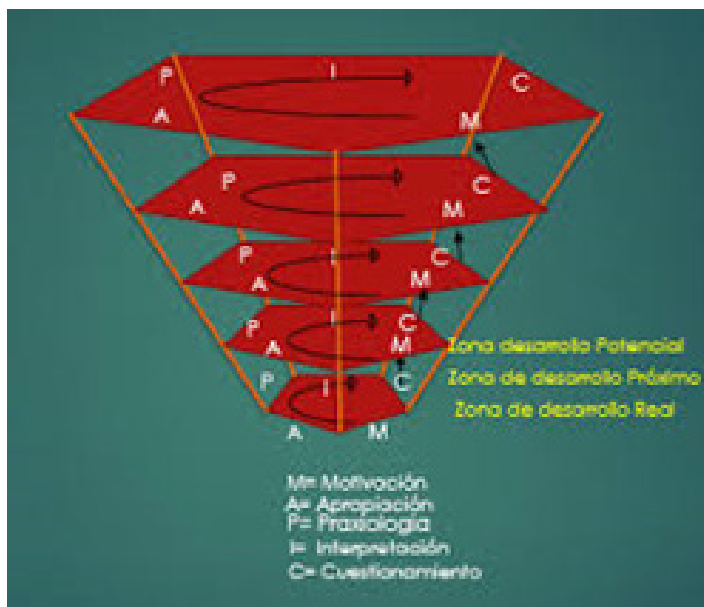


Fig. 1. Etapas del Modelo MAPIC

Fuente: Torres (2018)

El modelo MAPIC, planteado por Torres (2018), resulta una propuesta didáctica novedosa para aplicar en Química debido a su flexibilidad ya que puede integrar además de una metodología activa en el aula, diversas estrategias pedagógicas como: el juego, las Tics, prácticas de laboratorio orientadas más hacia el trabajo científico, contextualización de los contenidos, mapas conceptuales, mentefactos y pequeñas investigaciones que llevan al educando a generar aprendizajes para la vida, es decir contribuye a la formación en competencias integrales (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), las cuales según (Delors, 1996), no se deben fragmentar dando mayor prioridad a unas por encima de otras ya que el conjunto de ellas busca favorecer pensamiento autónomo, creativo y crítico de las personas.

El modelo didáctico Mapic, hasta el momento ha sido diseñado y aplicado para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la física mecánica a nivel universitario y debido a sus

resultados exitosos, actualmente se pretende implementarlo en química para innovar los aprendizajes de dicha área. Inicialmente está orientado a ser utilizado en los grados de media secundaria de los colegios rurales, por ser estos en donde se evidencia una mayor necesidad de soluciones al respecto de los resultados encontrados en la presente investigación, con la cual se busca mejorar de forma significativa en los estudiantes sus habilidades investigativas y competencias en la asignatura trabajada, sin embargo debido a la metodología activa y flexible que este maneja, puede ser aplicado en otros colegios en donde así lo requieran.

Debido a la carencia o insuficiencia de recursos tecnológicos en las zonas rurales, las tics serán aplicadas con estrategias metodológicas como vídeos, presentaciones multimedia, para ser analizadas por los estudiantes en grupos colaborativos, a partir de esto, se pretende aprovechar de la mejor manera los mínimos recursos con los cuales se cuenta en dichas zonas, por otro lado elementos inmersos en procesos agroindustriales como insumos de aseo, cuidado personal, alimentos y complementos de estos en sus hogares, con el propósito intrínseco de que los alumnos reconozcan y evidencien la proximidad existente entre la Química y sus vidas.

CONCLUSIONES

El modelo didáctico Mapic permite que los estudiantes se motiven y recobren el interés por la química en el proceso de enseñanza- aprendizaje, generando en ellos aprendizajes para la vida, tal como lo manifiesta Mora (2019) “el cerebro solo aprende si hay motivación”.

A diferencia con los otros modelos didácticos, el modelo Mapic, contribuye en la formación de competencias integrales ya que permite la integración de diversas estrategias didácticas en cada una de sus etapas, que llevan al estudiante a reflexionar sobre la aplicación de la química en su diario vivir y puedan tomar decisiones favorables ante los constantes cambios sociales.

En la actualidad se requiere llevar un proceso de enseñanza aprendizaje de la química que esté acorde con los retos del modernismo, basado en estrategias didácticas tecnológicas que estimule el estudiante a la construcción de su conocimiento.

Claramente queda expuesto que, el modelo Mapic es una propuesta innovadora de investigación dentro de la didáctica, la cual permite influir favorablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en especial la química, ya que gracias al uso de metodologías activas y flexibles dentro del aula, contribuye a despertar y mantener el interés del estudiante por dicha área, fortaleciendo así el desarrollo de competencias integrales y la construcción de aprendizajes significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador. Y. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la Educación en el siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema. Recuperado de eumed.net/actas/18/educación/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf
- Brown T. L., Le May H. E. y Bursten B. E. 1997. Química la ciencia central, Ed. 7. México: Prentice Hall.
- Canales. M. (2013). Modelos didácticos, enfoques de aprendizaje y rendimiento del alumnado de primaria. Recuperado de repositorio. unican.es/xmlui/bistream/handle/10902/2897/CanalesGarciaMaria. pdf
- Canfux. V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- Carriazo. J. (2004) La Didáctica de la Química Una disciplina emergente. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323609166_LA_DIDACTICA_DE_LA_QUIMICA_UNA_DISCIPLINA_EMERGENTE
- Castillo. A. Ramírez. M. y González. M. (2013) El aprendizaje significativo de la Química: Condiciones para lograrlo. Recuperado de redalyc.org/pdf/737/73728678002. Pdf
- Chrobak. M. (2006). Mapas conceptuales y modelos didácticos de química. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping A. J. Cañas, J.D. Novack, Eds. San Jose, Costa Rica.
- Cohen L. and Maninon L. 1989. Research methods in education, Ed. 3. London: Routledge.
- Contreras. C. (2006). Educación rural en calidad. El proyecto de escuela nueva. Manizales: Universidad Nacional.
- Daniels. H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De Vargas. E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de
- Actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. Revista Iberoamericana de educación, 39/4. Recuperado de http://www.rieoei.org/de_los_lectores/1306Vargas.pdf
- Delors. J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco. Editorial Santillana, pág. 88.
- Flórez. R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa fe de Bogotá. McGraw-Hill.
- Galiano. J. (2014). Estrategias de formación de la química a nivel del profesorado. Tesis Doctoral. Buenos aires, Argentina.
- Galperín. P. Y. (1976). Introducción a la psicología, un enfoque dialéctico. Universidad estatal de Moscú: Pablo del Rio editor.

- Galperín. P. Y. et al. (1978). Bases psicológicas del aprendizaje programado, Santiago de Chile: OREALC.
- Hernández. C. (2005) ¿Qué son las competencias científicas? Recuperado de http://www.acofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES_DE_CARRERA/I_REUNION_DE_DIRECTORES_DE_CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF
- Ipus, Parga, M. D. (2014). Tesis de maestría. Tecné Episteme y Didaxis: TED, (31), 77-83. <https://doi.org/10.17227/ted.num31-1652>
- Izquierdo, M. (2004). Un nuevo enfoque de la enseñanza de la Q: contextualizar y Modelizar. The Journal of the Argentine Chemical Society 92 (4/6), 115-136
- Joyce. B. y Weil. M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya. Machado.
- Aprender a aprender: tipos de aprendizaje.
- Lazo, M. (2009). David Ausbel. Y su aporte a la educación. UNEMI, 20-24.
- Luz, C. G. M., Cristina, S. R., & Manuel, G. L. J. (2016). Recursos tecnológicos en contextos educativos. Editorial UNED.
- Mariño. S. y Godoy. M. (2012). Reflexiones preliminares de la teoría de la actividad y el desarrollo de Software educativo. Recuperado de pdfs.semanticscholar.org/c72d/69f66d475a5c08b0a4d111e830bff971f2ad.pdf
- Mayorga. M. y Madrid. D. (2010) Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el EspacioEuropeodeEducaciónSuperior.Recuperadodefile:///C:/Users/ACER/Downloads/DialnetModelosDidacticosYEstrategiasDeEnsenanzaEnElEspaci-3221568%20(6).pdf
- Mayorga. M. y Madrid. D. (2013). Modelos didácticos, enfoques de aprendizaje y Rendimiento del alumnado de primaria. Recuperado de repositorio. unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2897/CanalesGarciaMaria.Pdf
- Mendoza, A. (2012). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro
- Mera, J. J. (2017). Modelos de enseñanza en los docentes de segundo año de bachillerato general unificado, de la unidad educativa Riobamba, en el año lectivo 2016-2017. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4062/1/UNACH-FCEHT-TG-P.EDUC-2017-000035.pdf>
- Mora F. (2019). El cerebro solo aprende con emoción. Entrevistas: Revista Digital Educación 3.0. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/#comments>
- Ortiz. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia. Colecciones de filosofía de la educación (19), 93-110.
- Pozo. J.I. y Gómez. M.A. (1998) Aprender y enseñar ciencias. Madrid: Morata.

- Rodríguez. E. (2013). El aprendizaje de la Q en la vida cotidiana en la educación básica. Revista de posgrados FACE-UC, 7(12), 363-373.
- Schlesinger, A. B. (1994) Explaining life. Mc Graw-Hill.
- Serrano. J. & Pons. R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 1-27
- Torres. C. (2018). Modelo didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la física mecánica en un curso universitario. Tesis doctoral. Ciudad de Panamá: Universidad metropolitana de educación, ciencia y tecnología.
- Tejada C, Chicangaba C y Villabona A, (2013). Enseñanza de la Química basada en la formación por etapas de acciones mentales (caso enseñanza del concepto de valencia). Revista virtual. Universidad Católica del Norte.
- Vivas, I. (2018). Propuesta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau y su influencia en la escuela activa. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

PERSPECTIVA A LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIA

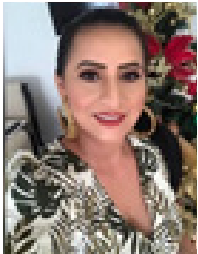


María Isabel Valencia Montero¹

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

mariavamon@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9042-8937>



Sorlinda Carvajal Tovar²

Universidad de Córdoba. Colombia

lindacarvajal@yahoo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-0910>



Fabio Alonso Estupiñán Gómez³

Universidad de Investigación y Desarrollo-UDI- Extensión San Gil- Santander Colombia

fabioestupinangomez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3185-2105>

Fecha de recepción: 12/02/2021

Fecha de revisión: 14/03/2021

DOI: 10.37594/oratores.n14.534

Fecha de aceptación: 23/04/2021

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis sobre el enfoque por competencia, mediante una metodología de revisión documental, para lo cual se realiza un proceso de documentación de autores como Tobón (2005), Velázquez y Frola (2011), Badilla, quienes plantean este enfoque como una opción hacia la calidad educativa. En el proceso se evidencia que la construcción del concepto de competencias se ha visto influenciada por diferentes tendencias disciplinares y cambios en lo social y económico, contribuciones que de alguna manera han aportado en su evolución, pero también han tergiversado la esencia de lo que es formar desde el enfoque y esto ha dificultado al momento de diseñar y ejecutar un plan académico. Asimismo, se menciona que los procesos didácticos están

1 Magister en educación. Docente tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Doctorante en ciencias de la educación de la universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

2 Magister en administración de la Informática educativa. Docente en gobernación de Córdoba y Docente catedrática en el Centro de idiomas de la Universidad de Córdoba. Colombia.

3 Magister en educación, con énfasis en evaluación y currículo. Coordinador de investigaciones de la universidad de Investigación y Desarrollo-UDI- Extensión San Gil- Santander Colombia. Doctorante en ciencias de la educación de la universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

conformados por una estructura de inicio, desarrollo y cierre, en la cual articulan una serie de secuencias didácticas para poder planificar la educación por competencias. Respecto a la evaluación por competencias se constituye en una oportunidad inmejorable para que cada persona demuestre el dominio de lo aprendido en cualquier contexto en el momento que le sea requerido, allí radica que no solo es adquirir el conocimiento, sino saberlo desarrollar y articular.

Palabras clave: enfoque, competencias, didáctica, evaluación

PERSPECTIVE ON DIDACTIC PROCESSES IN THE COMPETENCE APPROACH ABSTRACT

This article presents an analysis of the competence approach, using a documentary review methodology, for which a documentation process is carried out by authors such as Tobón (2005), Velázquez y Frola (2011), Badilla, who propose this approach as an option towards educational quality.. In the process it is evident that the construction of the concept of competences has been influenced by different disciplinary trends and changes in the social and economic aspects, contributions that in some way have contributed to its evolution, but have also misrepresented the essence of what it is to train from the approach and this has made it difficult to design and execute an academic plan. Likewise, it is mentioned that the didactic processes are conformed by a starting, developing and closing structure, in which they articulate a series of didactic sequences in order to plan the education by competences. Regarding to the evaluation by competences, it stablish an unbeatable opportunity for each person to demonstrate mastery of what it is learned in any context at the time that it is required, there it lies that it is not only acquiring knowledge, but knowing how to develop and articulate it.

Keywords: Approach, competence, didactic, evaluation

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en el campo educativo se han venido dando diversas formulaciones y planteamientos en relación al tema de competencias, porque este ha pasado por infinidad de tropiezos al no existir una claridad conceptual y académica, de lo que representa el educar desde este enfoque, dado que existe una contrariedad con el enfoque de competencias en cuanto a su concepción puesto que se le ha asignado múltiples definiciones e interpretaciones desde los diferentes campos disciplinares y asimismo entre las diversas tendencias sociales y económicas, por ende en la primera sesión se abordará el concepto que se tiene sobre competencias, desde sus orígenes y

en la actualidad. Para esto se tendrá en cuenta al autor Sergio Tobón. Por lo tanto, se revisará y se abordará las diferentes posturas y teorías que han aportado en la construcción y evolución de lo que se comprende por competencias. Seguidamente de lo anterior, en un segundo apartado se procederá a explicar el tema central de este artículo el cual se basa en cómo es la formación desde el enfoque por competencias y cómo son los procesos didácticos que se manejan desde este rumbo, así como las respectivas estrategias didácticas, esto con el fin aclarar el panorama contextual en torno al planteamiento de la educación por competencias y así conocer el terreno que se lleva ganado en cuanto a la meta que se han trazado los diferentes sistemas educativos, el de lograr una educación de calidad mediante un enfoque integral de la educación. Finalmente se revisará y se expondrán cuáles son las fortalezas y debilidades del enfoque de formación por competencias.

Concepto de competencias desde la perspectiva de la filosofía, la lingüística y la sociología moderna

De este modo resulta muy útil lo explicado por Sergio Tobón (2005) en donde describe las fuentes históricas que hicieron sus aportes trascendentales para el afianzamiento y construcción del concepto de competencia. De igual manera se encuentra que en estas referencias Tobón menciona que el origen de este concepto se remonta en la filosofía, aquí alude que los temas esenciales eran abordados por los filósofos griegos tales como la realidad del ser y el hombre de una forma articulada, el cual si se analiza se asemeja a la visión actual de la concepción de competencias en donde su formación se enfoca en la necesidad de articular los saberes de las diferentes disciplinas, por ejemplo Aristóteles plantea la relación entre el ser y el desempeño lo cual este filósofo lo interpreta como la posibilidad y la acción, asimismo hace referencia a la potencia y al acto por lo que es entendido como la importancia del saber hacer, siendo uno de los principios del enfoque de competencias en la actualidad

Igualmente, el autor describe que desde la perspectiva de la lingüística en la década de los sesenta también se hicieron importantes aportaciones para el concepto de competencias, una de estas se destaca la aparición de la competencia lingüística promovida por Noam Chomsky (1998) quien propuso este concepto de competencia como el acervo cognoscitivo que posee el hablante y oyente, en donde expone como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse, para Chomsky esta competencia lingüística era vista como una estructura mental y genéticamente determinada y que esta es puesta en acción mediante el desempeño comunicativo; aquí esta competencia se percibe como el conocimiento de reglas y principios abstractos que regulan el sistema lingüístico y que mediante estas se pueden generar y comprender infinidad de oraciones. De esta competencia se pasó a la competencia comunicativa, por la cual se tiene en cuenta la capacidad de las personas para saber cuándo hablar y cuando no, y a su vez está relacionada con

las actitudes, valores y la motivación. Con relación a este tema el autor Habermas hizo su aporte al trabajar los conceptos de competencia interactiva y competencia comunicativa aquí explica que las personas son vistas como hablantes oyentes donde utilizan el lenguaje para comunicarse e interactuar sobre algún tema. Con base en esa definición se empezó a generar múltiples desarrollos ponencias, y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en los diferentes campos disciplinares sobre el concepto de competencias.

Después de haber relatado a modo general los diferentes aportes e influencia que tuvo tanto la filosofía griega, como la lingüística y la sociología moderna en la construcción del concepto de competencias, conviene analizar los aportes que se dieron desde los diferentes campos del saber, puesto que sin duda alguna contribuyeron en el inicio del enfoque de las competencias, en este caso se está refiriendo al paradigma conductual- cognitivo, la psicología cultural y la psicología laboral o también denominada organizacional.

Campos disciplinares que contribuyeron en la consolidación del enfoque por competencias

En este sentido se encuentra que, desde la psicología conductual, el concepto de competencia es visto como un comportamiento efectivo que va ligado al desempeño, esta postura fue adoptada por las instituciones educativas y organizaciones en los años noventa, quienes asumieron que las personas debían desarrollar ciertas competencias claves que les facilitara la inserción al mundo laboral, si se mira en la actualidad esta concepción desde lo conductual hace referencia al principio del saber hacer, en donde solo el concepto de competencias se resume como una conducta que va ligada al desempeño y que solo tiene en cuenta el contexto académico-laboral.

Otro campo disciplinar que ha hecho aportes relevantes al concepto de competencias, es la psicología cognitiva; el cual asocia el término de competencias con el desarrollo cognitivo, desde esta línea cognitiva se destaca la aportación de la teoría de las inteligencias múltiples en la cual se pluraliza el concepto tradicional de inteligencia y este concepto es inmerso en el desarrollo y manifestación de las diferentes inteligencias, el cual la teoría sustenta la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva, desde esta presunción Gardner (1993) establece que las competencias no son innatas, ni tampoco predeterminadas, sino que estas son una masificación de la inteligencia, que depende de la capacidad individual y del grupo social donde se construye dicha competencia.

Otra línea disciplinar que hizo su aporte, es la psicología cultural en donde se tiene como máximo representante al psicólogo lev Vygotsky, el cual desde este campo disciplinar se ha

propuesto que las competencias “*son acciones que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores*” (Hernández et al., 1998, p. 14). En referencia a lo anterior el autor Tabón (2006) menciona; que el aporte desde la psicología cultural al concepto de competencias es que el principio la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto.

Asimismo, es importante el aporte realizado por Benjamín Bloomaño citado en el artículo Tuning América Latina del autor Badilla, el cual este autor plantea una taxonomía que sirve de base de la formación integral por competencias dado que propuso tres objetivos como lo son desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de un ser que piensa, siente y actúa, a partir de esta teoría se integra el concepto de competencias desde el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, trilogía que plantea el autor Tabón (2005) en su libro sobre la formación por competencias, en donde establece la importancia de articular una educación integral desde las competencias vista desde su totalidad.

Ahora bien, conviene analizar un último escenario que ha tenido sin duda alguna gran influencia en la consolidación y conceptualización que se le ha asignado al termino de competencias, en este caso se está haciendo referencia al ámbito del mundo laboral y el de la ciencias empresariales, dado que, con el auge de la sociedad del conocimiento, la globalización y la competitividad empresarial, el concepto de competencias se tergiversó hacia el termino de desempeño visto desde la competitividad, es decir las empresas se interesaron por acrecentar su competitividad por medio de la formación en competencias en sus trabajadores.

Con relación a lo anterior Tobón (2005) alude que el denominado enfoque por competencias “surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional” por tal motivo en la década de los 80 las empresas empiezan a interesarse por fomentar el desarrollo de competencias laborales, no obstante, fue en la década de los 90 cuando se hace más sólido el desarrollo de este enfoque por competencias.

Lo expuesto hasta aquí, evidencia que la construcción del concepto de competencias se ha visto influenciada por diferentes tendencias disciplinares y cambios en lo social y económico, contribuciones que de alguna manera han aportado en su evolución pero también han tergiversado la esencia de lo que es formar desde el enfoque y esto ha dificultado que al momento de diseñar y ejecutar un plan académico desde el enfoque por competencias no exista una formación integral, puesto que cada campo disciplinar lo han enfocado a su conveniencia y al ser este enfoque de naturaleza multidisciplinar lo han abordado desde diferentes concepciones, en este sentido se

puede mencionar que dependiendo del contexto donde se trabaje, el concepto de competencias podría tener diferentes significados.

Concepto de competencia desde el campo educativo

Con todo lo anterior, se hace necesario ahondar un poco sobre la concepción que se tiene sobre competencias en la actualidad, para esto cabe mencionar la definición que le asigna el autor Tobón, el cual menciona; que las competencias son desempeños integrales que implican el desarrollo del saber ser, saber conocer, saber hacer y convivir en los problemas del contexto, sumado a esto menciona que las competencias son vistas como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2005). Tomando como referencia lo anterior se puede mencionar que desde el enfoque por competencia se busca lograr un aprendizaje que integre y combine conocimientos de diversa naturaleza como lo son; el saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar y saber actuar en los diferentes escenarios.

De este modo, el haber citado el concepto de competencias actual que más se acopla al contexto educativo, se procederá a explicar el tema central del este apartado lo cual se basa en cómo es la formación desde el enfoque por competencias y como son los procesos didácticos que se manejan desde este enfoque, así como sus respectivos componentes, esto con el fin aclarar el panorama contextual en torno al planteamiento de la educación por competencias y así conocer el terreno que se lleva ganado en cuanto a la meta que se han trazado los diferentes sistemas educativos, de lograr una educación de calidad mediante un enfoque integral de la educación.

Formación desde el enfoque por competencias

En este sentido hablar del enfoque por competencias, es hacer referencia a un conjunto de saberes declarativos y procedimentales incorporados por la integración de las diferentes ciencias, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por tanto, desde este enfoque se busca el desarrollo total del individuo que se está educando, en sus diferentes dimensiones como lo son; física cognitiva, comunicativa, social y afectiva, pero además se busca el desarrollo de competencias que le sean esenciales e imprescindibles para toda la vida. En este enfoque las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos para por medio de estas saber resolver problemas del contexto o lograr un propósito específico con pertinencia e idoneidad, por lo tanto, desde este enfoque se pretende orientar la formación del educando hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos.

Con todo y lo anterior, se podría decir que este enfoque por competencias vendría siendo una herramienta para la educación en esa búsqueda de la formación integral del siglo XXI, aquí conviene

mencionar lo expuesto por Tobón (2015) quien menciona que la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; fomenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

De modo que desde este enfoque el alumno adquiere el rol de ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje con el apoyo de su docente, quien en este caso cumple el papel de mediador y facilitador orientador en la adquisición y desarrollo de este conjunto de recursos que le van a permitir al estudiante fortalecer sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, así como la regulación de sus procesos afectivos y motivacionales, lo que supone para el docente el enfrentar el reto de modificar las metas del paradigma educativo tradicional que se basaba en la enseñanza y memorización de contenidos, para enfocar los procesos de formación y aprendizaje en torno a las competencias (Tobón, 2005).

Como se mencionó anteriormente, es un reto para el docente el poder formar a partir de este enfoque por competencias, lo que supone para el educador reinventar su práctica pedagógica, así como sus procesos didácticos, lo cual hacen referencia a ese conjunto de estrategias que utiliza el educador de manera intencionada con el objeto de mediar en el aprendizaje del alumno, como por ejemplo: las diferentes actividades y técnicas que utiliza para lograr unas determinadas metas de aprendizaje en el estudiante, de modo que a partir del currículo que se ha implementado por las instituciones educativas, el docente se apoya para generar estrategias didácticas para poder usar el enfoque por competencias.

Procesos didácticos del enfoque por competencias

Asimismo, se puede mencionar que estos procesos didácticos están conformados por una estructura de inicio, desarrollo y cierre, en la cual articulan una serie de secuencias didácticas para poder planificar la educación por competencias, en este caso el docente inicia con la planificación de su proceso de enseñanza aprendizaje, aquí el docente hace un diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los alumnos y con base en este resultado, selecciona y prepara los contenidos disciplinares que va a desarrollar, así como la metodología a implementar y las estrategias para cumplir con los logros de enseñanza-aprendizaje trazados. Hay que subrayar que es fundamental

que el docente realice esta planificación de su proceso educativo, porque le permitirá establecer con claridad los pasos que seguirá en su clase y cómo piensa alcanzar las metas propuestas.

Sin embargo, abordar la planificación desde las competencias no es tarea fácil, por lo que el docente deberá tener claramente establecido durante toda su planificación, que su misión va más allá de lograr un conocimiento en sus estudiantes, sino que debe realizar una ardua labor para poder gestionar el desarrollo de estas competencias. Estos procesos didácticos tienen una estructura de inicio, desarrollo y cierre, por lo tanto, cabe mencionar que en esta fase de desarrollo el docente pone en marcha lo trazado en su proyecto de planificación, es decir el profesor hace uso de las estrategias y herramientas, y emplea la metodología que planteó para el desarrollo de estas competencias, en referencia a esto se encuentra que existen una serie de estrategias descritas por el autor Velásquez (2011) entre las que más se destacan está el aprendizaje basado en problemas, método de casos, el proyecto y el aprendizaje cooperativo. A continuación, se abordará muy puntualmente estas tácticas.

- Aprendizaje basado en competencias: según Velásquez (2011) esta opción metodológica consiste en plantear una situación problemática para ser resuelta por los alumnos de manera cooperativa, es necesario que haya una correcta comprensión del problema, aquí el profesor pasa a ser el mediador y potencializado en el desarrollo de este aprendizaje, lo importante en esta estrategia no es que los alumnos lleguen a la solución del problema, sino que estos puedan interactuar y poner en juego lo que conocen, lo que saben hacer, y las actitudes que adoptan.
- El método de casos: esta estrategia consiste en una descripción narrativa que se hace de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso que involucre la toma de decisiones por parte de quien lo analiza y pretende resolverlo, esta descripción narrativa debe contener la información básica que conduzca a la movilización de recursos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal y que conlleven a una solución o varias alternativas viables. En esta estrategia la función del docente como mediador consiste buscar en que el estudiante desarrolle sus competencias a través de la búsqueda de información, desde diferentes posturas, por lo tanto, desde este método activo, el estudiante podrá desarrollar competencias para la vida (Velásquez, 2011).
- El proyecto: este método permite el desarrollo de competencias dado que fomenta el progreso de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos, mediante este procedimiento el alumno vincula las actividades escolares a la vida real y dentro de un ambiente natural; en este proyecto interviene todo tipo de actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etc.

- Aprendizaje cooperativo: esta estrategia de trabajo en equipo permite crear un ambiente que conduce hacia el favorecimiento de un aprendizaje significativo y a su vez fomenta el nivel de competitividad del equipo mediante la cooperación, por tanto, la competencia a desarrollar por el maestro mediador es la aplicación del aprendizaje cooperativo. En este trabajo en equipo se fomenta la socialización, la discusión, la reordenación activa de los conocimientos, y el saber aceptar opiniones (Velásquez, 2011).

Proceso educativo de las competencias en el contexto colombiano

También en el proceso educativo las competencias como enfoque, orientan el desarrollo de aspectos tan importantes como la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Tanto es así que puede darse “1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos” Estrada (s. f). El enfoque por competencias ha demostrado ser flexible, por cuanto puede ser implementado en diferentes modelos pedagógicos o desde una integración de estos. Pero, para su efectiva implementación y lograr los resultados esperados en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario, que los docentes reconozcan la importancia de la planeación educativa por competencias en sus etapas de diseño, desarrollo y gestión curricular; es de vital importancia que se apropien de ella, ya que para hacer funcional este enfoque en el aula debe darse una integración de componentes curriculares; de acuerdo con Méndez (2014):

“Uno de los tantos desafíos que enfrentan los profesores en su trabajo de planificación y puesta en marcha del currículo de aula, tienen relación con las preguntas ¿Cómo presentar los contenidos de aprendizaje a sus estudiantes? ¿Cómo conducir a los estudiantes en la adquisición de conocimientos? ¿Cómo organizar el trabajo docente alumno, alumno-alumno y alumnos-recursos? ¿Qué contenidos son más prioritarios? y ¿Cómo saber si los estudiantes han adquirido tal o cual conocimiento?”

Para responder a estos sustanciales cuestionamientos, en el caso colombiano, se ha propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional (2016) (MEN) a las Instituciones Educativas la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC); conformada por cuatro componentes, que buscan apoyar la cualificación de los currículos de los establecimientos educativos del país, con el fin de lograr mejores aprendizajes, por parte de los estudiantes. Estos componentes curriculares son: 1. Los Referentes de calidad del MEN, conformados por: a). Estándares Básicos de Competencias

(que establecen los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes en cada grupo de grados en las distintas áreas); b). las Matrices de referencia (las cuales permiten reconocer las evidencias del aprendizaje, y están presentes en los grados a los que se les realizan pruebas externas de aprendizaje a los estudiantes); c). Mallas de aprendizaje (estas permiten plantear lo que queremos que los estudiantes aprendan desde el deber ser de los aprendizajes); d). Derechos Básicos de Aprendizaje (son la guía para encontrar ejemplos asociados al aprendizaje, y presentan de manera general aquellos aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben alcanzar cada año); e). y unas Orientaciones pedagógicas (que son un documento de orientación que complementan los procesos de planeación de los docentes). 2. Los materiales educativos de alta calidad. 3. Las Evaluaciones de carácter formativo y sumativo. 4. Los procesos de acompañamiento pedagógico in situ y asistencia técnica a los establecimientos educativos, el cual pone su énfasis en el acompañamiento (entre pares) que se hace a los docentes.

Como ya es sabido, la política educativa colombiana, en todos sus niveles, está centrada en el enfoque por competencias; por el cual se lleva a abordar los procesos didácticos que hacen parte de este enfoque, y que deberían ser de obligatorio conocimiento, análisis, estudio, apropiación e implementación por parte de los docentes, especialmente por su marcada implicación en las actividades que orientan a diario, ya que como docentes del estado colombiano, sus acciones en el aula deben estar articuladas con las políticas educativas de la nación. Las prácticas del aula deben fundamentarse en el enfoque por competencias y desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual, como ya se ha mencionado antes, propone unos referentes nacionales de calidad, dentro de los cuales sugiere tener en cuenta en la realización de las planeaciones de clases, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias, la Matriz de referencia, las Mallas de aprendizaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Orientaciones pedagógicas; tales referentes movilizan el currículo, direccionando al plan de aula, y este a su vez marca la ruta del docente; facilitándole el diseño de secuencias didácticas, las cuales “son, sencillamente, 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” (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Ahora bien, para lograr el aprendizaje de los estudiantes en el enfoque por competencias, la práctica pedagógica del docente debería estar caracterizada por el uso de una comunicación constante con los estudiantes, con variados propósitos de aprendizaje, en un lenguaje académico preciso, siempre partiendo de las expectativas de aprendizaje y de sus conocimientos previos, tratando de que la información que se transmite sea escalonada, exacta y refleje una profunda comprensión de los contenidos, teniendo siempre presente que el estudiante ocupa un papel central

en su proceso de formación.

Según lo anterior, el docente debe utilizar la indagación y la discusión, teniendo presente siempre que él no posee el rol central, realmente es un mediador que utiliza técnicas adecuadas para profundizar en la comprensión de los estudiantes, formulándoles preguntas sencillas, pero también aquellas que desafían su comprensión. Porque se debe evitar que estos reciten información escrita o verbal y para *“impulsar a los estudiantes a hacer conexiones entre conceptos o acontecimientos que creían que no guardaban relación y a llegar a nuevas comprensiones de materiales complejos”* Danielson, C. (2013). Además, buscando incentivar habilidades comunicativas que formen en el estudiante un pensamiento crítico y participativo; por lo que dichas posturas facilitan al docente evaluar los métodos a través de las evidencias de los aprendizajes; y tomar decisiones con respecto al proceso de formación del estudiante, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad.

La reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, también hace parte de la labor del docente, bien sea como autorreflexión, o como reflexión entre pares académicos, porque a través de ella se puede trabajar por el bienestar de los estudiantes, desafiando visiones tradicionales, y abordando de formas distintas problemáticas del contexto social institucional que requieren ser solucionadas o mejoradas con la toma de decisiones acertadas.

Proceso de evaluación de las competencias

En lo concerniente a la fase de evaluación de las competencias es imprescindible retomar el concepto de la palabra evaluar la cual se asocia en términos generales a: medir, calificar, calcular, tasar; es así como todo puede ser evaluado y medido, razón ésta, que cada día se hace evidente dentro de las escuelas la importancia de la evaluación como una herramienta fundamental para permitir el reconocimiento de la diversidad de pensamientos y aprendizajes de los estudiantes. Con relación a esto, se remite el concepto de evaluación propuesto por el MEN, para ir haciendo una valoración de la evaluación en los diferentes escenarios aplicables.

La evaluación formativa sobrepasa el concepto de medición asimilado con frecuencia a la calificación. Hay que decir que toda medición es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella, debido a que la evaluación implica una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos porque incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, por tanto, toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje, entre otros. Una contemplación sobre la evaluación con esta matriz exige entonces que se desarrollen e incorporen diferentes métodos, técnicas e instrumentos para evaluar y tomar cualquier decisión especialmente si se está hablando de aquellas que se refieren al aula (MEN.

Doc. 11 2009. pág. 23). Desde esta perspectiva, se permite comprender que la evaluación no es simplemente la suma de unas calificaciones, sino todo el proceso que conforma la formación del educando; es aquí donde radica la importancia de la evaluación basada en competencias, porque esta permite que no se limite el proceso a solo un campo cuantitativo, ya que intervienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se tejen en diversos escenarios pedagógicos.

En ese sentido, se debe entender que la evaluación en el aula es una de las actividades que hacen parte y se desarrollan dentro del proceso formativo que se adelanta en la institución escolar, con la cual no solamente aprenden los estudiantes, sino que especialmente, lo hacen los maestros, porque a partir de ella es que deben visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza (MEN. Doc. 11 2009). Todo esto con miras a generar un impacto en las características particulares de cada uno de los estudiantes e incluso de los maestros, como sujetos que actúan en los procesos de formación.

Con base en lo expuesto hasta aquí, Tobón, Pimienta, García (2010) argumentan: “La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La retroalimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad” (p.116), es decir, todas aquellas actividades que tengan un carácter formativo y que le permitan contextualizar el acto educativo, siendo este un proceso en continua retroalimentación garantizará una construcción social, que en última es el fin de los procesos educativos y formativos.

La evaluación de las competencias constituye entonces una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto (Tobón, 2006). Se constituye así la evaluación por competencias una oportunidad inmejorable para que cada persona demuestre el dominio de lo aprendido en cualquier contexto en el momento que le sea requerido, allí radica que no solo es adquirir el conocimiento, sino saberlo desarrollar y articular.

Toda esta reflexión, ha dado una visión de la importancia de la evaluación por competencias en cuanto a determinar los logros de los agentes que conforman el proceso educativo, tomando claro

está como referencia, sus características y las diversas formas de aprender, unido a una evaluación integral que comprenda la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Así, el fin esencial de la evaluación de las competencias es determinar cómo se forman éstas en los estudiantes durante los módulos y a lo largo de un programa educativo, con el fin de que aprendan a desempeñarse con un compromiso ético e idoneidad ante los problemas del contexto actual y futuro, en el marco de un aprendizaje y mejoramiento continuo que aseguren el emprendimiento y la empleabilidad. Es importante tener presente que la aplicación de las estrategias evaluativas debe responder al enfoque evaluativo que se propone.

Por todo lo demás, una visión transformadora de la evaluación por competencias garantizará el papel participativo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para crear nuevos conocimientos, a partir de procesos investigativos, asumiendo posturas críticas en su entorno. Por lo tanto, en educación la evaluación se convierte no en un fin sino en un medio para el aprendizaje, generando aprendizajes significativos, comprensivos, sistemáticos y críticos.

Fortalezas y debilidades del enfoque de formación por competencias

Finalmente conviene describir cuales son las fortalezas y debilidades de formar a los estudiantes mediante este enfoque por competencias. Respecto a esto se puede mencionar que unas de las fortalezas es que este enfoque por competencias puede ser esa herramienta para lograr esa formación integral dado que está orientada a desarrollar el máximo potencial del ser humano en sus diferentes dimensiones; física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva, fomentando el aprendizaje significativo en el individuo que se está educando. Asimismo, en lo referente a la formación integral cabe mencionar lo expuesto por (Zapata 2015, p. 4) quien menciona que una de las mayores fortalezas, al ser un enfoque integrador es que se puede acabar con la problemática existente entre el mundo de la academia y el mercado laboral, en relación lo anteriormente citado se puede establecer que este enfoque contribuye de forma significativa pues conecta al estudiante con el componente laboral.

Otra de las fortalezas y que tiene relación con la anterior, está que la formación por competencias hace más dinámicos, prácticos y viables los procesos educativos en comparación con el anterior paradigma tradicional. Por lo tanto, este enfoque de competencias al ser de naturaleza multidisciplinar conlleva a que la educación sea más integral y complementaria, ancladas en paradigmas de aprendizaje mucho más activos y autónomos (Zapata, 2015, p. 28). De lo anteriormente citado, se puede aportar que en este enfoque el alumno toma más protagonismo en su aprendizaje dado que deja de ser ese receptor pasivo que solo se dedica a almacenar información, para pasar a ser un transformador de su proceso de aprendizaje con apoyo de un mediador, en este

caso el docente.

Del mismo modo algunos autores resaltan que las fortalezas de este enfoque no solo se radican en ventajas prácticas e instrumentales, sino que a nivel ético y moral este enfoque por competencias hace su importante contribución. Con relación a esto los autores Schmal y Nespolo, (2012) exponen que el concepto actual de competencias contribuye la construcción de una sociedad, no solo más eficiente, más productiva, sino que también más abierta, más tolerante, más plural, por incluir una concepción ciudadana, de equidad, de justicia, que busca abordar competencias genéricas, blandas o transversales que complementen a las competencias específicas.

De modo contrario se encuentra que, así como este enfoque por competencias tuvo acogida y aceptación de los diferentes sectores académicos y laborales, existen diferentes posturas que critican la formación dese este enfoque por competencias, pues se encuentra que también tiene sus desventajas.

En este sentido se puede mencionar que una de las críticas que más se le hace a este enfoque por competencias, es de corte conceptual, en relación a esto se encuentra que existe una dificultad con el enfoque de competencias, en cuanto a la interpretación de lo que se entiende por competencias, dado que tiene múltiples definiciones desde los diferentes campos disciplinares, y al no existir una claridad conceptual y académica, de lo que representa el educar desde este enfoque, se da una contrariedad, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación por competencias; en relación a lo expuesto anteriormente, Zapata (2015) expone que algunos teóricos expresan que no hay diferenciación entre competencias y los diferentes tipos de competencias como consecuencia de esto algunos asimilan el concepto de competencia sin adjetivos a otro tipos de competencias como las profesionales.

De otro lado, hay otras críticas de corte pragmático, donde se menciona que el enfoque se orienta más a un desarrollo de competencias para la empleabilidad, en referencia a esto varios autores exponen que este enfoque por competencias mercantiliza e instrumentaliza la educación. Relacionado a lo anterior Del Rey y Sánchez (2011) consideran que las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la económica y del mercado, y no de la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “*preforman*”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo.

Lo anterior, evidencia que en este enfoque para algunos autores la educación es vista como un negocio donde se lucran ciertos sectores económicos, como bien se conoce fue desde el campo organizacional y empresarial donde se consolidó este enfoque por competencias, con David McClelland uno de los pioneros en el origen de la educación y capacitación basada en competencias en los Estados Unidos, como se puede notar desde entonces este enfoque iba orientado al desarrollo de competencias laborales, claro está que no es el único campo que se interesó por adoptar este proceso basado en competencias y como se mencionó al inicio de este apartado, son varias las definiciones que se tiene del concepto de competencias, Por lo tanto, el contexto donde se trabaje, el concepto de competencias podría tener diferentes significados en este sentido se podría decir cada campo disciplinar hizo su interpretación del enfoque y lo enfocó a sus intereses.

Reflexiones finales

En relación con todo lo expuesto hasta aquí queda claro que hoy día se hace importante a nivel de educación conocer el aporte de la enseñanza por competencias y sus aspectos epistemológicos y metodológicos, a la práctica pedagógica como elemento que facilita la búsqueda de la verdad y la reflexión hacia el encuentro del conocimiento; de igual forma se observa que el desarrollo y el proceso actual de cambio que se está viviendo en el mundo, ha producido movimientos dentro de la educación y en los objetivos que ésta debe alcanzar, conllevando esto a que todos los elementos que comprenden los procesos educativos se renueven y reordenen las formas de concebir la educación, mirando las necesidades de la sociedad buscando una formación integral de los estudiantes; es aquí donde juega un papel bien importante el aprendizaje basado en competencias, ya que ésta busca dar una mirada y hacer una reflexión que responda a las nuevas expectativas de la sociedad.

El término de competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio tanto en el terreno educativo como laboral, esta diversificación de lo que se comprende por competencias desde los diferentes campos disciplinares, ha desencadenado una confusión al no existir una clasificación completa, racional y funcional del enfoque, como consecuencia de esto se ha generado una serie de obstáculos al momento de diseñar y ejecutar un plan académico desde el enfoque por formación de competencias, sin embargo al ser un enfoque dinámico y multidisciplinar ha permitido una vinculación entre del sector educativo y el mundo laboral, anclando un aprendizaje más activo y funcional, de modo que el enfoque de las competencias se viene estableciendo como una herramienta para el logro de una educación de calidad, dado que por ser un enfoque integrador, se orienta en la formación humana integral, que abarca tanto la teoría como la práctica en sus diversas actividades, contribuyendo en la autorrealización, potencialización y desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, fomentando así la construcción de un aprendizaje autónomo y significativo.

El advenimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación, ofrecen a la educación elementos pedagógicos importantes para afrontar con tenacidad las vicisitudes de esta aldea global. Todo esto reclama que el derecho a la educación sea algo fundamental e inviolable, de tal manera que se pueda seguir cumpliendo con el objetivo de lograr conocimientos que sean significativos.

Desde este punto de vista, se sigue afirmando que el aprendizaje basado en competencias, brinda los recursos y se convierten en instrumento de orientación para realizar esa transformación de las expectativas de la educación, favoreciendo a la formación del docente, como agente implicado buscando que la educación de los niños y jóvenes sea trascendente y tenga repercusiones para el futuro, jugando un papel importante el manejo correcto de la interpretación y de la comprensión en el proceso de aprendizaje, esto se da mediante el desarrollo adecuado de los procesos epistemológicos, ofreciendo elementos que conduce a una buena práctica de la enseñanza para conseguir resultados educativos eficientes.

Es válido decir entonces que, las competencias y la metodología, conjugadas con la pedagogía acorde a sus tendencias y enfoques, serán siempre la vanguardia en la educación, en un mundo cambiante, inestable y con una acelerada tecnología. La educación se incluye en la racionalidad práctica y que a su vez está enlazada a otras áreas del saber y que también corresponde a las acciones o praxis del hombre (que implica conocimiento) y tiende al alcance de finalidades propuestas.

Sin duda alguna es un reto para el docente el poder orientar en la educación a partir de este enfoque por competencias, pues implica que el educador reinvente su práctica pedagógica y utilice todas las herramientas necesarias para crear estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de diferentes competencias en sus estudiantes, para tal fin el docente deberá hacer una planificación de su propuesta pedagógica a desarrollar, en donde deberá hacer un diagnóstico inicial para el aprendizaje de sus alumnos. Es fundamental que el docente realice esta planificación de su proceso educativo, porque le permitirá establecer con claridad los pasos que seguirá en su clase y cómo piensa alcanzar las metas propuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badilla (s.f) “Algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de américa latina” documento de Tuning América Latina.
- Chomsky, N. (1998). Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje. Barcelona: Prensa Ibérica.

- Danielson, C. (2013). *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.
- García, A. (s.f.). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Instituto Politécnico Nacional. Email: aurisestrada@hotmail.com
- Gardner, J. (1993). *Sobre liderazgo*. Simon y Schuster.
- Méndez, R. (2014). *La Planificación por Competencias*. Universidad de San Carlos. Facultad de Humanidades de Guatemala. Email: romeomdzr@gmail.com
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Documento N° 11. Ministerio de Educación Nacional. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia: (2009).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Instrumento de apoyo a la Integración de los Componentes Curriculares en los Establecimientos Educativos (PICC- HME)*. [Documento de trabajo]. Bogotá: MEN.
- Perozo, S (s, f.) Tema 3. *Procesos didácticos del enfoque por competencias. La planificación y la facilitación*. Email: sunperozo@gmail.com
- Schmal Simón R, Néspolo Cova M. Algunas interrogantes que abre un modelo curricular de desarrollo de competencias. *Rev Electr Desar Comp (REDEC)* 2012. <https://docplayer.es/35848527-Algunas-interrogantes-que-abre-un-modelocurricular-de-desarrollo-de-competencias.html>
- Tobón (2005) “Formación basada en competencias”, Universidad de Madrid,
- Tobón, Pimienta y García (2010) “Secuencias didácticas; aprendizaje y evaluación de competencias” Person Educación, México.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 1, 1-15.
- Tobón, S. T. (2015). *Formación integral y competencias*. Editorial Macro.
- Velázquez y Frola (2011) “Estrategias didácticas por competencias: diseños eficientes de intervención pedagógica” centro de investigación educativa y capacitación institucional S.C.
- Zapata (2015) “El modelo y el enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista académica y virtualidad*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Colombia.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: EL RESCATE DE LA IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA



Ingry Carina Coy Chacón¹

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
kbon1526@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9661-1281>



Marcela Angelina Aravena Domich²

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
Domich2@yahoo.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

DOI: 10.37594/oratores.n14.536

Fecha de recepción: 12/04/2021

Fecha de revisión: 10/05/2021

Fecha de aceptación: 12/06/2021

“Hay que preocuparse menos por lo que se extingue que por lo que se transforma”

Canclini (1989, p.17)

“La raíz nunca se extinguió, aún prevalece en el modernismo y seguirá expandiéndose, cuando las raíces están bien fundamentadas”
(Coy, 2020)

RESUMEN

Tradicionalistas y modernistas, preservación de lo auténtico frente a la globalización, “*arte por el arte, conocimiento por conocimiento*” Canclini (1989, p. 17), situación sin fronteras, intervención de la experimentación e innovación, mitos por el conocimiento científico, artesanía por explotación de recursos, cambio del libro y la lectura por la masificación de los medios de comunicación e información y su escasa profundidad de la palabra. En este escrito, se mantiene una postura desde la pertinencia y el amor por la historia, la identidad cultural y la educación. Se considera en este relato, auno entre los cientos de pueblos indígenas de Colombia, a los Mhuysqas, tomados como caso de estudio, en una experiencia de vida y educación desde las raíces indígenas y

1 Licenciada en Física. Especialista en Bioingeniería. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Estudiante de Doctorado en Educación Universidad UMECIT Panamá

2 Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local. Licenciada en Trabajo Social. Postgrado Universidad de Barcelona. Docente Doctorado en Ciencias de la Educación – UMECIT Panamá

desde el homeschooling. Así, se parte como premisa de transformación en un mundo multicultural, una Colombia biodiversa con identidad y subjetividades hacia la interculturalidad, como camino hacia el rescate de las tradiciones y la ciudadanía moderna. Una mirada de la cultura e historia del pueblo Mhuysqas y la formación de un niño, en el cual se convoca el reconocimiento e identidad en el multiculturalismo y para la interculturalidad, desde la educación como motor de cambio, con una visión moderna de la globalización, con el objetivo de seguir innovando en las prácticas educativas a través del reconocimiento de las raíces culturales y la búsqueda de una sociedad identitaria.

Palabras Clave: Mhuysqas, historia, Identidad, Multiculturalidad, Interculturalidad.

CULTURAL DIVERSITY AND EDUCATION: THE RESCUE OF IDENTITY IN CONTEMPORARY SOCIETY ABSTRACT

Traditionalists and modernists, preservation of the authentic in the face of globalization, “art for art, knowledge for knowledge” Canclini (1989, p. 17), situation without borders, intervention of experimentation and innovation, myths for scientific knowledge, crafts by exploitation of resources, change of books and reading due to the massification of the media and information and their limited depth of the word. In this writing, a position is maintained from the relevance and love for history, cultural identity and education. In this story, one among the hundreds of indigenous peoples of Colombia, the Mhuysqas, taken as a case study, is considered in an experience of life and education from indigenous roots and from homeschooling. Thus, it starts as a premise of transformation in a multicultural world, a biodiverse Colombia with identity and subjectivities towards interculturality, as a way towards the rescue of traditions and modern citizenship. A look at the culture and history of the Mhuysqas people and the formation of a child, in which recognition and identity in multiculturalism and for interculturality are called, from education as an engine of change, with a modern vision of globalization, with the aim of continuing to innovate in educational practices through the recognition of cultural roots and the search for an identity society.

Keywords: Mhuysqas, history, Identity, Multiculturalism, Interculturality.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito permite dilucidar la importancia de las raíces multiculturales en los niños, la comunidad y en la sociedad colombiana, porque evidencia un lazo profundo en el reconocimiento de la identidad. Inicialmente, se invita a un breve pasaje por la cultura Mhuysga para reconocer el valor inigualable que estos individuos dan a la tierra, al cultivo, a los elementos naturales, mitos y

tradiciones. Desde allí, se incorpora en una historia real, única, identitaria, la vida de Jaco, un niño, una semilla de humanidad, semilla de esperanza.

El contraste de las culturas ancestrales con el mundo moderno actual, globalizado, a veces inhumano, individual y centrado en lo material, permite observar y construir las posibilidades en la educación que se presenta como el camino de transformación, de reconocimiento, de cambio ante la homogeneización y desigualdad, establecer divergencias y convergencias entre la formación de la cultura de la educación institucional y la no institucionalizada.

Pasar desde una mirada multicultural hacia otra con sentido intercultural, que permita el diálogo intenso y sostenido entre los distintos actores sociales y de la educación. La convivencia, símbolo del respeto por el otro, de alteridad, pensar en el respeto por la tierra, la conservación del medio ambiente, de una sociedad sostenible y consciente de los recursos naturales que posee. Desde la tolerancia continua, en donde el pensamiento y la opinión constituyen valores significativos, situaciones emergentes de la comunidad, de la tradición y de la escuela institucionalizada o no, como centro de transformación, de participación, humanización, cultura e historia local. Según Bauman (1999) citado por Arias (2007), *“la cultura es todo cuanto produce el ser humano, ello es lo que le otorga sus categorías identitarias”* (p. 5)

Una identidad marcada en la historia de los pueblos y las culturas de los países que sufren la colonización y que evidencian en sus luchas, la búsqueda de la igualdad, la justicia y el respeto. Una sociedad como la colombiana, que ha perdido las conexiones con la madre tierra, los saberes, las cosmovisiones, las formas de vivir y, que entre la ansiedad de recuperar sus identidades, se embarca en un camino de desaprender y aprender para una sociedad más colectiva (Walsh, 2009b), una pedagogía de transformación, con pensamiento crítico, hacia el diálogo en la interculturalidad.

La historia de la multiculturalidad hacia la interculturalidad y los cambios conceptuales y pragmáticos, así como la transformación educativa en sus modelos y sistemas, permiten encontrar relaciones intrínsecas entre la teoría y la práctica, no siempre se encuentra la verdad en lo que se cree, que es la línea conductual del mundo. No necesariamente se debe estar sumergido en la globalización y sus tendencias, situaciones en las vive la sociedad del conocimiento. La historia de Jaco ,invita a ver desde un punto de referencia distinto, lejos del mundo occidental, en la construcción de la identidad, en la educación en casa, una educación no institucionalizada, que permite encontrar nuevos aprendizajes gracias a la vivencia y relación con el contexto.

Reconocer que aún permanece en las raíces de los pueblos, esta sabiduría de la naturaleza,

encontrar caminos esperanzadores en las prácticas educativas, en el pensamiento crítico y complejo que entrelaza la institucionalidad y la no institucionalidad de la educación, saber que aún en la diversidad, la lucha por la igualdad y la justicia sigue latente, caminando hacia el mejoramiento de la sociedad en se vive y se deja a las futuras descendencias.

El ensayo cuenta con cuatro partes, la primera refiere a la cultura del pueblo Mhuysqa, dentro del cual se reconocen y respeta a la comunidad, su gente y sus tradiciones ancestrales. La segunda, da cuenta de la historia de Jaco y de cómo se ha insertado en la comunidad, cómo concibe la tierra, las costumbres, su visión de la educación y del respeto por la cultura. La tercera, entrega una relación entre la multiculturalidad y su paso a la intercultural como ejercicio de respeto y valor para todas las comunidades que conviven en el país. Finalmente, se encuentran las reflexiones finales que dan cuenta de la posibilidad latente de rescatar la identidad de los pueblos y de la sociedad colombiana, mediante el reconocimiento y valoración de las raíces. La historia de Jaco, justamente ejemplifica que ese proceso es posible.

ASPECTOS TEÓRICOS:

Los Mhuysqas significado de gente.
“Hythaguyumhuysqa”: *“Yo soy mhuysqa”*

La comunidad Mhuysqas abarca desde el páramo de Sumapaz hasta la Sierra Nevada del Cocuy. Veneran y respetan la naturaleza, sus fuentes de agua, lagunas, piedras y montañas. Valoran el cultivo de la tierra, la siembra de su propio alimento y lo enseñan como uno de los saberes más significativos que dejan a sus semillas de nueva humanidad, es decir sus hijos y los niños (Fundación Universitaria Cafam, 2017). Pero no sólo cultivan la tierra, cultivan el alma, la mente y el espíritu. Las lagunas son consideradas como lugares de ofrenda, reflexión, plegaria.

Dentro de la concepción cosmológica el sol, la luna, el arcoíris y el relámpago adquieren significado. Son considerados grandes tejedores, orfebres, metalúrgicos, alfareros, botánicos, alquimistas y artesanos, pero siempre con el respeto hacia la madre tierra, llamada Chiwaia y el padre Chipaba. Tienen valor por los elementos como el fuego, el agua, la tierra, el aire y poseen cuatro códigos animal, vegetal, mineral y humano.

Para los Mhuysqas la torsión del universo, representada simbólicamente como un espiral, significa que el mundo está maravillosamente ordenado, *“las diferentes culturas están conectadas con las fuerzas de la tierra, el espiral como fuente energética, expansiva y la energía cósmica encarnada por el sol y la bóveda terrestre”* (Fundación Universitaria Cafam, 2017, p.18)

“Las comunidades Muisca existen desde hace más de 30 mil años en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Santander” (El Sirirí 2018, s/n). Prueba de ello son los nombres de la mayoría de sus municipios, fuentes de agua, lagunas y sitios naturales (Fundación Universitaria Cafam, 2017). Desde la educación de los niños, es importante rescatar el conocimiento de la naturaleza, la botánica y la autorregulación que poseen, el valor por la naturaleza, el rescate de la semilla de humanidad y de la conservación de lo que se tiene.

Jaco una semilla de humanidad.

La experiencia educativa que se relaciona en éste escrito, es la experiencia de vida que ha experimentado una joven mujer de aproximadamente treinta y tres años y su hijo Jacobo de nueve años. Diana Casteblanco, nacida en Bogotá, es la tercera de cuatro hermanas de padre Boyacense y madre Bogotana, estudió Licenciatura Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Su primera conexión con sus raíces Muysca fue cuando su señora madre le enseñó a tejer, desde ese instante sintió un llamado de la naturaleza, una conexión con el tejido y su significado, una especie de cosmovisión y un modo de vida alejado de lo superficial del mundo tradicional, del capitalismo y de todo sistema económico y político impuesto por el Estado.

En su paso por la Universidad, rechazó las teorías occidentales y sobre todo descontextualizadas que le presentaron en el currículo, modelos pedagógicos, teorías, currículos y programas aplicados a una realidad ajena a los niños y familias que enfrentan otros contextos, con diferentes estilos de crianza, con necesidades y proyecto de vida alejados de las costumbres y culturas euro occidentales.

Su esencia, su forma de vestir, su alimentación, todo en Diana es pensamiento ancestral y espiritual. Lleva muchos años aprendiendo de los pueblos indígenas, es autodidacta y lee sobre sus ancestros con una relevancia impresionante, con un amor y una magia que lo hace rico e interesante, realizó varios viajes, entre ellos al Putumayo buscando ese acercamiento con la naturaleza, sus pueblos con la sabiduría, por supuesto viajó con Jacobo, su hijo.

Regresó a Bogotá y siguiendo su esencia se vinculó a Nativa, un restaurante de una familia que pertenece a la comunidad Mhuysqa, primero como cuidadora de los hijos, después comenzó a trabajar en la atención de los clientes, pero su propósito siempre fue cultural, conocer cada vez más sobre sus raíces y la cultura, puesto que allí se atienden diversidad de personas de muchas culturas, visitan Nativa, por el conocimiento, la sabiduría ancestral que ofrece, sus alimentos veganos y sus productos medicinales entorno al tabaco, la coca, la marihuana y por su puesto relacionados con el tejido. Nativa ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá, permite saborear la curiosidad y el

interés de muchas personas, en especial de visitantes extranjeros, que persiguen la sabiduría y el sabor de sus productos.

El Cabildo Mayor se propone contribuir al rescate de la ley de origen ancestral y propende por el rescate de las tradiciones y costumbres músicas, como la preparación de la fabqua, o chicha que se sirve en totuma y rota por todas las manos, los partos en casa, la agricultura y conservación de la semilla ancestral. Los rituales y prácticas originarios del territorio, las danzas, la lengua, mhuyscubum y su cultura. El Cabildo Mayor Muysca Oriente, éste reúne a un numeroso grupo de personas y cerca de treinta familias en Fomeque, Ubaque y Choachí, que se autoreconocen muiscas y que propenden por la aseguanza de vida para las nuevas generaciones de ese territorio matriz de agua”.(El Sirirí, 2018, s/p)

En esta comunidad, el Gobernador es Andrés Buntkua Yari Maku, elegido por ser el más sabio. Dirige, aconseja, conoce sobre medicina natural y enseña sus conocimientos a los integrantes de la comunidad, se reúnen alrededor del fuego, porque para ellos representa un abuelo sabio que enseña y aconseja, que da claridad a la palabra. Sus actos se organizan alrededor del calendario cósmico.

Diana atribuye según su aprendizaje, que para los Muiscas todos los seres humanos que habitamos la tierra son el cuerpo de la madre de tierra. Esta idea es considerada la Ley de Origen, la Sierra Nevada de Santa Marta, es el corazón de la madre y que, por ejemplo la región Andina es el Útero, por tal motivo existen tantos yacimientos de agua en ésta región. Diana es vegetariana, varios de los integrantes de la comunidad lo son, ellos no son propiamente veganos o vegetarianos, quien lo es, lo hace por gusto, no es un sufrimiento ni sacrificio, los que comen carne, cuando matan un animal lo hacen bajo un ritual de respeto por la vida del animal.

Su calendario está regido por los solsticios y los equinoccios, cada 21 de Diciembre cuando ocurre un solsticio celebran el año nuevo, se convocan, se sientan alrededor del fuego y comparten su sabiduría, penetrando en una sensibilidad receptiva y mente imaginativa, de estructura práctica y funcional, luchan por la conservación de lo que tienen, sus terrenos, sus tradiciones, su cultura.

Jacobo no ha ido al colegio o a la escuela, el practica lo que se conoce en varias partes del mundo como Homeschooling. En Colombia, según la Red Colombiana de Educación en Familia, toma cada vez más fuerza, aunque en su gran mayoría se hace por cuestiones religiosas, existen actualmente aproximadamente 8000 niños estudiando bajo esta modalidad (Mena, 2020), aunque pueden ser más, pues no hay Censo en Colombia más actualizado.

No existe ninguna normatividad al respecto, pero es aprobado ya que en la Constitución Política de 1991 en el Artículo 27 señala *“el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”*. Además, el Artículo 67 menciona que, *“la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”*. Por otro lado, y si se mira el Artículo 68, que refiere a que *“la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores”*.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, en éste sentido un niño que tenga su educación en casa puede finalmente presentar un examen de validación ante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), en caso de ser requerido por una persona que quiera después de su proceso educativo continuar con los estudios superiores en la Universidad.

Se conocen al respecto varios casos de profesionales reconocidos en Colombia, que estudiaron con la modalidad del homeschooling y demostraron resultados muy favorables, es preciso aclarar que, antes de iniciar un proceso como este se debe analizar los pro y los contra, ya que es un proceso que requiere de mucha paciencia, libertad, confianza, flexibilidad y disposición, afirma Erwin García, actualmente magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, quien refiere a los múltiples beneficios y requerimientos en este tipo de educación.

Jacobo tiene nueve años, su aprendizaje es significativo, vivencial, práctico, por ello ha realizado varios cursos, el de natación lo practicó a los dos años, Astronomía a los 4 años, Música y Defensa Personal lo practica actualmente. Lee perfectamente, le gusta los cuentos y leer sobre sus raíces culturales, tiene una gran capacidad para interpretar los textos, escribe perfectamente el español y gran parte de su lengua indígena, su caligrafía es muy buena, se comunica con bastante fluencia y con todo tipo de personas, no es tímido, no le da pena preguntar ni responder, es muy argumentativo y crítico, participa también en la comunidad, de la cual aprende la cocina, y eso le gusta mucho, dice que quiere ser un Chef, estudiar gastronomía porque ha visto y aprende el sabor de los alimentos, lo cual disfruta mucho.

Es muy independiente, desde muy pequeño, se baña, viste y escoge su ropa, su cabello es largo y hermoso, su piel es trigueña y sus ojos negros profundos, habla con mucha propiedad de su cultura y defiende sus tradiciones, defiende la naturaleza, valora hasta el más pequeño de los insectos, no los mata, al contrario los toma en sus manos, los observa, trata de dejarlos cerca de

su habitud, sin miedo, sin tapujos de nada. Conoce muchos tipos de plantas, sus nombres, pero también sabe para qué sirven, distingue cuáles se pueden consumir cuales son venenosas.

“Su aprendizaje está en su experiencia de vida, en la práctica con la naturaleza, en la conexión con todo lo que se relaciona” como lo expresa Diana, su madre. Sus padres lo llevan a bibliotecas, ludotecas, teatros, conciertos, viajes, todo aquello en lo que pueda disfrutar y aprender del mundo que lo rodea. Porque desde pequeño sus padres le enseñaron que todos los espacios y ambientes son de aprendizaje, un aprendizaje según Diana, *“que está a favor de las capacidades del niño”*, que no lo homogeniza, que le permite ser quien es y experimentar la vida misma como ese campo de acción, sin cohibirse al desarrollo de sus habilidades y capacidades, con el amor y el gusto por aprenderlo.

La educación de Jaco, como lo llama su madre, es la vida misma, todo el tiempo está aprendiendo, no depende de un sistema, desarrolla su potencial y aprende mucho en casa, según su madre *“el niño aprende que el mundo es grande y diverso y hay muchas oportunidades fuera de otros espacios”*. Diana desea que viaje mucho por el mundo, aprendiendo muchas culturas, como el niño quiere estudiar gastronomía, le inclina a conocer los alimentos de esas culturas, los típicos, nativos, los que den sus tierras, que pruebe y así obtendrá muchos referentes para convertirse a futuro en un gran Chef.

Le enseña que hay que aprender en comunidad, todos los integrantes, aportan y enseñan desde sus saberes, desde lo que son. Así mismo, Jaco se apropia de las personas, pregunta con mucho interés los significados de palabras, símbolos, en él la vida es curiosidad y ganas de aprender. Aprender en interacción con la comunidad, no hay castigo, Diana le permite espacios de reflexión, para que él canalice sus energías y reconozca cuando su comportamiento no es el debido, permite que sea crítico ante las situaciones.

Cuando cumplió siete años, participó en el ritual de paso, este se celebra cada siete años de vida. En él, la comunidad es convocada alrededor del fuego, realizan una conexión con la madre tierra, comparten su tradición y comida; en los siete de Jaco, le entregaron símbolos que tienen significados importantes para cada individuo y para la comunidad, por ello entregaron un cinturón que debe llevar en su cintura, simboliza la conexión con la madre tierra, cada persona entrega un regalo desde lo que es. Se entrega además, la primera mochila, símbolo del útero de la madre tierra, esta debe ser tejida por su madre, ya que todas las mujeres aprenden a tejer; le entregaron tres tabacos (Hoska), porque este significa otro abuelo, que otorga sabiduría y protección, además de ser para ellos muy medicinal.

Como proyecto de comunidad, el Cabildo Mayor Muysca Oriente, según el Sirirí (2018), proyecta sus acciones al rescate de la ley de origen ancestral y propende por la reivindicación de las tradiciones, se basa en la recuperación de la cultura. Uno de los objetivos es la consolidación del territorio, la siembra y la sostenibilidad, el no depender del Estado, es uno de los grandes retos que tienen como comunidad, ser autónomos.

Este también es el legado que Diana transmite a Jaco, que aprenda a sembrar su propio alimento, como por ejemplo, la preparación de la chicha o fabqua, que se sirve en totuma y rota por todas las manos para beberla.

El respeto por la naturaleza y la construcción de su propia casa, para ello la comunidad trabaja en su territorio, construyendo Ecoaldeas, utilizando reciclaje y productos de la naturaleza, realizan encuentros con otras comunidades, *“Llamado a la montaña”*, allí asisten otras organizaciones que están vinculadas, como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), toman decisiones y comparten los proyectos que realizan para sus beneficios.

El trabajo educativo consiste en el aprendizaje en comunidad, se reúnen y relacionan artesanos, filósofos, músicos, pedagogos, voluntarios, entre otras personas. Son fundamentales las enseñanzas de los abuelos, considerados ellos como pilares de conocimiento, *“mantienen como tradición los partos en casa, la agricultura y conservación de la semilla ancestral, los rituales y prácticas originarios del territorio, las danzas, la lengua, mhuyscubum y su cultura”* (Sirirí 2018, s/p).

Uno de los encuentros más significativos que se convierte en trabajo y aprendizaje, es la minga, es la oportunidad que tienen de visitarse en sus territorios y ayudar a construir, sembrar, tejer o cuidar de los niños cuando las mujeres han parido, contribuir con un panel solar, herramientas para construcción, semillas o alimentos, cocinan y construyen, pero siempre en comunidad y para la comunidad.

Dentro de los resultados más relevantes de la comunidad, está la conformación del Cabildo el 9 de diciembre 2018, en el parque Ubaque. Firmaron el nacimiento del Cabildo ante el Secretario de Gobierno de Ubaque Alfredo Mosquera Garay, en representación del Alcalde de Ubaque Edgar Orlando Aguas. Este es un hecho de mucha relevancia porque los constituye como indígenas ante otros organismos y les da su reconocimiento (El Sirirí 2018).

Diana en este paso, en su conexión y asentamiento por la comunidad, lo ve como expectativa

de vida, pero en especial para Jaco. Un enfoque personal y comunitario, la felicidad, la claridad de sus raíces. Su hijo es considerado por la comunidad como una semilla de nueva humanidad que luchará por la conservación de la naturaleza. Jaco dice, *“no puede estar destruyendo, ni pertenecer a un mundo consumista, que explota la naturaleza y piensa de forma individual”*, es un niño que piensa en el cuidado y eso es una fortaleza muy grande. El papel de los padres es prepararlo para su camino, que él tenga claridad de su camino y cómo poder transitarlo. Diana contribuye desde lo que es y desde su conocimiento.

El significado que tiene para ellos ser reconocidos como indígenas es muy importante. Espera contribuir con proyectos educativos que involucren a la comunidad, por eso su necesidad y la de ellos, es que los dejen vivir en sus territorios lejos de tanta violencia, de la guerra, de la explotación, del capitalismo. Quiere que respeten su cultura, sus tradiciones, desea caminar con los niños y contribuir con tejer los telares que expresen y sean símbolos de la escritura, de la historia de sus pueblos.

Multiculturalismo para la Interculturalidad

El concepto de multiculturalidad desde la mirada de Walsh (2009b) refiere a un término descriptivo, que indica las múltiples culturas que se pueden encontrar en un lugar determinado, sea este de índole nacional, local, internacional o regional, pero no necesariamente especifica que exista una relación entre estas culturas. Es un concepto que siguiendo con Walsh (2009b) marca una segregación cultural, construida dentro de dos contextos políticos, uno orientado a los grupos culturales subordinados marcados por las luchas en busca de la igualdad de derechos, con programas y tratos diferenciados, que promueven la justicia y la igualdad. El otro, está dirigido a un contexto de un Estado liberal que promulga la igualdad de derechos por ser una ciudadanía multicultural.

Prevalece en este concepto, aún desde las instancias internacionales, la sensación de que la solución a los problemas marcados en las minorías culturales, se subsana con normas y acuerdos políticamente establecidos por el Banco Mundial y otras entidades conformadas tras la globalización, dejando según Walsh (2009b) un escenario oculto de las realidades de desigualdad e inequidad social de estas culturas.

De acuerdo a la nueva agenda educativa para América Latina, los objetivos para 2030, creados para lograr los objetivos de desarrollo sostenible enuncia:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.

La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26)

En la nueva agenda se presenta como uno de los desafíos, el desarrollo de las habilidades dando prevalencia a los intereses, motivaciones y talentos de una población más diversa, en la cual se debe reforzar aspectos de socialización e integración cultural, como sentires críticos de la compleja sociedad multicultural contemporánea.

Sin embargo, es preciso acotar de acuerdo con López (2011) y Muñoz (2002) citado por Martín y Jabonero (2017), la educación intercultural ha llegado a posicionar la diferencia como una oportunidad para la identidad sociocultural, teniendo en cuenta que esta situación debería permear en los sistemas educativos y lograr cobertura a poblaciones indígenas y no indígenas.

Según Ayuda en Acción (2018, s/p) *“Colombia es una de las naciones con un mayor número de comunidades indígenas en Latinoamérica.”*, existen alrededor de *“102 comunidades indígenas, aproximadamente 1,2 millones de personas”* (s/p), aun así muchas de esas comunidades son desconocidas en el continente. Según Ayuda en Acción (2018), es un país de una gran riqueza natural, biodiversidad y de culturas híbridas, provenientes desde la conquista europea, con costumbres civilizadas y una extremada modernización, que irrumpió en sus territorios. De acuerdo a Canclini (1989) *“distorsiones mecánicas y presurosas desde las que a menudo se nos interpreta en las metrópolis, y que demasiadas veces repetimos como sombras”* (p. 69).

Cuando se piensa desde el multiculturalismo, se hace desde la concepción de Giménez (2003) en un plano fáctico, diversidad cultural, lingüística, religiosa, pero también normativo, como el reconocimiento de la diferencia y el principio de igualdad. Es evidente que Colombia posee una amplia cultura, diversidad, migración no sólo internacional y nacional, también de migración local, en especial la ciudad de Bogotá, por ser la capital reside en ella aproximadamente ocho mil millones de personas, de diferentes partes del mundo, del país.

Bogotá se convierte en la oportunidad para muchos de salir adelante, oportunidades laborales,

educativas, económicas, lo que promueve al olvido desde otra óptica, al ser habitada por personas de otras ciudades carece de amor, de cuidado, refleja la mezcla de colonizadores, indígenas y migrantes, y cada cultura actúa desde su identidad y falta de pertinencia, que abrazada a la desunión y las concepciones capitalistas, terminan en ese deseo desbordado de consumir y explotar, de esa globalización que como afirma Arias (2007) *“mecanismo moderno para homogeneizar y totalizar para el dominio del mundo, las realidades del ser humano están sujetas a la realidad del mundo globalizado”* (p. 4).

Bogotá es el resultado de la multiculturalidad, como afirma Slavoj Žižek ([1997] 1998) citado por Arfuch, Catanzaro, Di Cori, Pecheny, Robin, Sabsay y Silvestri (2005), el multiculturalismo como ficción política para adaptar al capitalismo, presenta beneficios sólo en papel, pero a la larga las acciones no son veraces y se alejan de la realidad, la lucha de los movimientos sociales y políticos de los indígenas por el reconocimiento y la consolidación de sus derechos, sigue siendo un largo camino, como dice Walsh (2009a) *“reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado”*(p. 2).

Hay que resaltar la realidad indígena plasmada en muchos documentales, como el Sendero de la Anaconda filmada en 2019, en donde se muestra la travesía del escritor canadiense Wade Davis por el conocimiento y reconocimiento de las comunidades indígenas que habitan sobre el río Apaporis, allí en la selva Amazónica y en donde se refiere sin cesar a las necesidades de los pueblos, el respeto de sus territorios y la naturaleza, *“los occidentales se creen dueños de la naturaleza y la explotan sin límites”* dice Robin Díaz, líder indígena, *“hablan del respeto que sienten al cambio climático, porque saben que es la revelación de la madre naturaleza”*, ellos, indígenas con el deseo de conservar, de reconstituir sus raíces, de trascender sus tradiciones y costumbres ancestrales.

La diferencia está, dice el escritor Wade (Reyes (Prod.) y Angulo (Dir.), (2019)), *“en el sistema de creencias que cambia los panoramas frente a la concepción de esa naturaleza”*, para ellos la Anaconda, la proyección desde los Andes hasta el Amazonas, es el conocimiento de los pueblos indígenas. Para los otros, los occidentales, los terratenientes sólo ven fuentes de recursos y explotación de hidrocarburos, una montaña es un cúmulo de piedra, sobre todo minería que pueden explotar y convertir en riqueza, la diferencia está en lo que se enseña al mundo, que es cada cosa, para ellos, los indígenas, la montaña es un dios de sabiduría, que enseña el valor de sus yacimientos, sus colores, el arte rupestre que yace en sus piedras, el indígena desde esa perspectiva actúa sobre la naturaleza.

Todos bajo un mismo cielo, en una misma tierra, en un mundo sobrepoblado pero sobre todo sobreexplotado. Los países de América Latina han vivido por años esta explotación, y las consecuencias se reflejan con el tiempo. Las capitales habitadas por migrantes, Bogotá un ejemplo más de ello. ¿Cómo lograr que sin deseos de discriminar a nadie, logre Bogotá ser amada, cuidada, respetada por sus habitantes? Si la tierra hablara, si nuestros árboles pudieran expresar su dolor, su nefasta contaminación asfixia la humanidad. Sus ríos, humedales y calles llenas de contaminación.

Puede ser entonces un camino para lograr la pertinencia y apropiación, el sensibilizar, viviendo desde estas comunidades, como el Cabildo Mayor, una experiencia de vida, brindar el conocimiento a nuestros niños, procurando mejorar la palabra, las acciones, el pensamiento de la nueva sociedad a partir de esas semillas de conocimiento. Conservar lo poco que nos queda, apartar las sociedades de la explotación y del capitalismo que desangra la naturaleza, como escribe Canclini (1989) “saber incorporar el arte y la literatura de vanguardia, así como los avances tecnológicos, a matrices tradicionales de privilegio social y distinción simbólica” (p. 72).

Se puede seguir siendo híbridos, pero conscientes, humanos, críticos y transformadores, híbridos como escribe Arfuch et al. (2005) “lo particular como producto de una ineludible hibridación no supone obligadamente una “perdida” de identidad sino quizá una apertura a nuevas posibilidades” (p. 34), porque desde la identidad de cada ser humano es que comienzan a formarse las familias y las comunidades, pero no para un pensamiento particular, sino comunitario, desde la propia identidad para aportar desde el saber y hacer, aun desde lo multicultural.

Pensar, desde la identidad referida en términos de Molano (2007), en el sentido de pertenencia que tiene una colectividad, puede ser desde una mirada geográfica o por las manifestaciones comunes y propias de ese colectivo, como son la danza, las tradiciones y rituales expresados como el patrimonio cultural de acuerdo con la UNESCO. Esta identidad más exactamente como identidad cultural continuando con Molano (2007), es un concepto en construcción, no es fijo, se alimenta de forma individual y colectiva y de manifestaciones externas y que desde el punto de vista “antropológico y sociológico surge por diferenciación y reafirmación frente al otro” (p. 73).

Para Canclini (1989) el concepto de identidad lo relaciona directamente con el patrimonio como la esencia de lo nacional, asociado a las conmemoraciones masivas, restauraciones de la sociedad celebrado como patrimonio histórico. En este sentido la identidad de las sociedades son constituidas y proyectadas como un bien común, que se preserva, lo contrario será la derrota, dejarlos desvanecer; desde el pensamiento colectivo, que se lucha desde la educación de las sociedades, una educación que sea institucionalizada o no se construye hacia la interculturalidad.

Trabajar desde la interculturalidad, en términos de Giménez (2003) relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas como plano fáctico y desde el normativo, como la convivencia en la diversidad, así mismo una interculturalidad funcional que, según Tubino (2005) “enraíza el reconocimiento desde la diversidad y diferencia cultural” (p. 3) para la inclusión en el tejido social, así se podrá transformar y mejorar para una gran ciudad y un mejor país, más conscientes, respetuosos, mirar desde sus necesidades y tratar de sentirlas. Como escribe Giménez (2003), “la necesidad de distinguir entre la realidad social y política de las relaciones de hecho y las concepciones ideológicas y propuestas axiológicas o éticas de cómo deberían ser las cosas” (p. 10), cambiar el actuar, el sentir hacia la preservación de la naturaleza y el amor por la tierra, como desean las culturas indígenas.

Es el principio de la Interculturalidad, según Tubino (2005), la interculturalidad funcional significa “promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia” (p. 3). Según Walsh (2009a) porque no cambia las diferencias de sus identidades ni subjetividades, no se preocupa por las causas de estas, sino que se encasillan en el mundo neoliberal, y es aquí donde las culturas deben luchar por una interculturalidad a favor de todas las comunidades

Diálogo, convivencia y respeto, porque la tolerancia, sería aguantar lo diferente, desde el respeto porque se puede trabajar por la misma meta desde las diferencias, minimizar el impacto capitalista. Una interculturalidad desde la acción, la transformación y desde la multiculturalidad en la concepción de Taylor (1992) citado por Arnaiz y De Haro (2004) con “lógica multicultural, potenciar la inclusión, y crear políticas de acomodación basadas en la justicia y en el reconocimiento” (p. 24).

Es necesario un cambio en los sistemas sociales, políticos, económicos que no centre al Estado como delineante de todas las estructuras. El neoliberalismo mercantiliza todos los recursos de un país, el ejercicio del poder político, siempre ha constituido el aumento de la pobreza, la marginalización, la desigualdad. Según Richard Sennett citado por Bauman (1999), “en la generación anterior, la política social se basaba en la creencia de que las naciones, y dentro de éstas las ciudades, podían controlar sus fortunas; ahora se abre una brecha entre la política y la economía” (p. 75).

Cada decreto, ley, norma es la oportunidad para la corrupción, desangre de los países subdesarrollados, para la explotación y la entrega de los territorios, sus riquezas, sus hidrocarburos, su potencial a países colonizadores, convirtiendo y aboliendo los sueños de las culturas. Como dice Arias 2007 *“carecen de compromiso social al calcular la “efectividad” de la inversión, ya no es*

necesario tomar en cuenta el coste de afrontar las consecuencias” (p.17), es una lucha inacabable la que realizan los pueblos, cada identidad, cada líder multicultural, conservar los sueños de esperanza para las nuevas generaciones.

Potenciar la inclusión desde la sensibilización de las realidades, los valores, la pertinencia, la lucha por el reconocimiento y por la transformación, como enuncia Maalouf (1999, pp. 48-49), citado por Arnaiz y De Haro (2004), *“la mayor esperanza para el establecimiento de la armonía es promover la expresión de nuestras múltiples identidades”* (p. 24). Dicha interculturalidad requiere entonces del reconocimiento propio, de la pertinencia de la identidad. Diana no nació en el pueblo Muisca pero buscó sus raíces, y señala “todos somos Muiscas, todos tenemos raíces indígenas”, también reconoce a las personas de raíces españolas y de otras regiones, reconoce la hibridación, y trabaja desde esa identidad por su comunidad y por las nuevas generaciones.

Arnaiz y De Haro (2004) refiere a *“la necesidad de que el sistema educativo forme a ciudadanos activos, críticos, solidarios, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y sus deberes”* (p. 25). Entonces la tarea es también de los educadores, las nuevas generaciones que asisten al sistema educativo de influencia occidental, deben ser el pilar de transformación de las sociedades, en las manos de los profesores hay un reto sin igual, por ello las prácticas educativas son primordiales, para trascender en sus vidas y dejar sembrados en ellos raíces sabias que contribuyan al cambio, al amor por el mundo, por la naturaleza y al abandono del consumismo y del capitalismo como explotador de los recursos.

Las prácticas educativas deben ser críticas desde una educación intercultural como dice Freire (2004), citado por Walsh (2009a), que desarrollen un significado, un impacto y un valor como un acto pedagógico-crítico que intervenga en la refundación de la sociedad, críticas desde el desarrollo de las competencias y el trabajo colaborativo de los docentes y estudiantes, desde los nuevos caminos y tendencias educativas.

Una de estas prácticas es el Codiseño, vale la pena destacar esta propuesta de Rowland (2008), citado por Ayuste, A., Escofet, A., Gros, B., Payá, M. y Rubio L. (2018).

Se basa en la investigación y la innovación en el desarrollo de procesos colaborativos entre los agentes implicados,... El codiseño responde al paradigma sociocrítico o transformador, dado que pretende incidir en las prácticas de una comunidad superando limitaciones”...” se genera conocimiento en torno a los factores que posibilitan procesos de aprendizaje más significativos, conectando conocimiento práctico y conocimiento teórico”. (pp. 8- 9)

Esta estrategia requiere a su vez de *“la participación activa de los agentes implicados se requiere en todo el proceso, desde la planificación inicial hasta el momento de la implementación, para asegurar que el diseño final responda realmente a sus necesidades e intereses”* Ayuste et al. (2018, p. 8).

Desarrolla como metodología la investigación y la innovación educativa, con el objetivo de lograr la participación de los implicados. Así permite el desarrollo de nuevas competencias investigativas en el rol docente, situaciones que permiten la creación de posibilidades y proyectos nuevos, didácticos y pertinentes para las nuevas generaciones.

Retomar que, al igual de la educación institucionalizada, el homeschooling desarrolla los valores, principios e identidades de las familias y permite el desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades desde los intereses, motivaciones y perspectivas para una nueva sociedad. Mena(2020) Rompe los paradigmas de la educación institucionalizada al evidenciar la capacidad de relacionarse y entablar conversación con cualquier persona, como lo cuenta Diana la madre de Jaco y al hablar con el niño.

Aprender en espacios diferentes, con la curiosidad y la mirada lejos del sistema educativo, ofrece el pleno desarrollo de la personalidad, porque no hay presión, ni coerción de la escuela, no limita, ni ejerce segregación de grados y edades, desarrolla la creatividad y la experimentación desde la cotidianidad y el contexto real.

No se puede caer en como dice Walsh (2009a) en una interculturalidad basada en la diversidad cultural, en sólo una estrategia de dominación de los gobiernos para acrecentar el conflicto social étnico, de solo conseguir el reconocimiento territorial, sino luchar por sociedades equitativas, justas e igualitarias, por una interculturalidad que se entienda según Walsh (2009a) desde la construcción de “estructuras, instituciones y relaciones sociales” (p. 4) transformación desde la educación, las formas de pensar, actuar y vivir.

REFLEXIONES FINALES

La identidad cultural necesita del reconocimiento individual pensando en una labor colectiva, en la que se requiere del esfuerzo y la responsabilidad social de todos los actores del proceso, se necesita del apoyo del estado, la familia, la educación, de todos los estamentos y organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales, unidos por un mejoramiento de la sociedad.

La importancia de reconocer desde las raíces, los valores, las esencias y las distintas formas

de transformar el pensamiento, permite vislumbrar los caminos desde la multiculturalidad para la interculturalidad, desde el diálogo, la tolerancia y el respeto por la alteridad y el asentamiento de la identidad cultural para las nuevas colectividades.

La transformación del pensamiento, la palabra, la escritura, la historia, que continúa en cada una de las semillas que quedan en las aulas, el docente como transformador de semilla, por las que están y seguirán bien fundamentadas. El cambio ante sistemas occidentales, el neoliberalismo, donde prima el consumo y la explotación. La práctica educativa como símbolo de sociedades equitativas, igualitarias y justas, como esperanza de salvaguardar la cultura y la identidad.

Conocer y transmitir para la sensibilidad, para la consciencia en las acciones y en el pensamiento crítico y participativo, en la reconstrucción de los saberes, los sentires y la convivencia desde la diversidad, acciones que se construyen en todos los espacios de aprendizaje, en el aula, en los hogares, en los diferentes contextos de aprendizaje.

Los procesos de aprendizaje desde los intereses, motivaciones y perspectivas de los niños, en el autoconocimiento para el desarrollo y destreza de las habilidades con lo que se construyen los tejidos sociales, para un mundo que aunque inmerso en la globalidad dejará por sentados sus identidades y subjetividades críticas y transformadoras.

Entender que desde las diferentes prácticas educativas y desde el homeschooling se construye desde la diferencia y para la igualdad en las sociedades, un camino en el que desde todos los ámbitos y sistemas se aúnan esfuerzos por sembrar los cimientos y las posturas para sociedades más justas, más equitativas, más igualitarias, y sobre todo en el desarrollo sostenible, sin importar los espacios de participación.

Dejar a consideración que la consciencia del ser, se construye a partir del reconocimiento de la historia, en el camino de la identidad hacia la interculturalidad, cada individuo en su rol dentro de la sociedad y para ella, genera los caminos, deja las huellas y transforma la educación que trasciende en las acciones del diálogo y el respeto por la diferencia.

Por ello el caso de Jaco, es una esperanza de vida, de transformación, es una forma de reconocimiento de la identidad, del trabajo por la multiculturalidad, desde la interculturalidad, porque permite que en sus generaciones trasciendan sus raíces, sus tradiciones y su cultura, entonces la raíz nunca se extinguió, aún prevalece en el modernismo y seguirá expandiéndose, cuando las raíces están bien fundamentadas.

Por ello, conocer las raíces de los niños y niñas que están en sus aulas, es conocer la historia y marcarla en su camino, como símbolo de autorregulación, de pertinencia, un niño que se reconozca y ame sus raíces, su historia, vislumbrará el futuro como el camino que él puede transformar, trabajará desde la sensibilización, desde la consciencia y enseñará a los suyos valores y principios de transparencia, tendrá un enfoque hacia el respeto y el diálogo, será crítico y participará en su comunidad con la realidad desde su convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2007). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 5 (1), 1-18.
- Arfuch, L., Catanzaro, G., Di Cori, P., Pecheny, M., Robin, R., Sabsay, L. y Silvestri, G. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Compilado por Leonor Arfuch -2ª ed. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e Interculturalidad: claves para la educación del Siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, N°22. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/97/82>
- Ayuda en Acción. (2018). Las 102 Comunidades indígenas en Colombia. Recuperado de <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/derechos-humanos/comunidades-indigenas-colombia/>
- Ayuste, A., Escofet, A., Gros, B., Payá, M. y Rubio L. (2018). El Codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: el potencial de la participación. En *Educación 2018-2020. Retos, Tendencias y Compromisos*. IRE- UB: Barcelona.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: FCE.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Colombia, 6 de Julio de 1991. Artículos 27, 67 y 68. Bogotá
- El Sirirí. (2018). Cabildo Mayor Muisca amanece en Oriente. Recuperado de <https://n9.cl/1f8n>
- Fundación Universitaria Cafam. (2017). Ruta de la Leyenda del Dorado. Convenio de Asociación N°. 223 de 2016 IDT y 523 de 2016 de IDECUT. Bogotá: Fundamentos de la Cultura Mhuysqa-1.
- García Canclini N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Cultura Libre. Editorial Grijalbo: México DF.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* n°8, Editorial CES Don Bosco-EDEBĚ, pp. 9-26.

- Martín, M y Jabonero, M. (Coord). (2017). La Nueva Agenda Educativa para América Latina: Los Objetivos para 2030. Fundación Santillana. Universidad de Alcalá/IDE. ISBN: 978-84-141-1178-9
- Mena, O. (2020). Del Colegio a la sala de la casa: Homeschooling en Colombia. Revista Diners. Recuperado de https://revistadiners.com.co/tendencias/66245_del-colegio-a-la-sala-de-la-casa-homeschool-en-colombia/
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, (7), 69-84. ISSN: 1657-8651. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675/67500705>
- Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J.L (eds.) (2018) Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos. Barcelona:IRE-UB Disponible en: <http://www.ub.edu/ire/> ISBN: 978-84-09-02933-4
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. Cuadernos Interculturales, 3 (5).ISSN: 0718-0586. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552/55200506>
- Reyes, J. (Prod.) y Angulo A. (Dir.). (2019). El Sendero de la anaconda. En Netflix. Colombia: Caracol Televisión, Laberinto Cine y Televisión.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009b). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.Quito: Ed. Abya-Yala.

CATEGORIZACIÓN DE DIFICULTADES ASOCIADAS AL APRENDIZAJE DE LOS NÚMEROS ENTEROS



Diego Alejandro Cruz Echeverri
Universidad UMECIT, Panamá
Correo: profedace2009@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6888-5245>

DOI: 10.37594/oratores.n14.537

Fecha de recepción: 08/03/2021

Fecha de revisión: 24/04/2021

Fecha de aceptación: 13/05/2021

RESUMEN

Dentro de los procesos de aprendizaje en el área de matemáticas, es posible que hayamos tenido dificultades originadas por diversos aspectos, por ejemplo, por la no comprensión del concepto trabajado, temor a equivocarnos o hablar en público, conflictos para verbalizar, aprietos con la memoria, alguna condición cognitiva, disgusto o apatía por las propias matemáticas, y así por el estilo otras razones que se puedan citar, sin embargo, no es posible que estas dificultades tengan la misma naturaleza, percibiendo en mi experiencia como docente que algunos estudiantes reflejan durante la práctica comprensión de los conceptos, pero en la presentación de pruebas escritas no reflejan los mismos desempeños, por ejemplo. No debe entonces normalizarse el uso del término “*dificultades de aprendizaje*” para catalogar estudiantes, con el desconocimiento de lo que antecede a una manifestación que pueda dar indicios de ello y más cuando existe la posibilidad que no lo sea. En el recorrido de este estudio, se realiza el rastreo de algunas investigaciones referentes al tema en mención, procurando hacer claridad en lo que es el aprendizaje y algunas de sus facultades, de acuerdo con Claxton (2001) y Schunk (2012) principalmente, el conocimiento matemático, sobre dificultades de aprendizaje en matemáticas y finalmente, en el tema de la evaluación, centrando la atención en el concepto matemático referente a los números enteros, en correspondencia con el grado séptimo de educación básica secundaria.

Palabras clave: matemáticas, aprender, dificultad de aprendizaje, naturaleza, recursos internos y externos, evaluación, número entero.

CATEGORIZATION OF DIFFICULTIES ASSOCIATED TO THE LEARNING OF THE WHOLE NUMBERS ABSTRACT

Within the processes of learning in the area of mathematics, it is possible that we have had difficulties originated by diverse aspects, for example, by the nonunderstanding of the worked concept, fear to be mistaken or to speak in public, conflicts to verbalize, jams with the memory, some cognitive condition, misfortune or apathy by the own mathematics, and thus of the sort other reasons that can be mentioned, nevertheless, he is not possible that these difficulties have the same nature, perceiving in my experience like educational that some students reflect during the practical understanding of the concepts, but in the presentation of written tests they do not reflect performances such, for example. The use of the term does not have then to be standardized “learning difficulties” to catalogue students, with the ignorance of which it precedes to a manifestation that can give indications of it more and when the possibility exists that is not it. In the route of this study, the tracking of some referring investigations to the subject in mention is made, trying to make clarity in which it is the learning and some of its faculties, in agreement with Claxton (2001) and Schunk (2012) mainly, the mathematical knowledge, on difficulties of learning in mathematics and finally, in the subject of the evaluation, centering the attention in the mathematical concept referring to the whole numbers, in correspondence with the degree seventh of secondary basic education.

Keywords: mathematics, learn, difficulty of learning, nature, resources internal and external, evaluation, whole number.

INTRODUCCIÓN

Algunos estudios sobre dificultades relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas

En el contexto colombiano, el proceso educativo en el área de matemáticas está orientado por varios textos propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional denominados referentes de calidad, entre los que se encuentran: los Lineamientos Curriculares de Matemáticas, los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas y los Derechos Básicos de Aprendizaje junto a la Matriz de Referencia, en los que se detallan orientaciones referidas a las competencias que se deben trabajar y desarrollar en los estudiantes, por ciclos, en relación con los cinco pensamientos matemáticos y a su vez, los cinco procesos generales a cada uno de ellos (MEN, 1998), los cuales se relacionan a continuación:



Imagen 1. Tipos de pensamiento matemático, Lineamientos Curriculares de Matemáticas. Fuente: elaboración propia.

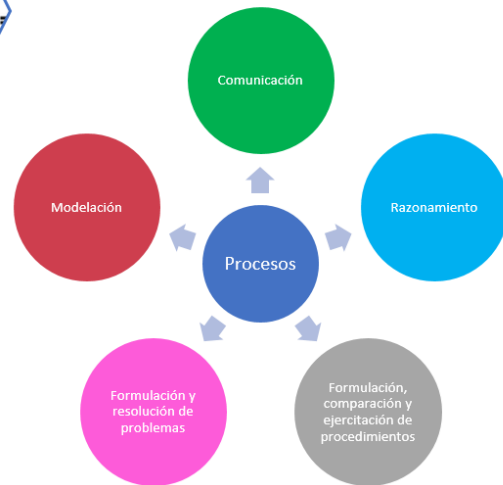


Imagen 2. Procesos matemáticos, Lineamientos Curriculares de Matemáticas. Fuente: elaboración propia.

Además, en correspondencia con estos componentes, se hace necesario explicitar los tres contextos planteados en el aprendizaje de las matemáticas: contexto inmediato o de aula, contexto escolar o institucional y contexto extraescolar o sociocultural (MEN, 1998). Desde esta perspectiva, el contexto no necesariamente hace referencia a un lugar físico, sino más bien, en un sentido sociocultural, a un conjunto de componentes que caracterizan una población, tal como lo explicita el MEN (1998), en el cual se construye sentido y significado de lo que se enseña/aprende.

Lo anterior, para señalar algunos elementos fundamentales en relación con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en su conexión con la posibilidad de identificar dificultades en el aprendizaje de las matemáticas y reconocer la naturaleza asociada a ellas. Al respecto, son diversos los estudios e investigaciones que se han realizado acerca de dificultades asociadas al aprendizaje de las matemáticas, siendo posible citar, entre algunos otros, a Duval (2016), Hudson (2017), Inostroza (2018), Palencia (2019) y Romero (2004), de tal manera que varios de ellos se refieren a dificultades pero se hace necesario pensar en su identificación y clasificación, situaciones que conducen a considerar el sentido e implicaciones que tienen desde la posibilidad de identificar y comprender su naturaleza, en la búsqueda de establecer una categorización de las mismas, dadas las circunstancias que como docentes de matemáticas vivimos en el aula, y a las que se ven enfrentados los estudiantes, las cuales se tienen al momento de identificar un estudiante con posibles dificultades de aprendizaje en el área y, ante un abanico de posibilidades frente a su naturaleza; por tanto, categorizar dichas dificultades favorecería la atención previo conocimiento de su naturaleza.

Así, por ejemplo, en su estudio, Sepúlveda, Opazo, Díaz-Levicoy, Jara, Saéz y Guerrero (2016) corroboraron tres marcos específicos para explicar la dificultad de aprender matemática: de un lado, las que emergen por la propia naturaleza de las matemáticas, por otro lado, las ocasionadas por el profesor, directa o indirectamente y, finalmente, aquellas originadas por condiciones propias del estudiante. Textualmente, afirman que “la dificultad de aprender matemática no es el resultado de un único factor sino, más bien, es una combinación y acumulación de varias razones siendo las principales, según los alumnos, aquellas originadas por el propio estudiante” (p. 105), realizando una aproximación pero no dejan ver una caracterización de las dificultades, tampoco vislumbran una manera que permita su identificación, o establecer similitudes o diferencias entre ellas a partir de posibles regularidades, aspectos que se tornan de interés para la presente investigación dado que se hace referencia a elementos que se asocian tanto de manera externa como interna con el estudiante.

De otro lado, se identifica que Inostroza (2018) presenta hallazgos correspondientes con los planteamientos anteriores, en el sentido que, manifiesta que dichas dificultades corresponden a una condición intrínseca del estudiante, y que su origen está asociado tanto a problemas de salud, como a metodologías inadecuadas de enseñanza de las matemáticas, reconociendo así que las causas pueden ser múltiples y diversas, más no se profundiza en ese sentido, de tal manera, que permita esclarecer si se pueden clasificar dichas dificultades por aspectos comunes entre ellas.

Por su parte, Fonseca, López y Massagué (2019) refieren el cálculo como una de las habilidades más importantes en el trabajo con las matemáticas, reconociéndola además entre las de mayor incidencia en los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Con lo anterior, abordan la discalculia en su concepción como trastorno específico del aprendizaje de las matemáticas, cuyos indicios pueden evidenciarse en conflictos con la concepción del número, la seriación, operaciones que conllevan al cálculo mental y la solución de situaciones problema, carentes de confianza y que procuran evitar actividades relacionadas con números. Así, concluyen su estudio resaltando la importancia de analizar dicha dificultad y sus síntomas, en cuanto permite a los maestros estar preparados para su atención desde la prevención, corrección y/o compensación. Es así como la falta de criterios para la identificación de dificultades y, la multiplicidad de factores involucrados en el aprendizaje de las matemáticas, conducen a pensar si es posible hacer una categorización de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, asociadas a su naturaleza, y de esa forma se llega a justificar la necesidad de dicho propósito.

Palencia (2019) realiza una aproximación relacionada con los diferentes elementos que se despliegan en la cultura escolar y que de cierta manera fortalecen creencias, expectativas y

consideraciones por parte de los docentes sobre los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Invita a no naturalizar el referirse a dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, pues no pueden interpretarse de la misma forma, igualmente a reflexionar sobre las prácticas evaluativas. De ahí que centra la atención en la necesidad de clarificar la naturaleza de dichas dificultades, y no asumirlas de manera general desde otras teorías, por ejemplo, las clásicas del déficit como él mismo lo señala, sin embargo, no se hace ningún tipo de claridad sobre tal elemento ni se proporcionan indicios que permitan su identificación o reconocimiento, o de qué manera se podrían agrupar dichas dificultades.

Duval (2016), por su parte, inicia su artículo con varios interrogantes, uno de los cuales y por razones explícitas llama la atención es “¿Cuál es la naturaleza de estas dificultades?” (p. 61), haciendo referencia precisamente al aprendizaje de las matemáticas. Plantea, entre otras cosas, que tenemos un desafío educativo y a la vez teórico para investigar sobre el desarrollo y el aprendizaje de las matemáticas. Así mismo, esboza un interrogante en relación a investigación en el aprendizaje de las matemáticas y las dificultades que se le relacionen, cuestionándose acerca de “¿cómo podemos analizar los procesos de adquisición de conocimiento a partir de las concepciones de los estudiantes y encontrar las fuentes de sus dificultades?” (p. 62), esto al reconocer que tales investigaciones se deberían fundamentar en lo que hacen los estudiantes, en lo que producen y dicen. Dado que son diversas las formas de aprender y, en consecuencia, las dificultades que ello puede conllevar, así como la causa que les motiva, cobra importancia la presente investigación dado que tales aspectos podrían profundizarse en un estudio que permita esclarecer la naturaleza de dichas dificultades.

¿Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas?

Ahora bien, deben notarse las dificultades que a lo largo de la historia se han presentado en el aprendizaje de las matemáticas, situación que no es ajena a la realidad. Desde la experiencia como estudiante se tuvo la posibilidad de conocer casos de personas que presentaban dificultades para el aprendizaje de las matemáticas, puesto que así lo asumían ellos mismos, aún teniendo claro que son necesarias e importantes en diversos contextos y situaciones de la vida, y las razones de ello podrían ser diversas. Por otro lado, ahora como docente de matemáticas, me han llamado la atención casos de estudiantes que, por más que se esfuerzan y lo intentan, continúan presentando manifestaciones de posibles dificultades, desconociendo cuáles pueden ser los motivos por los cuales ellos no han logrado consolidar su aprendizaje en el área.

Con lo anterior, en el campo de una ciencia exacta como lo son las matemáticas, se amplía el panorama frente a la diversidad de posibles dificultades que evidencian los estudiantes durante los procesos de aprendizaje y su respectiva naturaleza y, en general, en su proceso de formación,

sentido en el cual llama la atención la relación de éstas con el papel de los docentes en las clases, y con las posibles dificultades a las que se pueden ver enfrentados los estudiantes desde los primeros años de escolaridad, reconociendo que dichos estudiantes pueden ser más competentes en otros campos o áreas de conocimiento. También es importante mencionar que las características del conocimiento matemático pueden llevar a que el estudiante tenga dificultades, hay estudiantes con mucha habilidad para resolver cálculos mentales, pero a la hora de resolver ecuaciones algebraicas presentan dificultad.

De acuerdo con Hudson (2017), es común que una dificultad de aprendizaje se repita en una misma familia, pero además se producen en todos los grupos raciales y contextos económicos, sin establecer distinción alguna sobre ellos. Afirmar también que no es posible curar tales dificultades ni mucho menos desaparecerlas, lo que no se convierte en una condena puesto que se debe buscar la manera de contribuir a su superación en la búsqueda de personas competentes, aspecto en el que los maestros jugamos un papel importante. Por tal motivo, se considera necesario debatir procesos que permitan la identificación de dichas dificultades, a razón de poder comprenderlas y proponer una categorización de ellas, de acuerdo a la naturaleza de las mismas. De otro lado, podemos referirnos a aquellas experiencias de aprendizaje que generan aparentes dificultades, tal vez por equivocaciones en momentos específicos que conllevan a frustraciones o temores, que impiden al estudiante intentarlo nuevamente.

De acuerdo con la Real Academia Española, se concibe a la dificultad como la oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto, mientras que Schunk (2012) la asume como el hecho que revela lo que uno puede y no puede hacer. De otro lado, éste último afirma que “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (p. 2), haciendo referencia a lo que es el aprendizaje, y del cual se extraen posibles categorías para referirnos a dificultades: dificultades en las habilidades, dificultades en las estrategias, dificultades en las creencias, dificultades en las actitudes, dificultades en las conductas, dificultades en los procedimientos, dificultades en los conocimientos. Por otro lado, partiendo de los conceptos de dificultad y aprendizaje, Romero & Lavigne (2004) afirman que:

Las Dificultades en el Aprendizaje se refieren a un grupo de trastornos que frecuentemente suelen confundirse entre sí. Las razones fundamentales de tal confusión son: la falta de una definición clara, los solapamientos existentes entre los diferentes trastornos que integran las Dificultades en el Aprendizaje, sobre todo cuando median aspectos de privación educativa y social, y, en tercer lugar, la heterogeneidad de la población

escolar a la que se refieren. (p. 7)

De esta manera, se plantea la posibilidad de que dichas dificultades se asocien a trastornos del aprendizaje que afectan la correcta adquisición y ejecución de diferentes habilidades matemáticas, como por ejemplo, la estimación, el cálculo mental, la medición, el análisis de datos, la visualización espacial, al concluir en la carencia de una estructuración mental que posibilite el aprendizaje, enmarcado a partir de los procesos propuestos desde los Lineamientos Curriculares (1998) y Estándares Básicos de Competencias de matemáticas (2006): formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos. (p.51). Desde esta perspectiva y aludiendo a la multiplicidad de dificultades que pueden presentar los estudiantes, y que en algunos casos se pudiera llegar a la subjetividad, se encuentra una relación con Romero & Lavigne (2004), quienes sostienen como uno de los principios de partida que:

Las Dificultades en el Aprendizaje son un fenómeno verdadero, no una invención, ni una construcción social. A pesar de los condicionantes psicológicos, educativos, políticos, ideológicos y filosóficos implicados en su aparición, y sobre todo, en su extraordinario desarrollo, de los más que aparentes intereses profesionales y familiares; y a pesar de los problemas existentes para definir adecuadamente las Dificultades en el Aprendizaje, es un hecho que existe un importante número de alumnos con problemas para aprender las tareas escolares, que no se deben a causas sensoriales, a privaciones crónicas ni a graves discapacidades intelectuales. (p. 9-10)

En este sentido, reconociendo la presencia real de dificultades en el aprendizaje y la multiplicidad de posibles causas, concretamente en relación a las matemáticas, referidas con antelación, debe atenderse a ellas de tal manera que tanto maestros como estudiantes seamos conscientes de ello, y en esa misma medida se puedan atender a partir del reconocimiento de su naturaleza, así como el médico atiende y trata a su paciente previo conocimiento del origen de su molestia, es una realidad que no debe sub ni sobrevalorarse.

De otro lado, Hudson (2017) presenta la siguiente acotación:

Las estimaciones sugieren que, en una clase típica de unos 30 alumnos, habrá uno, o probablemente dos, alumnos con una Dificultad Específica de aprendizaje (DEA). Se encuentran en todo tipo de escuelas y presentan diversos niveles de discapacidad. Desafortunadamente para algunos de estos alumnos, a lo largo de toda su vida escolar, no se identificará cuál es su particular dificultad de aprendizaje y, por tanto,

se encontrarán desprovistos de apoyo. Puede que hasta su inteligencia y su potencial sean infravalorados. Existe incluso el peligro de que abandonen la escuela con una baja autoestima y unas calificaciones y aspiraciones de futuro inferiores a las que podrían alcanzar. (p. 9)

Por consiguiente, se proporciona sustento a lo enunciado cuando dichas dificultades son una realidad latente, que en ocasiones se prefiere hacer caso omiso, por diferentes razones, en el caso propio una de ellas puede corresponder al desconocimiento e incapacidad para identificarlas, sin pensar en las consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Es así como durante los procesos de enseñanza se observan dificultades, en algunos estudiantes, para alcanzar los niveles esperados en el área, lo que genera y despierta el interés por analizar la naturaleza de ellas en los casos que un estudiante no responde acorde con las características de un concepto en correspondencia con las propiedades matemáticas. Lo anterior conduce, por lo general, a un juzgamiento a priori sin analizar qué puede suceder tras cada situación, siendo posible que como maestros desconozcamos las razones y causas, y más aún, se propongan alternativas metodológicas sin saber realmente cuál es el origen de la dificultad.

De esta manera, en el reconocimiento de la presencia de dificultades de aprendizaje referidas a las matemáticas por parte de algunos estudiantes, en la necesidad de intervenir y actuar frente a ellas, en los bajos resultados obtenidos para el área tanto en pruebas internas como externas, en las experiencias vividas día a día en las aulas de clase con cada uno de ellos, dado que no se vislumbra claramente la naturaleza de las dificultades, no hay suficiente claridad y es de interés para la comunidad, no sólo educativa, es imperante generar estrategias que contribuyan, en primera medida, a su identificación como dificultades y la naturaleza de las mismas, elemento que se considera de gran relevancia en el presente proceso de investigación, situación que se espera permita y favorezca la categorización de las mismas para un posterior tratamiento, a partir de la cual se genera la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se pueden categorizar dificultades en el aprendizaje de números enteros a partir de su posible naturaleza?

Posteriormente, en el ejercicio de reconocer la presencia de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, referidas al concepto de número entero, se configura la necesidad de identificarlas y categorizarlas teniendo en cuenta su naturaleza y características, desde diferentes miradas, situación que puede conducir, desde la práctica, al pensar en “cómo enseñar” (maestro) más que en “cómo aprender” (estudiantes), especialmente aquellos que son sujetos a una o varias dificultades en el aprendizaje.

Pero... ¿Qué es el aprendizaje?

Aprender implica la construcción y modificación del conocimiento, igualmente de habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Schunk, Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa, 2012), lo que indica que cuando una persona aprende no puede ser la misma que era antes, y en efecto, así debe ser, pero ¿cómo medir o hacer evidentes dichos cambios? ¿Sería posible, entonces, afirmar que una persona que no aprende sigue siendo la misma en cuanto a la definición anteriormente dada? Ya que, si tenemos presente la posibilidad de aprender habilidades desde lo cognoscitivo, lingüísticas, motoras y sociales, de acuerdo con él mismo, también es posible que dichas habilidades tomen muchas formas, razón por la cual no sería posible estandarizar tal medida.

En cuanto a teorías del aprendizaje, tema en cuestión, se tiene que filósofos como Platón, René Descartes y Emmanuel Kant, precursores del racionalismo, propusieron el uso de la razón en lo que al conocimiento concierne. Este último, por su parte, reafirmó el papel de la misma como la fuente del conocimiento, que a su vez opera dentro del campo de la experiencia, en el sentido que el conocimiento absoluto no existe sin la influencia del mundo externo. Se sostiene que la información se toma del mundo, pero es la mente la encargada de interpretarla (Schunk, 2012), elementos que coinciden, en cierta medida, con lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2006), en lo referido al conocimiento formal e informal, y las relaciones y conexiones que se pueden establecer entre ambos. La razón (mente) desempeña un papel fundamental en el ejercicio de aprender, no es posible desconocerlo, más aún cuando desde la neurociencia se investigan los diferentes procesos que se llevan a cabo al interior del cerebro.

Estructura del pensamiento (cognitivo)

Para Claxton (2001), *“el cerebro está construido para llevar a cabo ciertos tipos de aprendizaje con una brillantez que puede verse perturbada fácilmente si se piensa demasiado y si se intenta con demasiada intensidad”* (p. 19). De otro lado, argumenta que el intelecto nos proporciona diversas herramientas perfeccionadas que desempeñan un papel importante para el aprendizaje, por ejemplo, el conocimiento, en relación a la acumulación de datos e información; las destrezas, como lo es el aprender a utilizar las TIC; así mismo como las diferenciaciones, las preferencias, las disposiciones y el carácter. Es así, como lo afirma, que el aprendizaje no sólo logra cambiar nuestro conocimiento y nuestro hacer, sino que también lo hace con nuestro ser, y por esa razón es que el aprendizaje es continuo.

De acuerdo con el mismo autor, la capacidad natural para aprender que posee el cerebro puede aumentar, transformarse y administrarse de diversas formas. De un lado, se tiene el desarrollo y evolución biológica, y de otro, el desarrollo de la cultura, a través de los cuales se genera una

serie de capacidades para aprender, bien llamadas cajas de herramientas al hacer referencia al conjunto de recursos internos y externos dispuestos para la función del aprendizaje.

Un elemento a considerar es el de la memoria, en la medida que es un tema discutido y debatido a lo largo de la historia en relación a su uso y el papel que desempeña durante y después del aprendizaje, sentido en el que se destacan las teorías cognoscitivas que comparan el aprendizaje con el almacenar en la memoria conocimiento organizado y significativo, es decir, con la codificación (Schunk, Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa, 2012). En relación a ella, el autor plantea que

La información se recupera de la memoria en respuesta a claves relevantes que activan las estructuras apropiadas de la memoria. El olvido es la incapacidad de recuperar la información de la memoria debido a la interferencia, la pérdida de la memoria o a claves inadecuadas para acceder a ella. La memoria es fundamental para aprender, y la forma en que se aprende la información determina cómo se almacena y se recupera. (p. 23)

Partiendo de lo anterior, se ponen en consideración elementos relacionados con la memoria para la presente investigación, con el ánimo de determinar la relación e influencia que puede ejercer la memoria en asociación a dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, dada la dificultad que conlleva para algunas personas, en su papel de estudiantes, el recuperar información necesaria.

Schunk

El aprendizaje es para Schunk (2012) *“un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”* (p. 3), coincidiendo en parte con los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2006), en cuanto al conocimiento informal y formal. Además, plantea que el aprender implica un cambio, como ya se ha mencionado antes, perdura a lo largo del tiempo y ocurre por medio de la experiencia, elemento último que considero de gran importancia, más aún en el aprendizaje de las matemáticas, cuando se supone partimos de lo concreto para llegar a la abstracción, pero en la medida de lo posible, permitiendo la experimentación, ya que podría decirse que no es igual aprender viendo, que aprender haciendo. Aclara, también, que el aprendizaje es algo inferencial, ya que no es posible observarlo directamente, sólo a través de productos o resultados que se puedan obtener de los estudiantes, de ahí la necesidad de utilizar diversos métodos e instrumentos de evaluación, y no limitarse únicamente a una prueba escrita para determinar si en un estudiante hubo aprendizaje o, por el contrario, se encuentra ante la posible presencia de alguna dificultad de aprendizaje.

También hace referencia a algunos temas que han llamado la atención de investigadores en relación al aprendizaje, como lo son la motivación, la tecnología y la autorregulación, siendo posible, en este punto, establecer una correlación con la propuesta de Claxton (2001) en cuanto a los recursos internos y externos para el aprendizaje, haciendo parte de estos últimos la tecnología, en la medida que hace que el aprendizaje esté supeditado a los medios que se utilizan, por ejemplo, no será lo mismo aprender a realizar algunas construcciones geométricas con regla y compás que haciéndolo con Geogebra; a nivel de los recursos internos, pensaría en la autorregulación como un elemento clave para la consolidación del aprendizaje mismo y que pudiera convertirse en una categoría importante dentro de la presente investigación, en referencia a las habilidades cognitivas.

Claxton

De acuerdo con Claxton (2001), aprender forma parte de nuestra naturaleza como seres humanos, dado que durante el aprendizaje se logra moldear la mente y los hábitos para adaptarse al mundo. Contrario a algunas creencias, el aprendizaje no es esencialmente intelectual, afirma, y al respecto menciona que lo que sucede en escuelas y universidades con las orientaciones de los profesores es sólo una clase de aprendizaje.

De la misma forma, se reconoce que el aprendizaje no es una actividad homogénea, razón por la que, desde la experiencia, se observa que las personas poseen diferentes formas para aprender, igualmente sucede en diferentes tiempos y en diversos niveles, algunas aprenden con mayor facilidad que otras y empleando más, o menos, recursos. En relación a lo anterior, sostiene que *“hay muchas personas que, al encontrar algo difícil, piensan que eso significa que carecen de inteligencia, y no que, simplemente, no han desarrollado aún, o recuperado, la herramienta de aprendizaje adecuada.”* (Claxton, 2001, p. 18), del mismo modo que se encuentra la posibilidad de que para una persona el aprendizaje sea bloqueado por falta de confianza en sí misma, por miedo al fracaso o la humillación, condiciones que hacen referencia a la resistencia, una condición para el aprendizaje, como podría suceder en algunos casos.

El autor afirma que en general, *“las personas [...] difieren enormemente en cómo aprenden y en lo bien que lo hacen”* (p. 13), tanto en estilo como en eficacia, y esto empieza a suceder muy pronto. Sostiene también que dichas diferencias son susceptibles a modificarse a lo largo de la vida, y un elemento importante en su discurso, que bien vale la pena tener presente, es el siguiente: *“El desarrollo de la resistencia frente a la incertidumbre y la dificultad [...]”* (p. 14) es uno de los ejes principales para fomentar el buen aprendizaje, oportuno y apropiado al hacer referencia a dificultades en el aprendizaje. Plantea entonces lo que ha denominado las tres R del aprendizaje:

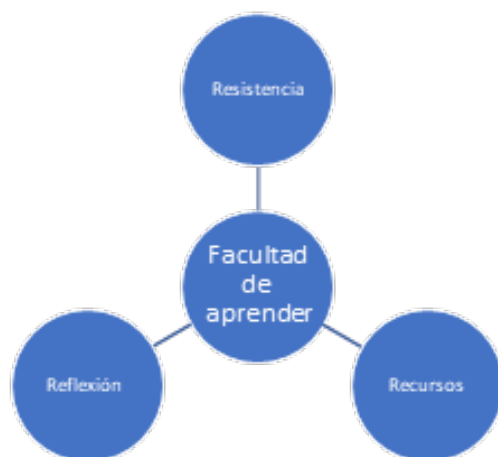


Imagen 3. Aprender - El reto del aprendizaje continuo. Claxton (2001) Fuente: elaboración propia.

Es importante tener presente que la facultad para aprender se desarrolla, así como también es posible evitar los bloqueos, en la presencia de condiciones adecuadas, sostiene Claxton (2001). Esto quiere decir que, frente a una posible dificultad de aprendizaje, con claridad frente a su naturaleza, es posible planear intervenciones en cuanto se diseñen los ambientes, estrategias y recursos adecuados, lo cual va ligado a la misma naturaleza. De ahí la importancia y necesidad de la presente investigación.

Señala, además, cuatro elementos importantes de la caja de herramientas del aprendizaje: el primero de ellos corresponde a la inmersión, siendo un tipo de aprendizaje centrado en el mundo físico, mayoritariamente de carácter social y debido a ello implica elementos como la interacción y la imitación, que a su vez permiten la comunicación de habilidades prácticas. Los otros tres elementos corresponden a la imaginación, las habilidades intelectuales y la intuición.

Dificultades de aprendizaje

Fernández Carreira (2003) afirma que actualmente no existe una definición universal referente a dificultades del aprendizaje, enfatizando en la importancia de abordarlas desde sus causas, con la intención de prevenirlas, de ser posible en los primeros años de escolaridad, al poder identificarlas para su posterior tratamiento.

Así mismo, Claxton (2001) hace referencia a una función conjunta entre recursos internos y externos para el aprendizaje, en la medida que para ser buen aprendiz se requiere saber reconocer las ventajas y posibilidades que puede traer cualquier situación, pero además debe hacerse un buen uso de ellas. Debe poseerse la habilidad para idear los medios o poseer el ingenio práctico, pero también se requiere de recursos internos bien desarrollados, razones por las que la facultad de

aprender no recae únicamente en la mente, dada la convergencia y complementariedad de ambos recursos, internos y externos, situación que puede aplicar también al momento de identificar una dificultad de aprendizaje, en cuanto se hace necesaria la identificación y reconocimiento de su naturaleza.

En el caso concreto, Hudson (2017) señala las siguientes dificultades de aprendizaje: Dislexia, Discalculia, Disgrafía, Dispraxia, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Síndrome de Asperger, Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), habilidades organizativas en relación a otras dificultades de aprendizaje, siendo la discalculia una dificultad de aprendizaje específica de las matemáticas.

Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas

Una de las más conocidas y mencionadas es la discalculia. Hudson (2017) la compara con la dislexia, pero en este caso sucede con los números; se le entiende como dificultades con el cálculo y la aritmética, y de acuerdo con el Department for Education and Skills (2001, citado en Hudson, 2017) se define como *“una afección que afecta la habilidad para adquirir competencias matemáticas”* (p.47), de tal manera que no se limita únicamente al cálculo y la aritmética, sino que se extiende a las matemáticas en general, es decir, a los cinco pensamientos y sus respectivos procesos, de los cuales ya se hizo mención. Al respecto, se reconoce su presencia en al menos un 5% de la población, pero se manifiesta además la posibilidad de que un número mayor la tenga en combinación con otras dificultades de aprendizaje.

Tal como se ha indicado, es probable que la discalculia posea componentes genéticos, en cuanto a través de estudios se ha comprobado su repetencia dentro de una misma familia (Hudson, 2017), coincidiendo con Blakemore & Frith (2008), quienes afirman igualmente que la discalculia es un problema que se hereda de familia; es importante señalar, además, que no existe una cura para la misma. Es común, por tanto, encontrar en las aulas estudiantes que de una u otra forma muestran rechazo, apatía, disgusto hacia las matemáticas, no se les da, y lo que se trata de precisar es la razón o naturaleza de ello, puesto que no es posible generalizar o simplemente decir que tienen discalculia.

De acuerdo con Hudson (2017), es probable que un estudiante con discalculia tenga dificultades para recordar un número de teléfono, que carezca de confianza ante las matemáticas y por lo tanto trate de evitar actividades que las involucren. Señala, en relación a los números, que estos estudiantes no cuentan con la habilidad para captarlos intuitivamente; en relación a la comprensión de enunciados escritos, tienden a entrar en pánico y bloquearse con preguntas que

hagan referencia a los números, en especial cuando se hace bajo presión; desde la memoria a corto plazo, se les dificulta recordar los números con los que hay que trabajar durante los cálculos al igual que series e instrucciones; en la representación gráfica, puede ser un problema para ellos el llegar a tiempo a algún lugar o saber qué hora es.

Se reconocen así, primero, la multiplicidad de posibilidades al referirse a causas (naturaleza) de dificultades asociadas al aprendizaje de las matemáticas, y segundo, la importancia de conocerlas, en cuanto ese conocimiento posibilita la atención de las mismas de acuerdo a sus características y condiciones específicas. En ese orden de ideas, concuerda Dehaene (2016) con Blakemore & Frith (2008) al afirmar que *“es muy probable que muchos de los que muestran dificultades con la aritmética no tengan ningún daño biológico”* (p.399) y sugiere, por ejemplo, que no se les ha enseñado bajo métodos apropiados. Dehaene (2016) plantea la posibilidad de que estas dificultades sean agravadas por componentes emocionales, ansiedad creciente o fobia a las matemáticas. El propósito de la presente investigación no busca su atención, sino el brindar los conocimientos frente a su naturaleza, los cuales podrán ser retomados por otros investigadores posteriormente.

Concepto matemático de número entero

Desde la antigüedad, el hombre se ha visto enfrentado a la necesidad de resolver problemas y en esa misma medida ha intentado encontrarles solución, el origen del conjunto de los números enteros no es ajeno a dicha realidad. Su historia se remonta a la India, cuyos primeros indicios se encuentran en el libro de un matemático hindú, Brahmagupta, en el que se hace una distinción entre bienes, deudas y nada, términos con los que se hace referencia a los números positivos, los negativos y el cero, respectivamente (Ortiz, y otros, 2013); posteriormente se identifican otros aportes en la construcción y consolidación del concepto, los cuales datan entre los años 628 y 1850 d. C., como se muestra en la siguiente imagen:

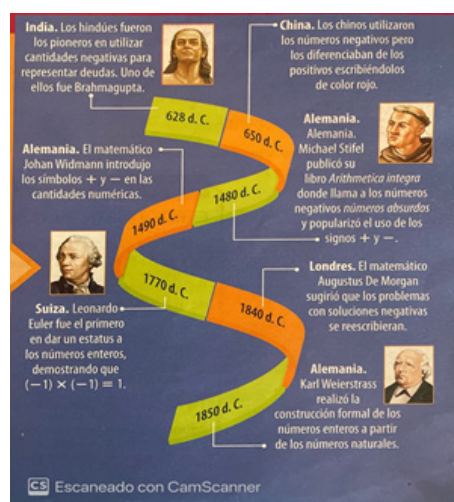


Imagen 4. Cronología de números enteros. Fuente: Los Caminos del Saber Matemáticas 7, p. 9

Son diversas las aplicaciones de los números enteros en la vida diaria y, en general, de las matemáticas, razón por la que se tienen presentes tanto los aprendizajes que se formalizan en el aula de clase como los que se obtienen de manera empírica, sentido en el que se considera importante la vinculación entre ambos. Algunas de esas aplicaciones se encuentran al referirse a ganancias y pérdidas, altura y profundidad sobre el nivel del mar, variaciones en la temperatura, desplazamientos hacia arriba, abajo, izquierda o derecha (plano cartesiano), etc., de tal forma que ahora es posible, por ejemplo, sustraer una cantidad mayor de una menor, lo que no se podía hacer antes de la introducción de dicho concepto y que podría generar resistencia o confusión en algunos estudiantes, tal como he podido notar en mi experiencia como docente.

Propiamente, en el sistema educativo colombiano, de acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias en matemáticas (MEN, 2006), la enseñanza inicial de este concepto, y lo relacionado a él, se da entre los grados sexto y séptimo de educación básica secundaria, teniendo en cuenta que ambos grados hacen parte del mismo ciclo y, dentro de la autonomía conferida a cada institución educativa, se realiza la respectiva distribución dentro de estos dos grados. A continuación, se toma como ejemplo el plan de formación asumido en la institución donde actualmente laboro, en el que se identifica la subdivisión asumida para la enseñanza del número entero a partir de su identificación.

GRADO: Séptimo	
EJE ARTICULADOR (Pensamientos): pensamiento numérico	
SITUACIÓN PROBLEMA: ¿Cómo aplico los números enteros en la resolución de problemas de la vida cotidiana y los articulo a mi aprendizaje de las matemáticas? ¿De qué forma puedo aplicar los números racionales para fortalecer mi aprendizaje de las matemáticas?	
CONTENIDOS DE LA CULTURA	ESTÁNDARES (Desarrollo de procesos de Pensamiento)
NÚMEROS ENTEROS: Concepto de número entero Representación en la recta numérica Valor absoluto de un número Orden en el conjunto de los números enteros Adición Sustracción Simplificación de signos de agrupación para operar con números enteros Multiplicación División Potenciación Radicación Polinomios aritméticos	• Resuelvo y formulo problemas en contextos de medidas relativas y de variaciones en las medidas. • Justifico procedimientos aritméticos utilizando las relaciones y propiedades de las operaciones. • Formulo y resuelvo problemas en situaciones aditivas y multiplicativas, en diferentes contextos y dominios numéricos. • Reconozco y generalizo propiedades de las relaciones entre números racionales.

Imagen 5. Plan de formación para el grado séptimo, en relación al concepto matemático de número entero.

Se observa cómo del concepto de número entero se desprenden otros en relación a él, los cuales se complementan con un concepto anterior, el conjunto de los números naturales. Es precisamente la transición entre ambos conjuntos numéricos la que llama la atención, pues de su correcta comprensión y aprendizaje depende, en cierta medida, el éxito o fracaso en los siguientes grados de escolaridad, por llamarlo así, dado que a partir del grado séptimo este concepto se aplica en los demás contenidos propuestos en el plan de formación respectivo a cada grado, y aún después

del colegio en la universidad, y como mencioné en párrafos anteriores, sin perder de vista su aplicabilidad en la vida diaria.

Evaluación del aprendizaje en matemáticas

Un factor a considerar en todo este asunto del aprendizaje, es el referido a la evaluación, en cuanto a la necesidad de comprobar si un estudiante efectivamente aprendió o no, pero partiendo del hecho que no es posible observarlo de manera directa. Sin embargo, en nuestra cultura, la prueba escrita es uno de los medios directos para verificarlo, puesto que así también lo considera Schunk (2012) al afirmar que “a menudo el aprendizaje se evalúa a partir de los exámenes escritos de los alumnos mediante pruebas, cuestionarios, tareas, trabajos finales e informes” (p. 15), sin que ello sea garante unánime del proceso como tal, queriendo decir que no necesariamente quien responde correctamente el 100% de la prueba es porque en esa medida logró aprender, igualmente con quien no lo logra, no quiere decir estrictamente que no aprendió, pues existen diversos factores que directa o indirectamente ejercen influencia. Tal como lo manifiesta Schunk (2012), para que el investigador o profesional, para este caso el maestro, pueda saber si ha ocurrido el aprendizaje, o no, existen otros procedimientos además de las pruebas, con los cuales es posible obtener la evidencia deseada.

Uno de estos procedimientos, a los que hace referencia, es la observación directa, que consiste en observar los comportamientos que pueden asumir los estudiantes para identificar posibles cambios en ellos, y la cual es comúnmente utilizada por los maestros al interior de las aulas de clase, no siempre para verificar si ha ocurrido aprendizaje o no, señalando que

La observación directa es un índice válido del aprendizaje si las observaciones son claras e implican poca inferencia por parte del observador, y funciona mejor cuando se especifica la conducta esperada y después se observa a los estudiantes para establecer si sus conductas se ajustan al estándar. (p. 14)

Se trata entonces de ser objetivos, en tanto la rigurosidad que amerita la investigación, dejando de lado la subjetividad que conduzca a la inferencia en los comportamientos observados, y como apoyo para tal fin pueden utilizarse las rúbricas, de acuerdo a lo enunciado como, entre otros, un procedimiento de carácter evaluativo.

En relación a lo expuesto hasta el momento sobre lo que es el aprendizaje, Schunk (2012) enuncia algunos procedimientos, de los que se habló en párrafos anteriores para evaluar el aprendizaje:

Categoría	Definición
Observaciones directas	Ejemplos de conducta que demuestran aprendizaje.
Exámenes escritos	Desempeño por escrito en pruebas, cuestionarios, tareas, trabajos y proyectos.
Exámenes orales	Preguntas, comentarios y respuestas verbales durante la enseñanza.
Calificaciones de terceros	Juicios de los observadores sobre los atributos que indican el aprendizaje de los sujetos.
■ Autorreportes	Juicio de las personas sobre sí mismas.
■ Cuestionarios	Respuestas escritas a reactivos o respuestas a preguntas.
■ Entrevistas	Respuestas orales a preguntas.
■ Recapitulación dirigida	Recuerdo de los pensamientos que acompañaban a la ejecución de una tarea en un momento dado.
■ Pensamiento en voz alta	Verbalización de los propios pensamientos, acciones y sentimientos mientras se desempeña una tarea.
■ Diálogos	Conversaciones entre dos o más personas.

Imagen 6. Métodos de evaluación del aprendizaje. Tomado de: Schunk (2012), p. 15.

En este punto, se hace claridad frente a que, aunque la observación se contemple como una estrategia en el campo de la evaluación, debe considerarse que sólo se observa lo que es factible de observarse, lo que implica que los procesos cognoscitivos y afectivos que anteceden las acciones de los estudiantes se pasan por alto a través de ella. Señala, además, que:

la ausencia de una conducta apropiada no significa que el individuo no ha aprendido. Aprendizaje no es lo mismo que desempeño, y muchos factores, además del aprendizaje, podrían afectarlo. Existe la probabilidad de que los estudiantes no realicen las acciones aprendidas porque no se sienten motivados, porque se sienten enfermos o están ocupados haciendo otras cosas. (Schunk, Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa, 2012, pág. 15)

De esta manera, se reconoce la existencia e influencia de diversos factores, internos o externos, durante el aprendizaje, especialmente en el momento de la evaluación, razón por la cual cobra importancia la presente investigación. Lo anterior, dada la posibilidad y, según lo ya enunciado, de que si un estudiante no responde acertadamente según se solicite, no necesariamente quiere decir que no ha aprendido o que se encuentre ante una posible dificultad de aprendizaje, razón por la cual debe conocerse la naturaleza de su accionar, dado que, de acuerdo con Schunk (2012), es necesario descartar dichos factores precisamente antes de concluir que el aprendizaje no ha ocurrido ante la ausencia de determinado desempeño, cuando es común juzgar y determinar el aprendizaje en esa medida, debe trabajarse en su identificación en cuanto que, como se ha venido mencionando,

la presencia de factores extraños pueden llegar a afectar el desempeño y entorpecer el proceso y resultados de la evaluación del aprendizaje. Situación similar sucede con los exámenes orales, el resultado no es del todo confiable puesto que los estudiantes *“podrían enfrentar problemas para traducir en palabras lo que saben debido a desconocimiento de la terminología, dificultad para hablar en público o problemas de lenguaje”* (p.16), y como las anteriores, es posible que existan otros elementos que interfieran al obtener una respuesta, producto de la evaluación.

Por su parte, en los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2006) se hace referencia a la evaluación formativa, señalando que debe ponerse *“énfasis en la valoración permanente de las distintas actuaciones de los estudiantes cuando interpretan y tratan situaciones matemáticas y a partir de ellas formulan y solucionan problemas”* (p.75), de tal manera que se hace un llamado para que se le permita a los estudiantes, partiendo de las soluciones que propongan, justificar, explicar y argumentar. En este sentido, se reconoce una vez más el sentido e importancia que debe asignársele a los procesos que se esconden tras una respuesta, más que a la misma respuesta independientemente de que ésta sea correcta o incorrecta, en correspondencia con Kilpatrick, Gómez & Rico (1998), todo con el ánimo de identificar la naturaleza de posibles dificultades asociadas al aprendizaje de las matemáticas, concretamente en relación a los números enteros, en los casos que aplique.

CONCLUSIONES

Partiendo del recorrido bibliográfico realizado en el presente artículo y la experiencia como docente, concluyo que nos encontramos frente a un desafío educativo en relación a los procesos que se desarrollan en el área de matemáticas, concretamente en lo que tiene que ver con el concepto de números enteros, y no porque sea algo nuevo, sino porque precisamente se requiere tener claridad frente a la naturaleza de dificultades asociadas al aprendizaje de los mismos, en cuanto no es posible generalizar con dificultades de aprendizaje una conducta o manifestación que tal vez no lo sea y, para ello, es necesario disponer de herramientas que favorezcan su identificación.

Si bien desde el Ministerio de Educación, en el caso de Colombia, disponemos de una serie de documentos que orientan la enseñanza de las matemáticas en los niveles de educación básica y media, es importante recordar que existen diversos estilos de aprendizaje, así como de enseñanza, y en ese sentido es posible percibir la multiplicidad de situaciones que pueden presentarse durante el proceso, especialmente en el caso de los estudiantes, dado que en la medida que se logre identificar la razón o naturaleza que se esconde tras las diferentes manifestaciones que recibimos de parte de ellos, bien sea en lo que hacen, lo que dicen, incluso en lo que dejan de hacer y en sus silencios, y en asociación con lo que Claxton (2001) define como recursos tanto internos como externos, los

cuales pueden ejercer influencia en su aprendizaje, se favorecerá la atención desde el aula de clase ante esas posibles dificultades, teniendo presentes las regularidades que puedan reconocerse y en base a ellas realizar la posterior categorización.

En el papel de docentes debemos prestar especial atención a dichas manifestaciones, a la forma como evaluamos y verificamos el aprendizaje, teniendo en cuenta que existen diversos factores que pueden influir en los resultados obtenidos y ello dependiendo también del método utilizado. Si bien la prueba escrita es una de las principales herramientas utilizadas para evaluar aprendizajes, utilizada incluso por diferentes estamentos del gobierno, por ejemplo, con las Pruebas SABER y exámenes de ingreso a la carrera oficial, a parte de medir conocimientos importan los procesos que se esconden tras una respuesta y de allí la necesidad de variar también los métodos, en los que la observación y la verbalización pueden ser de utilidad, contrastar una respuesta y permitirle al estudiante que comunique, si es el caso, aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para identificar la causa o naturaleza de una posible dificultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blakemore, S. J. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. España: Editorial Paidós.
- Dehaene, S. (2016). *El cerebro matemático: Cómo nacen, viven y a veces mueren los números en nuestra mente*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Duval, R. (2016). *Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas*.
- Fernández Carreira, C. (2003). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria*. Barcelona.
- Fonseca Tamayo, F. L. (2019). La discalculia un trastorno específico del aprendizaje de la matemática. *ROCA*, 212-224.
- Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos*. Madrid: Narcea.
- Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos*. Madrid: Narcea.
- Inestroza-Inestroza, F. A. (2018). Creencias pedagógicas respecto de las dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales en una escuela pública de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 265-286.
- Kilpatrick, J. G. (1998). *EDUCACIÓN MATEMÁTICA Errores y dificultades de los estudiantes Resolución de problemas Evaluación Historia*. Bogotá: Grupo Editorial

Iberoamérica.

- Minayo, M. C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. Salud colectiva, 251-261.
- Nacional, M. d. (1998). Lineamientos curriculares Matemáticas. Bogotá: MEN.
- Nacional, M. d. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Bogotá: MEN.
- Ortiz, L., Ramírez, M., Joya, A., Celi, V., Acosta, M., Perdomo, A., & Morales, D. &. (2013). Los Caminos del Saber Matemáticas 7. Bogotá: Santillana S. A.
- Palencia M, G. E. (2019). Estudio sobre referentes conceptuales en prácticas evaluativas que posicionan a estudiantes con dificultades de aprendizaje en matemática.
- Romero Pérez, J. F. (2004). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. España: Junta de Andalucía.
- Romero Pérez, J. F. (2004). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. España: Junta de Andalucía.
- Sampieri, R. F. (2010). Metodología de la Investigación (5ta. ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Sepúlveda, A. O.-L. (2016). ¿A qué atribuyen los estudiantes de educación básica la dificultad de aprender matemática? Revista de Orientación Educacional, 105-119.
- Strauss, A. y. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA RURALIDAD. ENTRE CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS



Pedro Rafael Guerra Meza¹

Universidad de Córdoba, Colombia

pedroguerram@correo.unicordoba.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5759-5549>

DOI: 10.37594/oratores.n14.538

Fecha de recepción: 14/05/2021

Fecha de revisión: 24/05/2021

Fecha de aceptación: 13/06/2021

RESUMEN

El presente artículo de investigación nace como un espacio de reflexión sobre la investigación realizada con la Universidad de Antioquia, Colombia, Las prácticas de enseñanza de la argumentación desde un enfoque sociocultural, un acercamiento a la educación básica primaria en la ruralidad, que realicé en el año 2016. Con este se pretende mostrar el asunto problemático del abordaje de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad, pues se desconocen las implicaciones sociales que esta práctica genera en los niños si se desarrollara de forma debida. Esto lo posicionaría como un ser social, crítico y reflexivo ante los demás. En primera medida, se comenzará con la descripción del asunto problemático evidenciado en un Centro Educativo Rural, generando una discusión entre la realidad encontrada, los planteamientos de autores externos y mi propia reflexión como docente, observador y como investigador. Más adelante se presentarán los resultados del análisis documental realizado para hacer una aproximación a los antecedentes teóricos, investigativos y legales sobre el tratamiento de la enseñanza de la argumentación en los últimos años. Por último, las conclusiones mostraran los resultados finales de la experiencia investigativa. Resultados que giran en torno a la comprensión de las prácticas de enseñanza de la argumentación a partir de la función social que deriva el enfoque sociocultural. Esto permitirá reflexionar sobre los comportamientos, usos y maneras en que los docentes desarrollan estas prácticas en la escuela.

Palabras clave: Argumentación, Prácticas de enseñanza, Educación básica primaria, Ruralidad, Discursos reales.

¹ Nacionalidad colombiana. Docente de la universidad de Córdoba, Colombia; Tutor del Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5759-5549> Correo electrónico: pedroguerram@correo.unicordoba.edu.co Número de celular: 3126026998

THE TEACHING PRACTICES OF ARGUMENTATION IN RURALITY. BETWEEN CONCEPTIONS AND EXPERIENCES

ABSTRACT

This research article was born as a space for reflection on the research carried out with the University of Antioquia The teaching practices of argumentation from a sociocultural approach, an approach to basic primary education in rural areas, which I carried out in 2016. This is intended to show the problematic issue of approaching argumentation teaching practices in rural areas, since the social implications that this practice generates in children if it were developed properly are unknown. This would position him as a social, critical and reflective being before others. In the first measure, it will begin with the description of the problematic issue evidenced in a Rural Educational Center, generating a discussion between the reality found, the approaches of external authors and my own reflection as a teacher, observer and as a researcher. Later, the results of the documentary analysis carried out to make an approximation to the theoretical, investigative and legal background on the treatment of the teaching of argumentation in recent years will be presented. Finally, the conclusions will show the final results of the research experience. Results that revolve around the understanding of argumentation teaching practices from the social function derived from the sociocultural approach. This will allow us to reflect on the behaviors, uses and ways in which teachers develop these practices at school.

Keywords: Argumentation, Teaching practices, Primary basic education, Rurality, Real discourses.

INTRODUCCIÓN

Resulta transcendental mirar la argumentación como una práctica discursiva inserta en la vida, la cual se configura de acuerdo con las posibilidades que ofrece el contexto en donde se produce. Además, la argumentación está ligada al pensamiento crítico y reflexivo del ser humano, la cual le permitirá entender las conflictividades del contexto como oportunidades, con un pensamiento de mayor compromiso y reconocimiento de la alteridad. Es por ello por lo que se aborda esta propuesta investigativa con miras a comprender, desde la observación y el análisis documental, las prácticas de enseñanza de la argumentación.

En este artículo se exponen los elementos que sitúan la investigación en un contexto educativo rural específico: Centro Educativo Rural Montecristo, ubicado en el corregimiento de Montecristo, municipio de San Juan de Urabá, perteneciente al departamento de Antioquia. Aquí se hace una descripción de un asunto problemático, el cual está relacionado, desde luego, con las prácticas de enseñanza de la argumentación, al igual que de sus elementos más importantes como su importancia y las metas propuestas; ya que estas orientan, fundamentan y dieron sentido a la

investigación realizada.

Así mismo, presentamos una aproximación a los diferentes documentos que han desarrollado investigaciones, que, en cuanto a temáticas, resultan similares. Estos antecedentes se han dividido en teóricos, investigativos y legales. Se trata de un recorrido por las principales teorías de autores que han convergido con el asunto de referencia, al igual que las investigaciones rastreadas, las cuales se han centrado más en indagaciones de la enseñanza de la argumentación en el contexto urbano, dejando notar un descuido en esta parte, en el contexto rural. Además, se hace un recorrido por la política pública en Colombia mirando de qué manera, ésta, permite la fundamentación de la enseñanza de la argumentación en las escuelas. Finalmente, se hace un acercamiento teórico a este asunto problemático desde dos apartados conceptuales relacionados que guiarán toda esta experiencia investigativa: las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad y una aproximación a la enseñanza de la argumentación en la básica primaria.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se abordó una metodología cualitativa. En esta se privilegió la acción descripción y analítica de la información recolectada. Mediante esta, los discursos de los participantes y la información rescatada de fuentes secundarias se convirtieron en datos, los cuales fueron interpretados y analizados con relación a los propósitos de la investigación y al enfoque sociocultural que enmarcan estos propósitos.

El trabajo desempeñado por mí como docente- tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante el cual observo y acompaño las prácticas de enseñanza de los cinco docentes del Centro Educativo Rural Montecristo, objeto de la investigación, permitió, en esencia, la observación del contexto desde la participación del propio investigador. Esto abarcó a una interacción social entre el investigador y los sujetos observados, principalmente los cinco docentes de la básica primaria que laboran en este establecimiento educativo, sin descuidar que se observaron también comportamientos y expresiones de los niños, en aula y fuera de ella. Los instrumentos para recolectar la información, con base en este método de investigación, fueron los formatos de observación de aula, propios del Programa, en donde se registra la información sobre la planeación de la clase, información y evidencias sobre la observación del desarrollo de la clase y la retroalimentación o reflexión después de la clase con el docente.

Mediante el análisis documental se realizaron consultas de documentos o fuentes secundarias. Se hizo un rastreo de los últimos documentos, tanto teóricos, investigativos como legales, partiendo desde los últimos quince años atrás. Esta revisión documental permitió identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad sobre la temática, los autores y las discusiones entre estos y el investigador. Se permitió, además, delinear los propósitos de la investigación, hacer

relaciones entre trabajos, buscar preguntas y objetivos de investigación, establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador. Finalmente, la revisión documental permitió configurar el estado del arte en la investigación. El instrumento que facilitó la recuperación de la información, con referencia a este método, fue la ficha de trabajo digital, en la cual se iba registrando datos bibliográficos de las fuentes consultadas, así como comentarios, la cita textual, síntesis de informaciones de los documentos y resúmenes.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para el desarrollo de la investigación se contó con el aval de la Universidad de Antioquia para su realización. De igual forma, los docentes, objetos de la investigación, dieron su consentimiento informado, a través de un documento escrito, en donde manifestaron la total disposición para llevar a cabo la investigación.

RESULTADOS

Las prácticas de enseñanza de la argumentación en la básica primaria en el contexto rural y su importancia.

El interés por desarrollar una propuesta de investigación sobre la enseñanza de la argumentación en la escuela, y concretamente en la ruralidad, surge después del desarrollo de largas jornadas de reuniones y discusiones en comunidades de aprendizajes con participación de docentes del Centro Educativo Rural Montecristo en el municipio de San Juan de Urabá y del tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ello permitió establecer que los estudiantes de educación básica primaria en la ruralidad presentan discursos básicos, muy arraigados a la narración o la descripción, cuando tienen que enfrentar situaciones en la que deben plantear opiniones, posturas o perspectiva básicas. Esto lleva a pensar que hay debilidades en cuanto al desarrollo de discursos de mayor profundidad como la argumentación, sobretodo en estos escenarios. Al parecer una de las causas relacionadas con estas debilidades, y que suele cobrar fuerza en estos entornos, es la relacionada con las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes, las cuales no se armonizan desde una postura sociocultural. Estas se deben pensar, más bien, en acciones educativas que giren en torno a la participación social, a posturas críticas y reflexivas en cuanto a la economía de la región, idiosincrasia, la población o los servicios públicos, entre otros factores que son propios del contexto. Además, la argumentación como una práctica inserta en la vida, sirve para participar de la cultura y de esa dinámica social.

El MEN, mediante los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias (2006), documentos que son referentes comunes para regular el componente educativo a nivel nacional, para el área de lenguaje específicamente, incluyen el abordaje de la argumentación desde los grados de la educación primaria. Por esta razón, hay que revisar y abordar junto con los docentes de este ciclo, estrategias afines que contribuyan al direccionamiento de las

prácticas de enseñanza de la argumentación hacia las implicaciones sociales que ellas permiten, reconociendo en los estudiantes, de esta forma, una mayor apropiación del lenguaje a través de procesos más complejos como la argumentación.

De manera concreta, en referencia al Centro Educativo Rural Montecristo, mencionado anteriormente, en el cual hago acompañamiento a las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje a sus docentes a través del Programa Todos a Aprender del MEN en la Educación Básica Primaria, se pudo percibir la situación problemática antes descrita. Se observa que la población estudiantil, Básica Primaria, utiliza un discurso narrativo o descriptivo cuando se les pide plantear situaciones en las cuales deben hacer uso de la argumentación; por ejemplo, ante situaciones que requieren la resolución de problemáticas escolares, la redacción de una excusa por inasistencia a la escuela, una justificación, escrita u oral, dirigida al director para la celebración del día del niño, entre otras que se evidenciaron durante a diferentes acompañamientos a las prácticas de enseñanza de los docentes. Además de lo anterior, entre los docentes se evidencia que no hay una concepción clara de la argumentación. Desconocen de las implicaciones de su función social desde un enfoque sociocultural. Esto involucraría, entonces, abordarla desde esta perspectiva para mantener la correlación: escuela- contexto, en cuanto al abordaje del lenguaje.

En relación con lo anterior, la argumentación forma parte de la vida cotidiana del estudiante, no solo en la escuela sino fuera de ella también, lo prepara para la vida, es decir, “sirve para algo”. Esto se evidencia cuando somos testigos de variadas situaciones en las que los niños construyen una serie de argumentos para conseguir un objetivo, por ejemplo, cuando tienen que pedir un permiso a los padres para ir a jugar fútbol con sus amigos o cuando justifican las llegadas tardes a la escuela, teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores. En este momento se desconoce, quizás, las implicaciones sociales que la argumentación implica. Ello demuestra, así como lo consideran los Referentes Curriculares del MEN -Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares- y las investigaciones recientes² que los estudiantes de primaria desarrollan a temprana edad sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender un punto de vista sobre un asunto de interés en una interacción social. Estas son razones para considerar que en la argumentación subyace una función social y que debe ser tenida en cuenta en las prácticas de enseñanza de la argumentación en la escuela. Muchas veces ésta llega a la educación básica primaria con una tardanza considerable, ya que los docentes la consideran demasiado compleja para el estudiante de este ciclo de escolaridad. Esto permite revisar las concepciones de argumentación y de lenguaje que los docentes han construido.

2 “Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas (2003)” de Jiménez Aleixandre, María Pilar y Díaz de Bustamante, Joaquín; “Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana (2005)” de Ligia Ochoa Sierra; “La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños (2011)” de Oscar Eugenio Tamayo Alzate.

Por otro lado, los niños en la ruralidad, y no solamente en este escenario, viven inmersos en una sociedad en donde argumentar es importante debido a la fuerte influencia de los medios de comunicación en ellos, con los cuales guardan cierta relación, tanto oral como escrita. Saber argumentar se convierte para ellos en un medio fundamental para informar, participar, acercarse a los demás, establecer relaciones con personas de otros lugares, justificar y defender ideas o acciones, resolver problemas, es decir; que saber argumentar para el niño, constituye un medio para canalizar sus diferencias con la familia, la escuela y la incipiente sociedad que lo involucra. Desde la escuela, el docente puede regularizar la enseñanza de la argumentación a partir de una perspectiva sociocultural que revele sus implicaciones sociales.

En la argumentación se construyen y reconstruyen significados, debido a la multiplicidad de apreciaciones y concepciones humanas que la vida social soporta. Esto hace que se complejice la relación con la cultura y su acumulado de interacciones. Así entonces, ésta permitirá un posicionamiento crítico y reflexivo frente a estas circunstancias, tal como lo expone Tamayo (2011). Tanto la sociedad como la cultura se encuentran en un proceso de permanente reconstrucción y resignificación, en donde la argumentación posibilita a los sujetos un diálogo comprensivo de las situaciones y fenómenos que acontecen y confluyen en la realidad de quienes participan en determinado contexto.

Investigar y rastrear aportes documentales acerca de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la escuela en la ruralidad, constituye un antecedente importante, ya que los maestros, de esta forma, podrán crear lineamientos y estrategias que le permitan desarrollar la argumentación en los estudiantes desde una mirada sociocultural. Además, este trabajo se convierte en un aporte y referente para esta temática, en el terreno de la Educación Básica Primaria rural, debido a las pocas investigaciones que circulan al respecto³. La mayoría de las existentes se refieren a la argumentación, pero no hacen énfasis a la ruralidad.

³ Se encuentran los trabajos de Teodora Álvarez, una investigación de La Universidad Complutense de Madrid titulada “El texto argumentativo en Primaria y Secundaria (1997)”; Dominique Guy Bassart con un artículo de investigación titulado “Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria (1995)”; Ligia Ochoa Sierra, una investigación de La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España titulada “Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto de educación básica colombiana (2005)”; Nidia Patricia Santos Velandía, una investigación de La Universidad Francisco José de Caldas de Colombia titulada “La argumentación oral en primaria; Oscar Eugenio Tamayo Alzate, una investigación de La Universidad Santo Tomás de Colombia titulada “La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños (2011); “Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas (2003)” de Jiménez Aleixandre, María Pilar y Díaz de Bustamante, Joaquín; “Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana (2005)” de Ligia Ochoa Sierra

Los antecedentes son el soporte ineludible del problema de investigación. En esta experiencia investigativa se hace una exploración de las teorías, los libros, artículos e investigaciones que han abordado esta temática, aproximadamente diez años atrás a la fecha actual. Aunque son pocos los aportes que hay al respecto, los encontrados permiten esbozar que la manera como se ha tratado la argumentación en la educación básica primaria ha sido contextualizada a los ambientes propiamente urbanos. Inclusive, los estudios semióticos y pragmáticos conservan la esencia del estudiante que habita en la ciudad. Por lo tanto, los aportes de referencia son tratados de manera comparada con el estudiante que habita el entorno rural. No obstante, estas evoluciones teóricas no responden por sí solas a las variaciones de la argumentación en la escuela, de ahí la necesidad de avanzar un poco más hacia el contexto rural y considerar un análisis sociocultural que nos permita indagar acerca, si los docentes, en realidad, tienen conciencia de las implicaciones sociales de la argumentación.

Algunas aproximaciones al estudio de la enseñanza de la argumentación en la básica primaria.

Haciendo un recorrido por los diferentes antecedentes que soportan esta propuesta de investigación, se reconocen los aportes conceptuales relacionados con la argumentación en el escenario de la educación rural en la educación básica primaria. A propósito, se han seleccionado tres tipos de antecedentes, los cuales se presentan a continuación en teóricos, investigativos y legales. Los primeros son construcciones teóricas realizadas por autores que han visionado el ejercicio de la lectura, la cual permite la fundamentación de una argumentación, desde un enfoque sociocultural; los segundos presentan un recorrido por las investigaciones encontradas que problematizan y analizan el ejercicio de la argumentación en la educación primaria; los últimos exponen algunas políticas y directrices del Estado Colombiano afines con la enseñanza de la argumentación en las aulas de clases.

Antes de mostrar los antecedentes mencionados, es necesario aclarar que la argumentación no es un tema reciente. Desde la antigüedad se viene abordando el tema con acepciones diferentes acordes a las necesidades socioculturales del contexto, pero en esencia se conserva su verdadera intención. Sus antecedentes se remontan a la antigua Grecia y es a partir de la retórica y la elocuencia de donde se desprende la argumentación.

La retórica demostró pronto su utilidad como instrumento político en el régimen democrático, siglo V a. C., divulgada por profesores conocidos como sofistas, entre los cuales los más conocidos fueron Protágoras de Abdera y Gorgias. Para estos maestros de retórica que fueron también filósofos, no existe una única verdad y con el lenguaje sólo se pueden expresar cosas verosímiles. Valoraban mucho el poder que tenía la

palabra (...). Esta filosofía fue muy criticada por Platón. Tanto para Platón como para su maestro Sócrates, la esencia de la filosofía reposaba en la dialéctica: la razón y la discusión conducen poco a poco al descubrimiento de importantes verdades. Platón pensaba que los sofistas no se interesaban por la verdad, sino solamente por la manera de convencer, así que rechazó la palabra escrita y buscó la interlocución personal, y el método fundamental del discurso pedagógico que adoptó fue el del diálogo entre maestro y alumno. Pero el gran maestro de la retórica griega fue Isócrates. Pensaba que la retórica era un plan de formación integral de la persona que servía para crear ciudadanos modélicos; con su sistema de enseñanza, precursor del Humanismo, pretendía la regeneración ética y política de la sociedad ateniense. Aristóteles, por otra parte, sistematizó la mayor parte de estos conocimientos sobre el arte de hablar y argumentar en una obra que consagró al efecto, su Retórica. La gran aportación de la Retórica de Aristóteles es su enfoque filosófico (...). La Retórica de Aristóteles, realiza reflexiones teóricas sobre el lenguaje persuasivo. (Carrascal, 2011, p. 77)

Desde los planteamientos de Perelman y Olbrechts- Tyteca, y Christian Plantin se rastrean antecedentes investigativos en el campo de la argumentación. Perelman y Olbrechts- Tyteca (1989) en su libro *El tratado de la Argumentación*, recogen la teoría de Aristóteles, los aportes del filósofo griego Platón y de los sofistas para presentar una Nueva Retórica sistematizada que fundamente la argumentación como práctica humana y necesaria. En ella se considera que todos los discursos que emiten los interlocutores son argumentos que responden a necesidades comunicativas.

Además, Perelman y Olbrechts- Tyteca hacen un recorrido desde los inicios de la retórica. Mencionan que durante La Edad Media y en El Renacimiento, la retórica fue más sofisticada y se usaba, no solo a nivel jurídico, sino en todas las esferas del discurso. Por ejemplo, esta tenía lugar en el campo de las matemáticas, la oralidad, en el teatro, entre otras, siempre con la intención de influir en el interlocutor. Esto deja claro que la práctica argumentativa sigue estando presente en todos los aspectos de nuestras vidas, desde las situaciones cotidianas más sencillas hasta el entorno político que es más complejo.

La argumentación constituye un tema que ha atraído la atención de varios estudiosos. Otro autor que devela su origen griego es Plantin (1998) en su libro *La Argumentación*. Además de contextualizar el tema desde sus cimientos, el autor ofrece a través de las páginas de su libro, una panorámica de la evolución del término hasta las teorías contemporáneas. Así, capítulo tras capítulo va desgranando poco a poco las reflexiones que sobre el concepto de argumentación se han realizado a lo largo del tiempo. Valiéndose de numerosos ejemplos, nos acerca de forma sencilla y amena a algunos de los principios que rigen la argumentación, cómo argumentamos, cómo

refutamos o cómo damos validez a nuestras afirmaciones.

Plantin en este libro también pretende mostrar que todo discurso puede ser cuestionado por medio de otro discurso, es decir, a todo argumento se le puede dar la vuelta. En este sentido le da un tratamiento a la práctica argumentativa desde un enfoque dialógico e interaccional. En su libro menciona que los sofistas llaman a este proceso como antifonía.

Continuando con esta exploración de antecedentes, es importante para esta investigación hacer acercamientos entre la práctica argumentativa y la escuela. En este sentido cabe mencionar los trabajos de Dolz (1993) sobre el abordaje de la argumentación en este escenario. Se aprecia en sus postulados que ésta cumple una función social determinada por el contexto sociocultural y la instituye como un diálogo que se establece entre el pensamiento crítico de las personas involucradas en los actos discursivos. Él dice que *“la argumentación se asemeja a una especie de diálogo (una controversia, una polémica, etc.) con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones”* (Dolz, 1993, p. 65), por lo cual la actividad argumentativa está ligada a la situación comunicativa y al contexto, haciendo relación al campo pragmático del lenguaje. Podemos extraer de esta cita que más allá de la justificación de pensamientos o comportamientos para persuadir a los demás de nuestros puntos de vista; la argumentación está altamente influenciada por factores socioculturales en donde se produce. Este asunto es importante para esta experiencia investigativa, pues es desde perspectiva que se propone realizar intervenciones en beneficio de la práctica argumentativa.

En este sentido, abordar la enseñanza de la argumentación desde una perspectiva sociocultural en los contextos rurales es importante porque ella constituye un escenario de múltiples interacciones, tanto discursivas como físicas, que reflejan su complejidad. En ella se ven manifestadas las dinámicas socioculturales del entorno tales como el desarrollo rural, las desigualdades, los intereses, los puntos de vistas, los estilos de vida, entre otros, que forman la base de las prácticas discursivas en la escuela. De acuerdo con esto, la argumentación como práctica discursiva inserta en la vida social de las personas, está determinada por el contexto y que, además, refleja y da cuenta de sus complejidades.

Desde una perspectiva semiótica⁴, Cárdenas Páez plantea que *“la interacción, al garantizar el intercambio cognoscitivo, social y emocional de puntos de vista, grados de conocimiento, perspectivas e informaciones acerca de la realidad, supone que el lenguaje es la principal mediación en cualquier marco sociocultural”* (Cárdenas, 2004, p.71).

⁴ Disciplina cuyo objeto es explicar la manera como el ser humano construye sentidos en las múltiples interacciones socioculturales en las que participa.

De este modo, la argumentación se concibe como el elemento del lenguaje que permite este intercambio pues ésta conlleva a desarrollar en los actores de la práctica discursiva, el manejo crítico del lenguaje. Por medio de la argumentación los sujetos interactúan en un determinado contexto sociocultural, en donde intentan demostrar que sus ideas son válidas. Entre tanto, este acto de dar y recibir razones resulta ser una condición ineludible para el lenguaje, pues si sólo pudiéramos señalar hechos de la realidad, no habría cabida para dudar de lo que decimos o considerar si es correcto o incorrecto y el lenguaje sería un objeto inmóvil.

En este orden de ideas, la práctica discursiva que permite un mayor dinamismo del lenguaje es la argumentación, la cual está influida por el escenario contextual en donde se da. Entre tanto, la escuela constituye una sociedad pequeña en la que los chicos interactúan, en este sentido, las prácticas de enseñanza de la argumentación deben tener correspondencia con las dinámicas del entorno escolar y extraescolar también. Para Cárdenas (2009), al referirse a la función que debe cumplir la escuela, y con lo cual se justifica el postulado anterior

(La función de la escuela es) formar sujetos históricos necesitados de realidad, capaces de construir su propia relación con el conocimiento de la realidad, suficientemente críticos para prevenir los efectos de la lógica del poder, capaces de rebasar los límites conceptuales y de controlar los parámetros y de reaccionar frente a la complejidad del mundo de la vida. (Cárdenas, 2009, p. 49)

Esto quiere decir que la escuela debe tender hacia la reconstrucción de contextos, hacia la reconstrucción de territorios. Se debe partir de la valoración propia, de descubrirnos como seres humanos y describir nuestras necesidades. La argumentación entonces se convierte en el instrumento que devela la construcción de opiniones y abordar las complejidades del entorno en donde se habita. A través de las prácticas de su enseñanza, se pueden dinamizar estos procesos.

El tipo de lectura que circule en un determinado contexto es fundamental para fortalecer la argumentación en la escuela. Jurado (2008) hace referencia a la lectura, desde el campo de la semiótica, para la formación de lectores críticos capaces de interactuar con la realidad, es decir, que la lectura crítica abre las posibilidades de crear infinitudes de sentido, de permitirles a los estudiantes la capacidad de circular, por ella, de manera consciente.

Los lectores críticos pueden acceder a hipótesis “*creativas*” que emergen de la enciclopedia del lector y en la atención metódica con el texto. (...) los estudiantes plantean argumentos, pero no se hacen argumentación. La argumentación crítica – sustentación, cotejación, refutación, modificación de la conciencia- ha de conducir a algo nuevo, sin abandonar la esencia del texto que ha sido objeto de análisis. (Jurado, 2008, p. 348)

La lectura crítica posibilita la creación de un discurso más complejo que dé cuenta de la rigurosidad del lenguaje para armar discursos con intenciones diversas como lo es la argumentación. Jurado afirma en la cita anterior, que no siempre se argumenta, aunque esa sea la intención. La argumentación es una práctica inserta en la vida social, por lo tanto, se debe potenciar el ejercicio de argumentar. En muchos casos, como el rural, por ejemplo, se encuentran mitos sobre su abordaje al considerarla como un ejercicio bastante complejo, en relación, ¿tendría algo que ver la poca circulación y contacto con textos argumentativos y las prácticas de enseñanza de la argumentación en los contextos rurales?, ¿la correspondencia entre la argumentación en la escuela rural y la argumentación real? O ¿el grado de conciencia de los docentes sobre las implicaciones sociales de la argumentación en estos contextos? Estas cuestiones nos invitan a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la argumentación.

Por otra parte, entre los antecedentes de orden investigativo, cabe mencionar las encontradas a través de esta indagación conceptual. En primera instancia traigo a colación la investigación realizada por Ligia Ochoa (2005) titulada Estrategias didácticas para el desarrollo de argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana. En este trabajo, la autora diseña, implementa y evalúa una estrategia didáctica para permitir el desarrollo de la argumentación oral. Es preciso señalar que en la revisión bibliográfica que se hizo de este proyecto, no se encontró ningún trabajo que tuviera como objeto específico de estudio la argumentación oral, por lo tanto, resulta un referente importante para la orientación de la presente propuesta investigativa.

Otro trabajo es el de las autoras Clara Ortiz y Marisol Morales (2010) presentado para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación titulado Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de texto argumentativos, el cual consiste en la aplicación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la producción de textos argumentativos y su incidencia en la cognición. Por otra parte, se destacan algunas recomendaciones encaminadas a mejorar este proceso en los estudiantes, entre las cuales destaca el uso del discurso escrito como un proceso reflexivo y controlado que impacta las diferentes situaciones sociales vinculadas a potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la investigación de Oscar Tamayo (2011) titulada La argumentación como constituyente del pensamiento crítico de los niños, la cual constituye un referente importante para esta investigación en tanto aborda la descripción de las estructuras argumentativas de los estudiantes y la formación de pensamiento crítico mediante la enseñanza de las ciencias, proceso ineludible para la argumentación. Mediante este trabajo se hace un estudio analítico del pensamiento crítico en niños desde tres categorías: la solución de problemas, la argumentación y la metacognición. Este

se fundamentó en una propuesta didáctica de intervención en función de desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de 4ª y 5ª de educación básica primaria. Los resultados permitieron describir las estructuras argumentativas de los niños y hacer recomendaciones de orden didáctico al respecto.

Con respecto a los antecedentes legales, el abordaje de la argumentación en Colombia ha estado relacionado con los procesos lectores. Desde las normas que regulan el ámbito pedagógico se ha asumido como un proceso que facilita la participación de las personas en los eslabones de la sociedad. Desde los fines de La Ley General de Educación⁵ se establece que:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley General de Educación, 1994)

Esto quiere decir que a través de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo en donde la argumentación sirva de puente verbal entre las personas y los problemas sociales, se pueda pensar en intervenciones e interacciones con el contexto de manera razonable. De igual forma, uno de los principales procesos para alcanzar este propósito es la lectura crítica insertada en las prácticas socioculturales que facilitan la argumentación en los estudiantes. La Ley General de Educación aún tiene vigencia en la actualidad salvo a algunos artículos que han sido derogados.

Al respecto, Los Indicadores de Logro de Lenguaje⁶ (MEN, 1996), los cuales han perdido vigencia debido a la publicación de normas más generales que han tratado de ajustarlos, hacen mención a la lectura como herramienta necesaria para desarrollar procesos complejos de pensamientos en los estudiantes, los cuales están íntimamente ligados a la argumentación, tanto oral como escrita, al respecto se indica en ellos que el estudiante

Produce diferentes tipos de textos en los que pone en juego procesos de pensamiento, competencias cognitivas y estrategias textuales como la clasificación, la jerarquización, la seriación, la comparación, la definición, el análisis, la síntesis y relaciones como parte- todo, causa- consecuencia, problema- solución. (MEN, 1996)

⁵ Esta Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, la cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

⁶ Lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo.

Todo esto deja claro la necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza de la argumentación que permitan interactuar con el contexto y ser conscientes de las implicaciones sociales que permiten. Lo anterior permite abordar, desde la perspectiva sociocultural, el concepto de “*competencia*” comunicativa⁷ planteado por Dell Hymes y Vygotsky (1972) el cual se asume como las capacidades que posee el estudiante para producir discursos significativos que influyan en el ámbito donde se mueve e interactúa. Aquí se ponen en juego los conocimientos pragmáticos y semióticos que el docente, como persona que problematiza y mediador sociocultural, debe invertir en la enseñanza de los estudiantes.

Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁸, documentos que están vigentes en el terreno educativo, se asume la lectura crítica como un proceso de construcción de sentidos. En esta construcción están presentes tres aspectos fundamentales: el texto, el contexto y el lector. De la interacción de ellos, se formarán significados que servirán de fondo discursivo para la práctica argumentativa que permita la participación social de las personas, la cual conlleva rasgos complejos de origen histórico y cultural. Desde ellos se puede extraer explícitamente que:

Los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación, no olvidemos que con el lenguaje no solo se significa y se comunica, sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto (MEN, 1998, p.61).

Esta parte es importante porque se relaciona mucho con el enfoque sociocultural de la investigación que se pretende. Respecto a ello, el lenguaje es un producto social reflejado en las prácticas discursivas del contexto. La realidad está llena de interacciones, de pluralidad de apreciaciones e identidades humanas que complejizan la relación con ella y con su acumulado de experiencias, sentidos, normas y posibilidades. La argumentación deberá develar estas conflictividades como oportunidades haciendo uso de un pensamiento crítico.

Más adelante aparecen los Estándares Básicos de Competencias⁹ (MEN, 2006) en el área de lenguaje como una propuesta legal para regular la enseñanza en las aulas de clase. El propósito fundamental de estos documentos, vigentes en la actualidad, es buscar la creación de un solo criterio común de enseñanza para todo el sistema de educación en el país.

7 Término más general para referirme a las capacidades de una persona. La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste). [...] La competencia subyacente al comportamiento de una persona se identifica como una clase de actuación [...] un individuo competente comunicativamente, es aquel que posee la capacidad de producir actos de habla significativos para el contexto en el cual se desenvuelve.

8 Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.

9 Los Estándares Básicos de Competencias constituyen uno de los parámetros de lo que lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo.

En el área de lenguaje promueven que el estudiante para poder comunicarse deberá *“conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico”* (p. 24).

En el párrafo anterior se puede observar como en este documento se hace evidente el abordaje de la lectura como sistema simbólico, es decir, como un producto inacabado de posibilidades semióticas que permiten la creación de nuevos significados que facilitan la interacción con el contexto en donde se produce. Interactuar con la realidad hace que crezca más la duda de la existencia, del reconocimiento de la persona como ser humano y, en esta parte, la argumentación facilita esa búsqueda de sentidos a través de un pensamiento crítico y reflexivo.

Con la exposición de los antecedentes anteriores –teóricos, investigativos y legales-, se hace un acercamiento al asunto problemático de esta investigación. Estos dan cuenta de la existencia de una función social para la argumentación si se analiza desde un enfoque sociocultural del lenguaje. Además, la concepción expuesta del lenguaje como un producto social inacabado facilita plantear lo anterior. En esa dirección, la investigación que se desarrollará pretenderá comprender las prácticas de enseñanza de la argumentación a partir de las implicaciones sociales de le confiere el enfoque mencionado.

REFLEXIONES FINALES

Esta experiencia investigativa permite pensar, repensar y reflexionar acerca de la práctica de enseñanza del lenguaje, en donde estaríamos involucrados todos los actores que pertenecemos a este desafío social, pues mediante el uso de la todas las habilidades discursivas, el estudiante se posicionaría como un ser capaz de interactuar con la realidad cercana y distante, como ser político y libre. Estas reflexiones finales permiten además nuevos acercamientos, nuevos modos de ver a la práctica de enseñanza, en este caso, de la argumentación, a construir líneas de acción didácticas. A continuación, se presentan algunas consideraciones finales:

1. Es necesario planear y desarrollar las prácticas de enseñanza de la argumentación desde un enfoque sociocultural. Esto es, tener en cuenta los espacios en donde los niños argumentan, sus discursos dentro y fuera del salón de clases, sobre qué temas argumentan, cuáles son sus habilidades discursivas, entre otros aspectos que deben convertirse en potencialidades para el estudiante. El docente debe ser un mediador que ayude a fortalecer estos aspectos, es decir, que les ayude a “pulir” su discurso para que puedan comunicarse de la manera correcta. Se hace referencia, tanto a la argumentación oral como escrita.
2. El desarrollo de lo anterior implica diseñar configuraciones didácticas desde una

perspectiva dialógica y cualificar las concepciones sobre la argumentación. Dentro de estas planeaciones, se deben fomentar actividades de discusión espontánea en el aula. Estas deben contemplar el dominio de habilidades discursivas, tales como discutir razonadamente, utilizar el lenguaje para establecer decisiones, argumentar para defender una idea o posición o comunicarse para convencer a alguien de sus compañeros o a todo el grupo acerca de algo novedoso. Aquí vale la creatividad del docente.

3. Utilización adecuada de los recursos disponibles, tanto en colegio como en el contexto rural: computadores, televisores, radios u otro, pero también las conversaciones con miembros del municipio o de la vereda que sean reconocidos. Ello permite que el estudiante inserte sus discursos en auténticas prácticas discursivas. El análisis de una noticia observada en la televisión podría abrir un verdadero debate en el aula de clases, esto si el docente es capaz de mediar la discusión desde el poder persuasivo de la televisión.
4. Para concluir, deseo hacer una invitación extendida a profesores, investigadores y maestros en formación a continuar con indagaciones relacionadas con la enseñanza de la argumentación en contextos rurales, ya que investigaciones de estilo son pertinentes y necesarias porque le dan carácter epistemológico a las prácticas de enseñanza, al hacer de la acción, de la experiencia, una fuente de teorización; investigaciones que posibilitan avanzar en la construcción de configuraciones didácticas desde la valoración de lo que ocurre en el contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en Primaria y Secundaria. Investigación no publicada de La Universidad Complutense de Madrid.
- Cárdenas, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. Folios. (11). 51-58.
- Cárdenas, A. (2004). Lengua, pedagogía y lenguaje. Folios. (20). 61- 75.
- Carrascal, J. (2011). La retórica en los artículos de opinión. Editorial Quipus, CIESPAL.
- Congreso de Colombia. (febrero 8 de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. <https://cutt.ly/mvurQWf>
- Dolz, J. (1993). Leer y Escribir. Cuadernos de Pedagogía. (216). 68- 70
- Guy, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación den la escuela primaria. Comunicación, lenguaje y educación. (25). 41-50.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la Competencia Comunicativa. Forma y Función. (9). 13-37
- Jiménez, A., Pilar, M. y Díaz, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. Investigación didáctica. Enseñanza de las

ciencias. 21 (3). 359- 370. <https://cutt.ly/cvurfmr>

- Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*. 29(2). 329-360.
- MEN (1996). Resolución 2343. Indicadores de Logros. Editorial Magisterio.
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares de lengua castellana. Serie documentos especiales.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana. Revolución educativa.
- Ochoa, L. (2005). Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Ortiz, C. y Morales, M. (2010). Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos. Tesis para optar el título de Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad de la Amazonía.
- Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989). Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica. Editorial Gredos.
- Plantin, C. (2015). La Argumentación. Edición digital. Editorial Planeta. <https://cutt.ly/avurBxq>
- Santos, N. (2012). La argumentación oral en primaria: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes*. 11(2). 8- 15
- Tamayo, O. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*. (17). 211- 233.

LAS POSIBILIDADES DE CONSOLIDACIÓN DEL PUNTO 2. PARTICIPACIÓN POLÍTICA: APERTURA DEMOCRÁTICA PARA CONSTRUIR LA PAZ DEL ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA (2016) EN COLOMBIA, VISTO DESDE LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN



Jorge Humberto Maldonado Zapata¹

Secretaría de Educación de Medellín en la I. E. Jesús Rey, Colombia

jhmaldo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7355-4210>

DOI: 10.37594/oradores.n14.539

Fecha de recepción: 18/03/2021

Fecha de revisión: 11/04/2021

Fecha de aceptación: 23/04/2021

RESUMEN

Asumiendo la tradición de pensamiento latinoamericano que reivindica la reflexión filosófica sobre problemas que hacen parte de nuestra vida cotidiana y considera que el saber contextual se constituye en un aporte para poder encontrar caminos de liberación, se aborda el estudio del Punto 2. Participación política: Apertura democrática para construir la paz del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), suscrito entre el Estado colombiano y las FARC-EP. Esta reflexión pretende ampliar el horizonte interpretativo y la comprensión de los procesos democráticos en Colombia tomando el acuerdo como referencia que permite evaluar los reclamos históricos de apertura en la política del país. La contextualización histórica que se hace tiene en sí misma una posición crítico-hermenéutica que resalta la violencia política que se ha vivido en Colombia; de esta manera, se busca enfocar los procesos de paz de las últimas décadas como parte del camino recorrido en la difícil solución a los conflictos. Finalmente, se analiza el Punto 2 del AFP teniendo en cuenta los informes de su implementación y los aportes que se puede hacer desde las corrientes liberacionistas latinoamericanas, resaltando aquellos elementos que permiten profundizar la acción democrática en el país.

Palabras clave: Filosofía, Pedagogía, Liberación, Democracia, Proceso histórico, Política, Educación.

¹ Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de UMECIT, Panamá. Docente de la Secretaría de Educación de Medellín en la I. E. Jesús Rey. Filósofo de la U. de A, Colombia. Magister en Derecho Romano y Derechos de los Pueblos de la Antigüedad de la PUL, Roma

**The possibilities of consolidation of point 2. Political participation: DEMOCRATIC
OPENING TO BUILD PEACE OF THE FINAL AGREEMENT FOR THE
TERMINATION OF THE CONFLICT AND THE CONSTRUCTION OF A STABLE
AND LASTING PEACE (2016) IN COLOMBIA, SEEN FROM THE PHILOSOPHY AND
PEDAGOGY OF LIBERATION
ABSTRACT**

Assuming the tradition of Latin American's thought that vindicates the philosophical reflection on problems that are part of our daily life and which considers that the contextual knowledge constitutes a contribution to find ways of liberation, the study of Point 2, (Political participation: Democratic openness to build peace of the Final Agreement for the termination of the conflict and the construction of a stable and lasting peace (2016), signed between the Colombian State and the FARC-EP), is approached. This reflection aims to broaden the interpretive horizon and the understanding of democratic processes in Colombia by taking the agreement as a reference that allows us to evaluate the historical claims of openness in the politics of the country. The historical background that is made has in itself a critical-hermeneutic position that highlights the political violence which has been experienced in Colombia; in this way, we aim to focus on the peace processes of the last decades, as part of the journey made in the difficult solution to the conflicts. Finally, Point 2 of the AFP is analyzed by taking into account the reports of its implementation and the contributions that can be made from the Latin American liberationist currents. This is done by highlighting those elements that allow the democratic action in the country be deepened.

Key words: Philosophy, Pedagogy, Liberation, Democracy, Historical process, Politics, Education.

LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN COMO SOPORTE ANALÍTICO

Después de la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica, se va consolidando el reclamo, por parte de algunos estudiosos de la filosofía, de que desde su propia reflexión se deben hacer aportes a los problemas que se afrontan cotidianamente. Gracias a ello, la filosofía latinoamericana fue fortaleciendo su reconocimiento como una particular forma de pensar de la que pueden surgir importantes aportes. Nacen corrientes y grupos de intelectuales que enriquecen el debate y colocan en el foco de la reflexión los problemas propios de nuestra cultura y sociedad.

En esa búsqueda de identidad intelectual se va consolidando una corriente conocida como filosofía de la liberación con diferentes matices, donde se destaca con especial relevancia la propuesta de Dussel. En un primer momento es el reclamo de identidad de la filosofía latinoamericana como saber contextual y la capacidad de interpretar el mundo por medio de su experiencia. Posteriormente entabla diálogo con pensadores europeos y pasa del reconocimiento de la identidad a la formulación

del saber construido desde la periferia, marcada por las experiencias de la colonización y elementos como la raza y el género. Es por eso que de tales reflexiones uno de los aspectos que es importante resaltar es la descolonización, como elemento que permite desmarcarse de los modelos hegemónicos y abre la posibilidad de entablar diálogo directo con corrientes intelectuales influyentes a nivel global. (Dussel, 1998).

Los aportes de Freire en el campo de la pedagogía por su parte, permiten convocar al maestro a una acción pedagógica consciente y comprometida con un proceso de humanización, en el que ambos participan, aprenden y contribuyen en la construcción de caminos para una vida más justa y digna. (Freire, 1994).

Desde estas posturas es que se ha pretendido abordar el Punto 2 del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (AFP). Analizar esta parte del AFP permite centrar la atención en la democracia colombiana, como uno de los reclamos más recurrentes en los procesos sociales y políticos del país.

ANTECEDENTES HISTÓRICO-POLÍTICOS A LA NECESIDAD DE LA APERTURA DEMOCRÁTICA

La historia colombiana está marcada por conflictos de carácter político que se encuentran en la base de procesos de violencia que han hecho parte del trasegar de la vida republicana del país. Con ello se evidencia una dificultad para el establecimiento, dentro de cierta normalidad democrática, de ideas que no sean acordes al statu quo.

Las ideas de la Ilustración permitieron en los criollos una toma de conciencia de la necesidad de cambiar las condiciones de vida política y social que tenía impuesta la Corona española (Herrera, 2001). Llenos de ambiciones, convencieron una buena parte de la población de sus buenos propósitos para adelantar el proceso de independencia. Una emancipación que generó la toma de distancia frente al poder español, pero que a su vez gestaría una clase aristocrática criolla interesada en dominar vastos territorios como feudos. Embebidos de las ideas modernas ilustradas, desdeñaron del pasado español, indígena y africano y quisieron convertir las nuevas repúblicas en copias de los también nacientes estados europeos (Martí, 1975). Los choques de ideas se tradujeron en guerras y fueron consolidando los partidos como sustento legitimador de sus combates. El país vive sumido en diferencias ideológicas, algunas alimentadas desde los púlpitos y la confrontación armada está a la orden del día con guerras fratricidas que debilitan el poder y control territorial, llevando a la pérdida de provincias como el caso de Panamá. (Bushnell, 1996).

Afrontar el inicio del siglo XX con las diferencias políticas y los retos para consolidar la nación y desarrollar la economía se enmarca en una relativa estabilidad de hegemonías partidarias

al mando del poder gubernamental. Ante el crecimiento de sectores sociales inconformes por un espacio político cerrado y ajeno a las necesidades, desde los partidos surgen disidencias que tratan de acercarse a los sentires populares, situación que es mal vista por el establecimiento hasta que estalla nuevamente la confrontación con el asesinato del caudillo Jorge Eliécer Gaitán. (Bushnell, 1996).

La violencia que se desata tiene efectos en las diferentes regiones donde los poderes regionales se disponen a defender sus feudos, la prolongación del conflicto lo hace evidente: en el campo se libra una guerra política mezclada de rencillas históricas. La solución que encuentra la clase política colombiana a los efectos de la violencia es empeñar el estado, dejándolo en manos de los dos partidos, cerrando las posibilidades de cualquier fuerza alterna de aspirar al poder, nace el Frente Nacional. La nueva estrategia consolida el cierre del espacio de participación política a nuevas fuerzas, el bloque oligárquico en el poder se consolida mientras regiones enteras del país sienten el abandono del Estado y la represión para que vuelvan a la paz impuesta de los partidos.

El acumulado de situaciones permite el surgimiento de las guerrillas que se nutren de las condiciones ideológicas que el momento les enseña como son la Revolución cubana y el contexto de guerra fría. Ante la confrontación armada, se acogen los manuales contrainsurgentes dictados desde la Casa de las Américas donde el libreto anticomunista y represivo se hace sentir con todas sus fuerzas alimentando el inconformismo social generando la proliferación de grupos armados revolucionarios. La aplicación de la doctrina de seguridad nacional implementada en las dictaduras del cono sur se hace en Colombia bajo el mando civil y la alardeada democracia y estabilidad política colombiana, bajo una total impunidad de actuación de las fuerzas del estado que asumen prácticas corruptas para atacar a los movimientos insurgentes. (Restrepo y Rivera, 2013).

PROCESOS DE PAZ

En tal situación emerge un elemento más que toma fuerza y marcará la historia reciente del país: el narcotráfico. Para garantizar la protección del negocio, se crean sus propios grupos de seguridad con los que se alían sectores militares para atacar la insurgencia. En medio de este panorama comienza una nueva era de procesos de paz en Colombia con la presidencia de Belisario Betancur (1982-1986), en medio de una situación explosiva de confluencia de diversos actores armados (Restrepo, 2011). Fruto de las negociaciones con la insurgencia, surge la Unión Patriótica que termina siendo víctima de un exterminio sistemático en medio de la violencia de la guerra de los carteles del narcotráfico y el Estado.

De una división en el seno de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, que agrupaba a las organizaciones insurgentes, el M-19 adelanta un proceso de negociación que con el apoyo de la sociedad civil se consigue plantear la posibilidad de una Constituyente que elaborará la

Constitución Política que comienza a regir a partir de 1991 (Villarraga, 2015). La nueva Constitución consigue reacondicionar normativamente el Estado para la implementación en pleno de la política económica neoliberal, permite la desmovilización de una serie de grupos insurgentes que entraron en el proceso de negociación de este contexto y a su vez se actualiza en el reconocimiento de los derechos humanos, el pluralismo y la participación democrática. Estos últimos aspectos son los más problemáticos y difíciles de hacer comprometer a las élites dominantes acostumbradas a la exclusión de los diferentes sectores sociales en las esferas de poder y a la violación sistemática de los derechos humanos.

Para la segunda mitad de la década de los 90, los grupos insurgentes que no entraron en el proceso constitucional toman una fuerza renovada con las movilizaciones de los campesinos cocaleros del sur del país y consiguen importantes victorias militares al Estado y demostraciones de fuerza política con el dominio de vastos territorios. Con ello, consiguen presionar hasta dar inicio a un nuevo proceso de diálogos que inicia en 1999 (Villarraga, 2015).

Este nuevo proceso de diálogo se desarrolla en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), en medio de una crisis humanitaria derivada del crecimiento de los grupos paramilitares que pretenden derrotar a la guerrilla y atacan indiscriminadamente la población, tenida como apoyo de los grupos insurgentes. El rompimiento de los diálogos a inicios de 2002, enmarcado en el contexto internacional por la guerra al terrorismo derivada del atentado a las Torres Gemelas en Nueva York, retoma la confrontación y aleja las posibilidades de un posible proceso de paz. La participación política se hace más difícil, la estigmatización y el señalamiento a cualquier expresión de disenso es vista como apoyo a las guerrillas a las que se les quita cualquier status político y se les tilda de terroristas.

LA GUERRA TOTAL HASTA EL ACUERDO

En ese contexto toma fuerza el discurso guerrillerista de Álvaro Uribe (2002-2010) quien llega al poder con el propósito de acabar por la fuerza con la insurgencia. Su propuesta de Estado comunitario en lugar de permitir el fortalecimiento de la democracia, concentra las decisiones en la figura mesiánica del presidente (Foro Tomo I, 2020). El afán por resultados en la confrontación militar implica una percepción de victoria con el manejo de las cifras de capturas y bajas, terminando por incurrir en graves violaciones de derechos como el caso de los falsos positivos.

Los excesos encuentran justificación en la negación de la existencia del conflicto, lo que implica el saltarse normas en la confrontación. En este período la oposición política pasó por serias dificultades, la estigmatización y el señalamiento para aquellos que se atrevieran a denunciar la violación a los derechos humanos podía significar casi una amenaza de muerte. El conflicto es negado y el rol que se da a los grupos insurgentes es el de terroristas cerrando así cualquier

posibilidad de diálogo y por ende de proceso de paz.

Del grupo cercano al gobierno surge el candidato que habría de heredar el poder. Más cercano a las familias oligárquicas, Juan Manuel Santos se distancia de Álvaro Uribe y busca acercamientos con las FARC-EP consiguiendo en secreto pactar una agenda que se haría pública en 2011. A partir de allí se comienzan a discutir en La Habana, con países garantes del proceso, los acuerdos. A pesar de mantener informada del proceso a la población, sigue manteniéndose al margen de los acontecimientos cotidianos, donde las campañas de desinformación abundan, la estigmatización a cualquier oposición, las campañas contra discursos políticos críticos y el espíritu conservador de la cultura colombiana comienzan a generar el rechazo a la posibilidad del Acuerdo con las FARC-EP. El presidente negociador J. M. Santos, a pesar de obtener la reelección en 2014, apoyado en la promesa de la paz, no consigue validar el Acuerdo por medio de su pretendido Plebiscito y lo lleva a discutir algunos aspectos con los grupos de derecha liderados por el expresidente Álvaro Uribe. Finalmente, el Acuerdo se firma con algunas variaciones y se comienza el proceso de paz con las FARC-EP.

ACUERDO Y DEMOCRACIA

El AFP viene concebido como un todo en el que sus partes necesariamente están relacionadas (AFP, 2016). Sin embargo, a pesar de que todos los aspectos que contempla son importantes, se ha querido resaltar el Punto 2 dado que permite analizar conceptualmente la democracia y visualizar propuestas que permitan mejorar el desarrollo político del país.

La democracia colombiana goza de una dudosa estabilidad. Es un país en democracia con un conflicto político armado interno heredado desde los tiempos de la violencia, que se manifiesta abiertamente durante el Frente Nacional en la década de los 60 y es fortalecido ideológicamente de los movimientos revolucionarios latinoamericanos, donde influye el espejo de la Revolución Cubana. Es un conflicto que a lo largo de su historia sus actores reclaman apertura democrática ante la eliminación sistemática de la oposición y de líderes y lideresas sociales.

En ese sentido, al realizar un diagnóstico de carácter conceptual del modelo democrático en el estado liberal de derecho (Vieira, 2006), teniendo como referente el punto 2 del AFP en el que se reclama una apertura democrática en Colombia, se encuentra una democracia que se ejerce en medio de violencia política y una cultura de estigmatización y discriminación hacia posturas y pensamientos críticos a la forma en que tradicionalmente se ha gobernado el país. (Tribunal Permanente de los Pueblos, 2021).

El ejercicio de la democracia en Colombia, a pesar de haber creado una serie de mecanismos para la participación ciudadana, como característica del modelo liberal moderno, ha dispersado los

caminos de acercamiento de la población a las decisiones sobre las políticas sociales y ha dificultado aún más, en una democracia ya limitada por la violencia, los caminos de una efectiva participación. En ese sentido, los reclamos directos sobre las grandes cuestiones en los diferentes sectores sociales para que tengan impacto solo ha sido posible por medio de grandes movilizaciones, acciones de hecho y manifestaciones ciudadanas, que se extienden en el tiempo, demostrando la dificultad de realizar una injerencia efectiva de la población sobre las políticas sociales que le competen. (Secretaría Técnica Octavo Informe, 2021).

Se ha establecido una distancia y desconexión entre la élite política y la población, sustentada en una cultura de resignación y descrédito en la institucionalidad, reforzada por el tradicionalismo y apego a las mismas estructuras que lo oprimen. Ante ello, se encuentra la necesidad de una democracia en relación más directa con la población.

Es de tener en cuenta que el contexto en el que se firma el AFP está marcado por una tendencia hacia gobiernos conservadores en la región, lo que prevé un entorno difícil a su implementación. No obstante, se reconoce el potencial teórico que se ha desarrollado en Colombia en diferentes frentes, al abrir escenarios de propuestas nutridas de teorías. Ha permitido que algunas posiciones definan su realización de Estado en la solución del conflicto.

Al considerar una definición amplia del concepto de derecho, que permite contemplar la complejidad y pluralidad de ámbitos, no solo conductuales o normativos, sino también a diferentes realidades en las que se aplica, va a permitir comprender su aplicación en los diferentes aspectos de la vida social (Castaño-Bedoya, 2013). En ese sentido, se pretende retomar las líneas generales que apuntan a una idea del bien común, como intención manifiesta en el lenguaje que expresa el AFP, actuando en el marco de un Estado social de derecho que presupone su actuación en términos del bienestar social por encima del bienestar individual.

La actuación de un texto jurídico que pretende incidir de manera positiva en la solución de un conflicto, presente por muchos años en la historia del país, adquiere una importancia fundamental en el camino de conseguir la paz y el bienestar de todos. Los acuerdos entran a hacer parte de la Carta Magna y obtienen un carácter vinculante para la nación. En ese sentido, el derecho se convierte en instrumento para la realización del bienestar y la justicia entre los seres humanos (Castaño-Bedoya, 2013). La puesta en marcha de este deber ser, permite tener un referente de actuación para conseguir la construcción de una paz estable y duradera.

Desde las primeras líneas el AFP invoca el derecho a la paz y lo reclama como mandato ciudadano en los artículos 22 y 95 de la Constitución Política que lo establecen como derecho y deber del estado colombiano. (Constitución Política de Colombia, 1991).

PUNTO 2: LA DEMOCRACIA

Los diferentes informes coinciden en que es posible dividir el Punto 2 en tres partes que lo componen:

“(i) Derechos y garantías plenas para el ejercicio de la oposición política; (ii) Mecanismos democráticos de participación ciudadana, incluidos los de participación directa; (iii) Medidas efectivas para promover una mayor participación en la política nacional, regional y local de todos los sectores, incluyendo la población más vulnerable.” (Secretaría Técnica Segundo Informe, 2018, p. 37).

En cuanto a los derechos y garantías el AFP reconoce que no siempre se ejerce necesariamente desde el sistema político, pues también se puede dar por parte de organizaciones y movimientos sociales y populares que deben ver garantizado el derecho de protesta, grupos a los que se les debe fomentar y propiciar espacios para tramitar sus demandas. Este reconocimiento es un avance en el proceso democrático que permite el aporte de los sectores populares y permite diferentes posiciones desde la sociedad civil.

Un paso importante fue el establecimiento del Estatuto de la oposición. Como tarea pendiente desde la Constitución de 1991, da aliento a la posibilidad de que partidos y movimientos de oposición adquieran derechos y garantías en el ejercicio de la política. El Estatuto permite la apertura política y da paso a nuevas dinámicas en el sistema político, pues permite la participación en mesas directivas de Cámara y Senado a los partidos declarados en oposición, los cuales a su vez pueden ejercer el derecho de réplica y acceder a difundir sus ideas en los medios de comunicación del Congreso.

El contexto de implementación del AFP y del Estatuto confiere algunas limitaciones, pues ha demostrado poca apertura a la crítica o a posiciones opuestas a sus intereses ya que se toman como ataques personales o incitaciones al odio. Por eso es importante darle valor como avance al Estatuto de la oposición al abrir una oportunidad de confrontar otra visión sobre las decisiones de interés nacional que toma el gobierno. Se encuentra aquí una oportunidad de ejercer una pedagogía que lleve a la ciudadanía a tomar conciencia sobre las relaciones de fuerza en el Congreso. Es importante que el Estatuto pueda incluirse en el proceso formativo, así como lo han hecho los mecanismos de participación, fortaleciendo su función democrática. Es importante profundizar el espacio que abre el Estatuto y a futuro reconocerlo no solo a fuerzas presentes en el Congreso, sino también a movimientos sociales y populares.

La dificultad y negligencia del Estado colombiano para garantizar seguridad en el ejercicio de la política, ha generado mayor violencia y retroalimenta en la población la validez de la vía de las armas para manifestar sus disensos, viene reconocido en el apartado 2.1.2 (AFP, 2016). En ese

sentido, el Estado no da las garantías para el ejercicio de la política; la guerrilla por su parte, al llevar al extremo la oposición política, deja al descubierto a líderes, lideresas y comunidades que quedan en medio del fuego cruzado.

En el AFP se compromete al Estado a evitar que se adelanten actos de violencia hacia quienes ejercen la política y se señala expresamente el compromiso para evitar el resurgir de grupos paramilitares. Hasta el momento ha sido difícil cumplir cabalmente con tal reclamo, lo evidencian las cifras de violencia del posacuerdo donde se destaca el asesinato de líderes y lideresas sociales, firmantes del acuerdo y la acción continua de fuerzas oscuras que involucran a miembros de la fuerza pública. Intolerancia y estigmatización se siguen presentando por parte de líderes políticos hacia defensores de derechos humanos, periodistas o cualquiera que no manifieste afecto por sus ideas, en medio de un contexto en el que fácilmente se puede terminar como objetivo militar de grupos que ejercen control social. Ante ello se hace evidente la necesidad de fortalecer una cultura de paz que transmita valores como la tolerancia y el respeto por las ideas ajenas, la posibilidad de construir un país en el que todos tengan voz.

La escalada de violencia contra los firmantes del Acuerdo repercute también en las víctimas que se ven privadas de la posibilidad de saber la verdad y del compromiso de reparación (Secretaría Técnica Octavo Informe, 2021, p. 65). Sin embargo, la situación no se limita a los firmantes, pues también partidos que tienen presencia en el Congreso se han visto amenazados y han sufrido atentados como el caso de Colombia Humana, UP, MAIS. Los informes señalan como preocupante la actitud del gobierno al mostrar poco interés en asumir una posición efectiva de erradicación de tales prácticas y lo que hace es desconocer el origen de la violencia:

“suele atribuir la victimización de líderes y firmantes a la disputa entre actores armados por economías ilegales, en especial por el narcotráfico. Este último, es un factor que sin duda es una variable, pero no una suficiente para operar como explicativa de estos persistentes ciclos de violencia. Con ese enfoque, se dejaría de lado que en algunas ocasiones las agresiones responden a intereses de élites locales (políticas y criminales), donde se establece una línea delgada entre actores legales e ilegales que ven en la implementación de algunas disposiciones del A.F., en la participación y reivindicación de algunas comunidades, una amenaza para su statu quo.” (Secretaría Técnica Octavo Informe, 2021, p. 67).

De esta manera el SISEP (Sistema Integral de Seguridad para el Ejercicio de la Política) ha respondido a situaciones momentáneas del proceso, pero no ha conseguido configurar un sistema de respuesta que garantice la seguridad de quienes ejercen la política. Las Fuerzas Armadas requieren aún de una mejora profunda en su estructuración, a su interno permanecen estructuras reacias a los

cambios que implica el AFP por ser vistos como imposiciones de quienes fueron sus enemigos en la guerra. Adicionalmente, las fuerzas militares se ven involucradas regularmente en acciones que reducen su legitimidad.

Para unas fuerzas militares que contribuyan en la construcción de un país en paz, se requiere abrir un debate de fondo que establezca su sentido acorde con las necesidades de apertura democrática que demanda el AFP. Un aspecto importante es revisar la instrucción amigo-enemigo que han recibido históricamente y que pueden entorpecer su relación con los civiles en el país. Alejados de intenciones golpistas y supeditados al mando civil, los ha alejado del contacto con la sociedad y la nación, el vínculo que pretendió crear el gobierno de Álvaro Uribe involucrando civiles en la guerra lo que hacía era extender la violencia a todo el país. La exigencia de resultados los llevó a la violación de derechos humanos y a la connivencia con grupos paramilitares. De ahí el reclamo a buscar una independencia de la policía como fuerza civil, para que salga de la óptica de represión a sectores inconformes.

Respecto a los Mecanismos de participación ciudadana expresados en el apartado 2.2, es de señalar el aporte reflexivo que hace Dussel a la posibilidad de la realización de la democracia desde pequeños espacios donde se requiere participación (Dussel, 2006). Resolviendo los problemas comunitarios es posible encontrar el germen de la participación en la vida pública, a partir de allí la comunidad puede comprender el poder que tiene y la forma de ejercerlo. En ese ámbito es posible pensar en Boaventura de Souza Santos cuando plantea una democracia de alta intensidad que podría pensarse desarrollada bajo las necesidades básicas de los entornos comunales (Santos, 2005). De esa manera, la comunidad ejerce la potencia como capacidad que le es inherente (Dussel, 2006, p. 27).

No se hace obligatorio llevar a cabo toda una transformación social para poder comenzar a implementar prácticas democráticas, pues desde los espacios comunitarios se pueden recrear formas nuevas de participación y concientización que no respondan a los cánones establecidos por las instituciones o las directrices de la democracia representativa liberal.

La ley 1757 de 2015 busca proteger la participación ciudadana y la regulación de los mecanismos de participación; sin embargo, considera la participación solo por los mecanismos institucionales creados y se queda corta en el reconocimiento de la libre movilización social y organización ciudadana como caminos viables de participación. En ese sentido, la participación no depende de la norma para su ejercicio, sino también de la lógica interna de la formación política y de la actividad del movimiento social. De allí la importancia de la participación y del compromiso que manifiesten los gobernantes a la demanda del AFP.

Con la Constitución de 1991, Colombia daba un paso importante en el tema de la participación ciudadana y buscaba oxigenar la crisis de legitimidad de la democracia representativa. Sin embargo, tal apertura se da desde el ámbito procedimental, como caso clásico de la ideología liberal que mide la democracia por los procedimientos que se siguen para realizarla, como señala Boaventura de Souza Santos:

“A pesar de ser globalmente triunfante, no garantiza más que una democracia de baja intensidad basada en la privatización del bien público por elites más o menos limitadas, en la distancia creciente entre representantes y representados y en una inclusión política abstracta hecha de exclusión social.” (Santos, 2005, p. 25).

Han existido modelos de democracia participativa y popular sin necesidad de haber entrado en las instituciones creadas como complemento de la democracia representativa, son experiencias que han podido relacionarse con experiencias de carácter global constituyendo redes alternativas. Es necesaria una apertura que permita que tales experiencias sean vistas como complementarias en la comprensión de lo que es la democracia.

En ese sentido se puede pensar en una nueva forma de comprensión de la democracia, constituida desde la base por las comunidades que buscan solucionar los problemas concretos y a su vez ejercen control sobre ámbitos más generales. Allí aplica la transformación de la política como vocación, donde se ejerce el poder obediencial, el que gobierna obedece al poder superior que es el pueblo. (Dussel, 2006).

Para poder pensar en la posibilidad de ir instituyendo nuevas formas de hacer política, es necesario el acompañamiento de una labor de concientización, que cree las condiciones para el surgimiento de un nuevo concepto de política y de ejercerla, aquella en la que el mandato soberano está en las manos del pueblo y no del representante o delegado quien solo está al servicio del pueblo.

Ante la dificultad de incidir en las políticas públicas por medio de la institucionalidad creada con la Constitución del 91, aumentó la movilización social como mecanismo más efectivo de incidencia en las decisiones. Ello llevó a un incremento en la creación de mecanismos de concertación con los que se consiguió limitar el impacto de la movilización y asimismo los caminos de decisión. (FORO Tomo 1, 2018, p. 123).

Algunos mecanismos son más conocidos que otros y el AFP propone asumir el compromiso de fortalecer y ampliar los espacios de participación existentes. Es fundamental una pedagogía que invite a la ciudadanía a ejercer control sobre las intervenciones del Estado de manera crítica,

empoderando en los niveles de toma de decisiones. Por su parte, la apatía y desinterés del pueblo colombiano hacia los temas de política terminan siendo funcionales al sostenimiento de la misma clase política.

Con el gobierno de J. M. Santos se logra sancionar la Ley 1448 de 2011, con la que se busca la reparación de las víctimas del conflicto armado interno. Por medio de ella se abre la posibilidad para las víctimas de organización y de elevar reclamos e inconformidades. El inconveniente allí es la creación de nuevas instancias sin haber fortalecido las ya existentes, generando confusión sobre la decisión del lugar específico sobre el que se quiere incidir. Allí el tema de las Circunscripciones Transitorias Especiales permitiría abrir un nuevo capítulo, por su accidentado trasiego en el Congreso. Diseñado como mecanismo de participación para las zonas afectadas por el conflicto, terminó siendo estigmatizado como un mecanismo de favorecimiento para las FARC y el temor de abrir el Congreso para nuevas curules no controladas. Se hacen intentos por revivir la discusión, pero el gobierno no ha tenido la voluntad política de adelantar un proceso para su implementación y por el contrario es receloso del mecanismo.

En esa espera han quedado algunos mecanismos como la posibilidad de una ley de garantías para la participación y la protesta pacífica, propuesta que surge de las organizaciones avaladas en el AFP para el acompañamiento al Consejo Nacional de Participación en el proceso de implementación:

“El Gobierno Nacional y las FARC-EP hemos acordado solicitar al Consejo Nacional de Participación con el apoyo de Foro por Colombia, Viva la Ciudadanía y el CINEP que organice el espacio de participación de carácter nacional de que trata el punto 2.2.1.” (AFP, 2016, p. 44).

El proyecto de ley sobre participación al no conseguir entrar en el Marco Normativo para la paz, quedó en discusión entre el gobierno y la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final (CSIVI). Con el cambio de gobierno parece que el proyecto quedo archivado y el país sigue aún sin una ley de garantías para la participación.

El cambio de gobierno congeló en este punto la implementación del acuerdo, la mayoría obtenida para el Congreso permitió cerrar el paso a algunos de los propósitos allí contemplados. Se continuó bajo la lógica de mantener controlada la participación por medio de los canales institucionales, dificultando la comunicación directa para manifestar las demandas sociales. De esta manera, el movimiento social ha encontrado como único camino las medidas de fuerza para obligar los gobiernos a negociar en medio de la estigmatización y criminalización de la protesta.

El Paro nacional del 21 de noviembre de 2019 dejó ver vacíos en cuanto a la participación

ciudadana. En medio de la fuerte represión ejercida por la policía muere el estudiante Dilan Cruz por el impacto en la cabeza de un lanza-lacrimógenos, adicional a ello se difunde el temor en la ciudadanía sobre supuestos planes de saqueos en los barrios, situación que solo se presentó en casos aislados y por delincuencia común, pero que fueron aprovechados para estigmatizar la protesta y buscar desmovilizar el paro. Fue un caso emblemático que permite ver la vulneración de derechos constitucionales por parte del gobierno y la Fuerza Pública (Secretaría Técnica Octavo Informe, 2021, p. 69).

Con la aparición de la Pandemia del COVID-19 las actividades del movimiento social se interrumpen y se consigue desviar la percepción de los problemas sociales como derivados de la Pandemia y no como la crisis del modelo económico, político y social. Sin embargo, en medio de la Pandemia se reactiva la protesta y también la represión, dejando ver la dificultad del gobierno para el manejo de los reclamos de la ciudadanía.

Desde la filosofía de la liberación y de la pedagogía liberadora es de vital importancia la participación, pues se constituye en condición determinante de las transformaciones sociales posibles y permite la ampliación de una nueva democracia que responda a los retos que se deben afrontar. Si bien el AFP pretende hacer énfasis en la necesidad de potenciarlo, la voluntad política del gobierno ha sido poca para hacerla efectiva.

Uno de los grandes propósitos del AFP es la eliminación de las armas para el ejercicio de la política en el país y en ese sentido la promoción de la participación política es una garantía para mejorar la democracia (AFP, 2016). Se convierte en un reto propio de las sociedades modernas que han distanciado a la ciudadanía de los intereses colectivos, convirtiéndola en consumidora funcional al sostenimiento de un sistema desigual. A pesar de que Colombia se ha mantenido por largo tiempo en medio de un movido ambiente político, que en el último período se vio influenciado por la implementación del AFP y las necesarias reformas al Estado, resalta el desinterés y desconocimiento de la sociedad colombiana por los temas de carácter público.

El truncamiento de procesos debido a la violencia política ejercida históricamente, la estigmatización de la protesta social y la percepción de corrupción continuada en el país han permitido desmotivar la población en la construcción de alternativas. Ante ello se encuentra el camino fácil de esperar la solución a los problemas sociales por parte de unos representantes continuamente cuestionados, acusados de corrupción y que a su vez facilita asumir una percepción de justicia equitativa con los malos actos individuales de los ciudadanos. La guerra prolongada ha permitido que parte de la población justifique entrar en escenarios de guerra absoluta, contemplando la eliminación del enemigo político y el rechazo de la paz.

Con el AFP se ha fortalecido el movimiento por la paz, lo que abre la posibilidad de resignificar acciones y poner a la orden del día condiciones importantes para construir cultura de paz y permitir colocar en la agenda discusiones que no ha sido fácil afrontar en el país.

Contenida aún en esferas institucionales, la formación ética y política ha tenido un avance normativo que puede ser aprovechable para vehicular contenido de fondo sobre aspectos relevantes de apertura democrática. La ley de Convivencia escolar de 2013 y la ley 1732 de 2014 que establece la Cátedra de la Paz, son políticas que ayudan a promover una cultura de paz. Por lo que respecta la implementación de la Cátedra de la Paz es importante señalar que es necesario un mayor compromiso para garantizar que quienes habrán de encargarse de mediar en los contenidos de la asignatura sea personal idóneo. Los maestros, como mediadores del proceso formativo, tienen la posibilidad de fomentar nuevos valores que permitan una mejor manera de afrontar las diferencias y asumir la discusión política con respeto y objetividad. Es necesario aportar en la consolidación de una cultura de paz, donde los ciudadanos desarrollan su pensamiento crítico y aportan al país en el respeto de sus derechos. La pedagogía crítica fomenta el conocimiento del entorno y el compromiso con procesos transformadores tendientes a la dignificación del ser humano, permiten el reconocimiento del otro, la recuperación de la memoria histórica y la reivindicación de las víctimas, lo que contribuye a disminuir el impacto que la violencia ha dejado al país.

EDUCACIÓN, LIBERACIÓN Y CULTURA DE PAZ

El maestro como un intelectual de la cultura está convocado a aportar en un proceso necesario de consolidación de cultura de paz, pues no basta la educación por si sola para transformar un imaginario colectivo construido durante décadas con base en la estigmatización y la negación de posturas alternativas. El movimiento sindical colombiano ha dado un paso importante en ese sentido al reivindicar la escuela como territorio de paz. El entorno educativo y pedagógico requiere compromiso de sus actores para conseguir dar contenido al anhelo de la paz.

El AFP establece que la promoción y fomento de la participación son garantía para el mejoramiento de la democracia, lo que invita a una labor de contracultura que mitigue los efectos negativos de la estigmatización y criminalización de la protesta. Es necesario concientizar sobre la importancia del conocimiento del entorno social y político en el que se encuentra inmerso el sujeto. La labor debe desenvolverse en medio de las condiciones que se presentan y hacer de ellas fortaleza para una acción transformadora. Es por eso que la pedagogía liberadora permite hacer frente a situaciones que se presentan en medio del conflicto social y que contribuyen evitando que tomen fuerza elementos que pueden convertirse en origen de conflictos.

Las condiciones de polarización y diferencia entre sectores sociales en que se desarrolla la movilización social, teniendo también presente la violencia política ejercida en el país al largo de su

historia, permiten evidenciar contradicciones que se convierten en materiales de apoyo formativo que podrían permitir perfeccionar una idea de la forma en que se quiere transformar costumbres, formas de interpretación e incluso instituciones como el Estado mismo, para recrear una cultura incluyente, con principios éticos que surgen de la necesidad cotidiana de comprender la posición del otro. Incluir elementos de descolonización, raza y género, conseguir estructurar una cultura ética acorde a las exigencias de concientizar al pueblo como potencia (Dussel, 2006).

En ese sentido se invita a una praxis filosófica que contribuya en la superación de la dominación y desigualdad social histórica de los pueblos latinoamericanos. La educación para la liberación por su parte implica una toma de posición por el excluido y complementa la praxis filosófica de liberación en su contribución de tomar conciencia de las condiciones necesarias de transformación. A propósito, dice Cuero-Cera:

“La educación otorga mayor claridad para interpretar el mundo, claridad que abre las posibilidades de intervención política. La posibilidad de ser y estar en el mundo ofrece, a su vez, la posibilidad de transformarse y transformar el entorno del sujeto, por ello, la principal responsabilidad de los educadores consiste en intervenir en la realidad, mantener la esperanza y ser copartícipe del cambio o transformación de tipo educativo, el cual repercute indisolublemente en lo social.” (Cuero-Cera, 2014, p. 46).

Los aportes de Freire van en el sentido de una transformación en el acto pedagógico que envuelve por igual en el proceso de aprendizaje tanto al educando como al educador, quienes por medio de tal acercamiento elaboran conciencia crítica, entrando en un proceso de humanización. Es una importante contribución en la construcción de paz, abre la posibilidad al reconocimiento del otro y a la identificación con él en una búsqueda de liberación que respeta la autenticidad.

La capacidad de desarrollar pensamiento crítico y su consecuente argumentación, redundara en ampliación de posibilidades de comprensión de la realidad aportando en la construcción de una democracia que permita la confrontación de ideas y realización de nuevos proyectos. La consolidación de una cultura de paz requiere del compromiso de todos los actores sociales y las instituciones educativas particularmente *“ya que a través de la educación se llega a contribuir en las personas el desarrollo de aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la cual viven.”* (Maldonado, 2020, p. 50).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUERDO PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA. 2016.
- BUSHNELL, D. (1996). Colombia: una nación a pesar de sí misma. Santa Fe de Bogotá. Editorial Planeta.
- CASTAÑO-BEDOYA, A. (2013). Introducción a la razón práctica del derecho; una perspectiva del Iusnaturalismo renovado. Bogotá. Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- (2019). La ley natural y los bienes personales como base ética de la justicia. Libro electrónico: https://www.researchgate.net/publication/333433780_LA_LEY_NATURAL_Y_LOS_BIENES_PERSONALES_COMO_BASE_ETICA_DE_LA_JUSTICIA
- CASTRO-GÓMEZ, S. (1998). Crítica de la razón latinoamericana. Barcelona. Puvill-Editor.
- CERRUTI, H. (2006). Filosofía de la liberación latinoamericana. México. Fondo de Cultura Económica.
- CUERO-CERA, Z. 2014. Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana. En: La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, N°. 82, 2014, págs. 41-50.
- DE COLOMBIA, C. P. (1991). Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de <Http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>.
- DUSSEL, E. (1998). Autopercepción intelectual de un proceso histórico. En: Revista Anthropos, N. 180 septiembre-octubre 1998. España. Ediciones Proyecto A.
- (2006). 20 tesis de política. México. Siglo XXI editores.
- (2007). Política dela liberación. Historia mundial y crítica. Madrid. Editorial Trotta.
- FREIRE, P. (1994). Pedagogia do oprimido. Brasil. Editora Paz e Terra.
- FUNDACIÓN FORO NACIONAL POR COLOMBIA. (2020). ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia? 2003-2018. Tomo 1: El entorno de la participación. Tomo 2: Los actores y sus prácticas. Tomo 3: Resultados y perspectivas. Bogotá. Fundación Foro Nacional por Colombia.
- HERRERA, J. (2001). Bolívar, el hombre de América. Medellín. Ediciones Convivencias.
- MALDONADO, J. ONTIVEROS, Z. CARRUYO, N. (2020). Integración de la participación de la política en la construcción de la cultura de paz desde la escuela. En: Colección: Entresijos de Saberes en Praxis educativa. Interaccionismo Sinérgico de enfoques educativos e investigativos: Visión estratégica en la academia Posmoderna.

Venezuela. FEDUPEL-UPEL.

- MARTÍ, J. (1975). Obras completas, Tomo 6 Nuestra América. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
- RESTREPO, L. (2011). Proceso histórico de los derechos humanos en Colombia. Medellín. Ediciones UNAULA.
- RESTREPO, J. y RIVERA, M. (2013). Estrategias de la Violencia en Colombia. Medellín. Corporación Universitaria Remington.
- SANTANA, P. (2003). La propuesta de un Estado comunitario: una falacia en la teoría del Estado. En: Revista Foro, N. 48, Bogotá, septiembre 2003, pp. 17-28.
- SANTOS. B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México. Clacso-Siglo XXI.
- (2005). Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa. México. Fondo de Cultura Económica.
- SANTOS, M. Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. En: Revista Iberoamericana de Educación, Número 46, enero-abril 2008.
- SECRETARÍA TÉCNICA. (2018-2021). INFORME DE VERIFICACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ACUERDO FINAL DE PAZ EN COLOMBIA PARA LOS VERIFICADORES INTERNACIONALES FELIPE GONZÁLEZ Y JOSÉ MUJICA (A.F. 6.3.2). Segundo, Cuarto, Quinto, Sexto, Séptimo, Octavo. Bogotá. Fondo Multidonante de las Naciones Unidas para el Posconflicto.
- TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS. (2021). Alegato de Clausura, Sesión 48. Colombia.
- VIEIRA, L. (2006). A democracia com pés de barro. Recife. Ed. Universitária da UFPE.
- VILLARRAGA, A. (Comp). (2015). Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014: documento resumen. Bogotá. Fundación Cultura Democrática.

EL SISTEMA EDUCATIVO COMO SISTEMA ESENCIAL PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL



Carlos Federico Ensuncho Hoyos¹

Institución Educativa Santa María, Montería, Colombia

carlosensuncho@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-9847-9915>



José Carlos Almanza Barilla²

Institución Educativa Carolina, Montería, Colombia

josealmanza@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1672-978X>

Fecha de recepción: 27/07/2020

Fecha de revisión: 12/08/2020

DOI: 10.37594/oratores.n14.540

Fecha de aceptación: 03/09/2020

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es hacer una revisión crítica de cómo están estructurados los sistemas educativos para la formación de los individuos que harán parte de las sociedades del mañana. Para ello, se busca tener a través de esta reflexión una mejor comprensión de los componentes que hacen parte del mismo, así como también de los tipos educativos que operan en este. Los estados naciones modernos viven inmersos en innumerables sistemas que organizan y estructuran la vida de los seres humanos en sociedad. Los sistemas y sus subsistemas son el resultado de las acciones humanas y constituyen una forma importante de transmisión cultural y de valores sociales. Es por ello que el presente ensayo pretende hacer un análisis de los conceptos que plantean diferentes autores sobre el sistema educativo y de las características que los definen. Las sociedades necesitan de los sistemas educativos para configurar los ciudadanos del mañana y poder así tener un mecanismo organizado y estructurado de transmisión de conocimientos y valores que permitan la viabilidad y sostenibilidad productiva de las naciones en las futuras generaciones. Para el análisis de estos sistemas fue necesario conocer y desarrollar ciertos conceptos, sin dejar de lado la importancia y descripción de las características de los diferentes tipos de sistemas educativos que existen en la actualidad.

Palabras clave: Sistema, educación, Sociedad, Formal, Informal

1 Médico Veterinario Zootecnista, Docente de Básica Secundaria, MSc. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad UMECIT.

2 Licenciado en Educación Física, Docente de Básica Secundaria y Media, MSc. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de UMECIT.

THE EDUCATION SYSTEM AS AN ESSENTIAL SYSTEM FOR DEVELOPMENT AND SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT

The objective of this essay is to make a critical review of how educational systems are structured for the formation of individuals who will be part of tomorrow's societies. In order to do so, we seek to have through this reflection a better understanding of the components that are part of it, as well as of the educational types that operate in it. Modern nation states live immersed in innumerable systems that organize and structure the life of human beings in society. Systems and their subsystems are the result of human actions and constitute an important form of cultural transmission and social values. For this reason, the present essay aims to analyze the concepts that different authors put forward about the educational system and the characteristics that define them. Societies need educational systems to shape the citizens of tomorrow and thus have an organized and structured mechanism for the transmission of knowledge and values that allow the viability and productive sustainability of nations in future generations. For the analysis of these systems it will be necessary to know and develop certain concepts, without neglecting the importance and description of the characteristics of the different types of educational systems that exist today.

Keywords: System, education, Society, Formal, Informal.

IDENTIFICACIÓN DE UN SISTEMA

Para comprender los sistemas educativos que rigen las sociedades de los estados naciones, es necesario primero entender que son los sistemas y cómo funcionan estos. Desde el momento mismo de la concepción de las sociedades modernas como las conocemos en la actualidad, el ser humano ha hecho parte de sistemas sociales, culturales y biológicos que han regido de una u otra manera su quehacer como animal social. Cualquiera que sea la nación o estado al que pertenezcamos o a la cultura en la que estemos integrados, siempre habrá sistemas en funcionamiento. La familia es un sistema, la escuela, la iglesia, las universidades, entre otros, son sistemas que se alimentan de códigos sociales ideados por los humanos para su normal y equilibrado funcionamiento. Cada organización funciona como un sistema, aunque quizá no seamos conscientes de ello. Aun así, desconociendo y no siendo conscientes de estar inmersos en un mundo formado por sistemas, somos capaces de adaptarnos a ellos y de aprender cuáles son sus dinámicas, las cuales terminaran determinando los individuos sociales que queremos ser.

Un sistema es un conjunto de partes o elementos (subsistemas) interconectados entre sí mediante una cadena de actividades que buscan alcanzar un objetivo determinado. Este se nutre de

entradas del entorno (inputs) y proporciona salidas (output) al medio en forma de información o de algoritmos. Según Chiavenato (2002), un sistema se define como “*el conjunto integrado de partes relacionadas estrecha y dinámicamente, que desarrolla una actividad o función y está destinado a alcanzar un objetivo específico*” (p. 58).

Igualmente, O'Connor, (2007) define al sistema como “algo que fundamenta su existencia y sus funciones como un todo mediante la interacción de sus partes” (p. 17). Por tal motivo, las sociedades denominadas modernas para que existan se organizan y se estructuran en base a sistemas, que se alimentan a su vez de otros subsistemas. Cualquiera sea la estructura social que este organizada, siempre esta formara parte de un sistema mucho más grande, tanto a nivel biológico, social o cultural.

De la misma manera, Rodriguez, (2002) precisa a un sistema como “un conjunto organizado, formando un todo, en el que cada una de sus partes están interrelacionadas a través de un orden lógico, que concatena sus actos hacia un fin determinado” (p. 21). Es así como en el mundo de los sistemas sociales, la escuela es un sistema con un entorno multifactorial, mucho más complejo que cualquiera otra organización o empresa, ya que sus resultados en la formación de individuos sociales y con valores dependerá de una intrincada red, en los que la familia, los docentes, la cultura, la idiosincrasia y las políticas de estado, entre otros, jugará a favor o en contra de los objetivos planteados por el mismo sistema.

EL SISTEMA EDUCATIVO, UNA REALIDAD NACIONAL

El desarrollo y avance de un país depende de muchos factores que intrínseca o extrínsecamente están ligadas a políticas nacionales e internacionales que están direccionadas para lograr el desarrollo económico y social de una sociedad. Uno de los factores que más condicionan el desarrollo y bienestar social de sus individuos es el campo educativo, que a través de su sistema educativo busca formar los ciudadanos que serán el motor impulsor del desarrollo productivo y laboral de una nación. “*Las leyes y los programas escolares están diseñados para definir normativamente el ideal de ciudadano “futuro”*” (Tröhler & Lenz, 2015, p. 36). A través de este, se delinea el perfil que cada país quiere y necesita de sus ciudadanos.

Pallares, Chiva, Planella, & López, plantean:

Los sistemas educativos son acuerdos sociales consensuados con base en convicciones y decisiones humanas de diversa índole. Al no tratarse de sistemas estructurales naturales, están continuamente abiertos a reformas y cambios que, a menudo, se ven condicionados por las transformaciones de los sistemas educativos que se llevan a cabo

en otros lugares. (2019, p. 144)

Por lo tanto, un sistema educativo tendrá como base fundamental la cohesión social, que dependerá casi exclusivamente del contexto social, económico y laboral que viva un país, direccionando su accionar a la gestión y creación de un sistema incluyente que garantice una educación con equidad y calidad en todos los actores del sistema, donde los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y competencias este en igualdad de condiciones sin distinciones regionales, socioeconómicas o étnicas.

De la misma manera, el sistema educativo debe estar abierto al cambio cuando se requiera, y no estar atado a ideologías políticas ni mucho menos a intereses particulares de gobernantes de turno, para ello el estado deberá asumir el reto de plantear políticas educativas sólidas que permitan que cada niño y niña cuente con las posibilidades de formación, y posean las competencias y habilidades necesarias para desempeñarse en el entorno laboral y social.

Así pues, Melgarejo, esboza al sistema educativo como:

El conjunto de influencias educativas que una persona recibe desde el nacimiento hasta la edad adulta a través de instituciones, agentes y organizaciones formales de una sociedad que transmiten conocimientos y la herencia cultural correspondiente, y que influyen en el crecimiento social e intelectual del individuo. (2015, p. 21)

Cuando se imparte como es debido, la educación -y el capital humano que crea- reporta muchos beneficios para las economías y para la sociedad en su conjunto. En el caso de las personas, fomenta el empleo, la obtención de ingresos y la salud. Genera orgullo y abre nuevos horizontes. A nivel social, impulsa el crecimiento económico a largo plazo, reduce la pobreza, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social. (Banco Mundial, 2018, p. 5)

El mundo concebido en la actualidad es un mundo cambiante que está sujeto constantemente a grandes retos que desafían constantemente las políticas educativas de las naciones, que afrontan graves problemas como el calentamiento global, la migración, la discriminación, el hambre y la desigualdad social; por lo tanto los sistemas educativos deben garantizar la formación integral de ciudadanos con pensamiento global, que desarrollen no solo competencias cognitivas e intelectuales, sino desarrollen habilidades socioemocionales y ambientales que ayuden a mitigar los efectos devastadores del crecimiento económico y poblacional.

La educación, la ciencia y la tecnología deberán ser las bases fundamentales para crear un

país con cohesión social y productivo con un sistema educativo equitativo y de calidad. Todo niño y niña que haga parte del sistema deberá tener la habilidad para interpretar y comprender un texto, tener un pensamiento numérico básico y tener la capacidad para comprender su realidad. Deberá por ende tener la habilidad para realizar tareas de las más cotidianas hasta las más complejas, - saber interpretar por ejemplo la factura de teléfono, energía o agua o la simple tarea de realizar un presupuesto familiar, donde los egresos jamás deberían superar los ingresos -.

Generalmente en Latinoamérica, cada cuatro años cuando lo aspirantes al poder de estos países luchan por alcanzar la presidencia, sale a la palestra publica la crisis en el que está envuelto el sector educativo. Las sociedades en general se quejan de la formación que reciben niños y niñas a lo largo de las naciones y de lo inequitativo y desigual que es la educación en cada país. En Colombia, en las redes sociales y medios de comunicación son noticias de cada día los problemas que afronta el sector educativo: el bajo rendimiento en las pruebas internacionales PISA, la deserción escolar, los continuos casos de violencia, agresividad e intolerancia que protagonizan alumnos, la mala remuneración docente y la falta de recursos son solo algunos ejemplos de los problemas que agobian a uno de los sectores más importantes para el desarrollo de la nación.

Siempre oímos con anhelo y algo de esperanza las promesas gubernamentales y estatales acerca de las mejoras en el sector educativo. El aumento presupuestal, la mejora en los salarios, el aumento en la cobertura, la jornada única, la lucha contra la corrupción entre otros son los temas que más suenan cuando soñamos o imaginamos un sistema educativo equitativo y de calidad. Los aumentos presupuestales prometidos que en ocasiones son reales se estrellan con la burocracia y muchas veces con la inoperancia y la corrupción de los dirigentes de turno. Los resultados de las pruebas internacionales como PISA, demuestran la crisis que atraviesa el sector bajo el prisma de estas pruebas estandarizadas y moldeadas para medir competencias y habilidades en estudiantes de 15 años, que reflejan en buena medida el fracaso del sistema.

Las políticas nacionales de las últimas décadas han procurado llevar la escuela a todos los niños y niñas de Colombia, con programas como “todos a la escuela”. Se ha intentado cerrar la brecha entre clases y sobre todo entre el sector urbano y rural. La pregunta en este momento sería *“basta solo con escolarizar”*. ¿La sola presencia en la escuela de miles de niños por todo el territorio nacional garantizará un mejor porvenir para esos estudiantes de escasos y limitados recursos? La respuesta que vemos al corto plazo parecería ser que no, pues Colombia en la actualidad no cuenta con un sistema educativo incluyente, ya que a pesar de los esfuerzos encaminados a aumentar la cobertura educativa en esas poblaciones vulnerables la brecha en la calidad y oportunidad social es cada vez más grande.

Es así como el país en su ánimo de ir cerrando poco a poco esa brecha social cada vez más significativa, ha girado en los últimos años su política nacional educativa y ha intentado adaptar sus sistemas educativos a estándares aceptados internacionalmente sin ningún resultado, desconociendo la mayoría de las veces la idiosincrasia regional y local, así como la realidad nacional.

Este camino seguido por el país coincide con la ruta trazada por la mayoría de los países en vías de desarrollo, tal como lo enuncio Tröhler, en una conferencia inaugural en la universidad de Luxemburgo:

En las dos o tres décadas pasadas hemos sido testigos del proceso de asimilación mundial de los diferentes sistemas educativos nacionales. Este proceso ha sido promovido por organizaciones internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional invirtiendo millones de dólares en los sistemas escolares de los países más pobres para que sean puestas en práctica las estructuras de organización y los sistemas de gobernación que demostraron ser acertados en los países ricos. (2009, p. 1)

En tal sentido el sistema educativo colombiano pareciese que estuviese diseñado no para disminuir la inequidad y desigualdad entre sus ciudadanos, sino para aumentar las brechas sociales. Las políticas internacionales no han dado el fruto esperado, demostrado esto aún más en la actualidad, en momentos de pandemia, donde esta ha desnudado una realidad difícil de asimilar y donde la desigualdad y la inequidad se han hecho mucho más evidente. Entonces cabría preguntarse ¿Qué debemos cambiar para tener un sistema educativo equitativo y de calidad?

Ante este panorama nacional, la política educativa nacional debe dar un giro estructural y radical con la participación de todos los sectores, tanto privados como públicos, que dinamicen el sistema educativo y lo vuelvan equitativo, garantizando así, en las futuras generaciones el desarrollo de aprendizajes que tributen en el desarrollo de habilidades y competencias sociales y emocionales que permitan construir un país con más justicia y equidad social. En este sentido, Melgarejo (2015), menciona que “los sistemas educativos no viven aislados de su entorno, sino que son concebidos como sistemas sociales que tienen como prioridad la reproducción social y educativa” (p. 21).

TIPOS DE SISTEMAS EDUCATIVOS

El desarrollo de los sistemas educativos a lo largo de la historia moderna se ha ido configurando en torno a las realidades y necesidades socioculturales, es así como estos sistemas cambian constantemente en virtud de su finalidad productiva y social. Para ser inclusivos y tener una cobertura global que ampare a miles de ciudadanos, se han planteado diferentes tipos educativos, siendo los más conocidos el formal, no formal e informal. Esta tipificación parte de acuerdo al

contexto donde se lleva a cabo el proceso educativo y pretende atender las demandas que el sistema educativo exige.

Estos diferentes tipos de educación, son el resultado de las exigencias que las sociedades plantean y de alguna manera busca entender los diferentes tipos de aprendizaje que el individuo puede desarrollar, así mismo abre un abanico de posibilidades a aquellas personas cuyas intencionalidades están por fuera de un sistema escolar cada vez más exigente e inequitativo; la educación formal, de acuerdo con Martín (2014), hace referencia a *“un sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende de la educación inicial hasta la educación superior”* (p. 4). Este tipo de educación es el que presenta mayor reconocimiento por parte de la sociedad, ya que sus bases están plasmadas en políticas educativas estructuradas bajo el amparo de instituciones sociales reconocidas para tal fin, donde la participación de los individuos es consensuada e intencional, con objetivos y finalidades que concluyen con la consecución de diplomas y certificaciones avaladas.

La educación no formal, a pesar de cuenta con intencionalidad por parte del individuo, y presenta una estructuración y cualidades organizativas y sistematizadas, se aparta de la formalidad, ya que al no estar reglada y oficializada, prescinde de las formas convencionales que presenta el sistema escolar formal, siendo su propósito final no la consecución de certificaciones, sino el desarrollo de habilidades y capacidades que aumenten las posibilidades laborales que brinde el contexto productivo y social.

Respecto a la educación informal, este tipo de educación presenta una correlación evidente con las habilidades y capacidades adquiridas por los individuos en su quehacer cotidiano social. Esta en íntima comunión con la idiosincrasia cultural y a pesar de ser una actividad muchas veces inconsciente, los aprendizajes ocurren constantemente y de forma natural, estando vinculados estos, a la satisfacción de necesidades. Sus finalidades parten de intereses individuales y colectivos cuyos propósitos están representados en intentar buscar alternativas a las dificultades cotidianas o solucionar situaciones problemáticas propias del entorno social. En este tipo de educación presenta una relevancia social y cultural la huella ancestral dada por los adultos mayores, cuyos saberes son producto de la experiencia y el entendimiento del mundo natural. Es quizás la forma de educación más común y natural que ha desarrollado el hombre a lo largo de del desarrollo de la humanidad.

En conclusión, tan como plantea Trilla (1993), la frontera entre la educación informal y las otras dos, radica especialmente en dos criterios: intencionalidad del agente y el carácter metódico y sistemático del proceso. Independientemente del tipo de educación impartido, las tres, cumplen

su rol y su función social, garantizando en cierto sentido la universalidad y la intencionalidad del sistema educativo.

COMPONENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Habiendo esbozado los conceptos de sistemas y teniendo en claro el papel que cumplen los sistemas educativos en la sociedad, se deben identificar claramente las partes que los estructuran y lo componen y hacen que este se comporte como un sistema abierto. Es claro que el referente en cuanto a los sistemas educativos se refiere es Melgarejo, ya que plantea los elementos que lo configuran y como estos se interrelacionan y se retroalimentan entre sí. Melgarejo (2015), considera que *“el sistema educativo debería estar compuesto por tres componentes esenciales: el subsistema escolar, el subsistema familiar y el subsistema sociocultural”* (p. 21).

Así pues, el sistema educativo integra la heterogénea unión de los actores educativos con los agentes participantes del ecosistema social y cultural. Los elementos configurativos del sistema educativo están delimitados y caracterizados, estando cada uno de ellos formados por recursos humanos y materiales, que mediante su interrelación y coordinación permiten el normal funcionamiento y éxito del sistema como tal, de tal manera, que cualquier irrupción en alguno de sus componentes traería como consecuencia la no consecución del objetivo trazado por el mismo. Es tan complejo y dinámico los elementos que componen el sistema que el prestigio del mismo tendrá que contar con bases sólidas y políticas normativas que permitan la constante autoevaluación de los factores que lo condicionan.

El subsistema escolar, entonces estaría conformado por todos aquellos agentes que hacen parte del sistema escolarizado y que están claramente definidos e identificados en la sociedad. En primera instancia sería este componente para los individuos en general los principales responsables del sistema educativo, siendo los docentes y alumnos y la institución como infraestructura social los actores principales del quehacer educativo.

El subsistema escolar es definido por García como:

Aquellos centros educativos en los que se concreta y materializa la puesta en práctica de la acción educativa que inspira el sistema educativo [...]. Se trata, por tanto, del espacio social, [...] que está conformado por una serie de elementos, al que pertenecen los profesores, los alumnos, los recursos materiales, de equipamiento y físicos del propio centro. (2010, p. 3)

Relacionado al elemento profesores, sobre estos vale mencionar el papel preponderante que

estos juegan a la hora de medir el éxito en el sistema educativo. Ellos constituyen una piedra angular en la formación de los individuos que están configurados por el sistema. Ese papel preponderante muchas veces se ve socavado por el tipo de docentes con que el mismo sistema cuenta, y en ellos recae muchas veces parte del fracaso en el sector o por lo menos así lo hacen ver algunos estudios, algunas encuestas y los informes de algunos gobiernos. La profesión docente en países latinoamericanos muchas veces no cuenta con el estatus que esta labor se merece en comparación con aquellos países cuyos sistemas educativos están entre los mejores, como es el caso de Finlandia donde los docentes cuentan con un estatus privilegiado entre las profesiones y se encuentran entre los mejores pagos.

Si miramos la profesión o la ocupación de la docencia en estos países observamos que a nivel de la región pareciese que los problemas que a ellos atañe parecen ser los mismos; problemas de remuneración, bajos salarios, falta de políticas claras en las capacitaciones y actualizaciones pedagógicas, falta de recursos tecnológicos, inseguridad laboral y social, tercerización laboral y problemas de seguridad en algunas regiones parecen ser las justificaciones a tal panorama. Podríamos decir que esos problemas planteados cabrían la mayor responsabilidad a los estados que en sus programas dejan ver lo poco que importa este sector social en las políticas de los estados.

Serna plantea:

Ha llegado el momento de repensar la educación porque ya son muchos años con el mismo propósito, con las mismas herramientas y con las mismas metodologías. A nuestro alrededor todo progresa, todo cambia, todo se revoluciona; pero el sistema se ha estancado en un modelo industrial sin reconocer que la sociedad de este siglo tiene más problemas sociales complejos que cualquiera otra en la historia, y que necesita profesionales que los puedan resolver con eficiencia. (2015, p. 4)

Respecto al propio docente, a él, le cabría indilgar en algunos casos, no en todos, la falta de compromiso y responsabilidad al momento de asumir los nuevos retos que plantea la educación, la continua capacitación y la falta de implementación de nuevos métodos de enseñanza que tributen a los desafíos sociales del hoy, para la formación de los ciudadanos del mañana. Es un reto que enfrenta la profesión docente, adaptarse a los cambios y romper los paradigmas para así, adentrarse y corresponder con la formación social y emocional que los niños, niñas y jóvenes requieren.

De acuerdo con Ortíz:

El siglo XXI reclama un profesional que no adopte pasivamente los cambios vertiginosos de la sociedad, sino que sea un agente de cambio, un profesional líder,

proactivo, que no sea un receptor pasivo sino un participante activo, lo cual exige que los docentes desarrollen clases de calidad y excelencia que utilicen estrategias pedagógicas desarrolladoras de la inteligencia, la creatividad, el pensamiento crítico y configuracional. (2015, p. 13)

Caso aparte merece la formación de este tipo de profesionales en las universidades y centros de educación superior, en los que los planes de estudio y currículo deberían contar con los más estrictos estándares de calidad y aplicar procesos de formación actualizados, a la vez que ejercer mecanismos de autoevaluación con la rigurosidad que esta labor requiere. *“En tal sentido, las universidades han de ofrecer en los procesos de formación un vínculo al maestro con las comunidades académicas y han de entender las articulaciones que se requieren, tanto entre educación-formación-evaluación, como entre disciplinas, saberes escolares y pedagogía”* (Alvarez, 2015, p. 26,27)

En relación al subsistema familiar, según Henao & Pontín (2005) citado por Moratto, Zapata, & Messenger (2015), la familia es *“la forma de organización básica para la supervivencia biológica y afectiva de los individuos, y se configura alrededor de las funciones de conyugalidad y sexualidad, reproducción biológica y social, subsistencia y convivencia”* (p. 104). Este subsistema social está enmarcado en la relación influyente que tiene especialmente sobre los estudiantes, ya que el grupo familiar constituye el primer ente socializador para estos, y sienta las bases sociales primarias para forjar la identidad inicial del individuo, para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la educación en valores y la transmisión de creencias y costumbres.

En las últimas décadas el concepto de familia ha ido variando y ha ido ajustándose a las realidades sociales del siglo XXI; las familias de hoy ya no se configuran bajo la definición conservadora de unidad básica social conformada por un padre, una madre e hijos. Neira, (2003) expresa que *“la familia actual incluye una gran variedad de parentescos, tales como la familia nuclear, la monoparental, la adoptiva y la de segundas nupcias”* (p. 13). El grupo familiar es mucho más diverso y su rol como facilitador en la construcción del individuo en sociedad ha ido cambiando. Este cambio está relacionado con la identidad social que tienen las familias del mundo globalizado, donde los estilos de vida de los padres de hoy esta permeado por las largas jornadas laborales y el estrés de una sociedad cada vez más desenfadada. Moreno (2010), habla que *“la familia postmoderna parece haber renunciado a asumir el compromiso de la educación de los hijos, depositando en la escuela muchas de las tareas de crianza de las que antes se ocupaba”* (p. 15). La impresión general es que la escuela se ha convertido en un lugar sustituto del hogar, ya que además de ser un lugar de formación académica y vivencial, esta se ha convertido también en el lugar donde sus hijos obtienen alimentación. Muchos padres y familias prefieren que sus

hijos pasen la mayor parte del tiempo en la escuela, para así poder ellos tener más tiempo para sus cuestiones personales y profesionales.

El reto para el sistema educativo, es trabajar para volver a encausar el papel importante que cumple la familia en el proceso educativo y formativo de sus hijos; el ecosistema familiar es fundamental para mejorar los resultados educativos y se necesita de un sistema educativo formativo que implique la participación mancomunada de padres y docentes. Esta participación obviamente dependerá del nivel de compromiso que tengan los padres, desechando las excusas que siempre esgriman a la hora de asumir responsabilidades frente al fracaso escolar de sus hijos, que muchas veces está relacionado con la falta de tiempo por sus compromisos laborales. El sistema deberá mejorar y buscar mejores mecanismos de participación, aunando esfuerzos especialmente en la comunicación escuela-familia, ya que actualmente esta comunicación queda en algunos casos solo circunscrita a la entrega de informes y boletines escolares. Es sorprendente saber que muchos padres no conocen a los docentes y ni siquiera saben el grado o curso en el que están sus hijos. Según Hoffer (2010) citado por Serna (2015) *“Una sociedad verdaderamente humana es aquella en la que los abuelos, los padres y los niños estudian juntos”* (p. 121).

Sobre el subsistema cultural, cabría apuntar que su engranaje en el sistema educativo dependerá casi en su totalidad de la huella cultural nacional, que resulta de las manifestaciones e interacciones sociales que se han ido gestando a lo largo del desarrollo de cada nación, transmitiendo a los individuos el conjunto de saberes y creencias que la hacen particular. A su vez, este subsistema estará definido en gran medida como todos los sistemas sociales por su devenir histórico en su entorno geográfico y social.

CONCLUSIONES

El futuro para la humanidad goza de sentido y de un propósito pleno, si viene atado a elementos fundamentales que propicien el bienestar común y colectivo. Los sistemas sociales, entre ellos la educación ofrecen las herramientas esenciales para la transformación de generaciones y generaciones que posibilitan mejoras en las condiciones de vida. Los sistemas educativos están llamados a través de sus actores a la inconmensurable labor de propiciar un mejor porvenir.

En las últimas décadas hemos sido testigo de los grandes avances que ha tenido la humanidad; de la mano de la ciencia y la tecnología los seres humanos han dado pasos agigantados como en ninguna otra época de la historia reciente. Asistimos a una verdadera revolución cognitiva. Todos los días, nos vemos sorprendidos a través de los medios de comunicación y redes sociales con los descubrimientos y novedades de los extraordinarios avances en la biología, la física, la química y la

medicina, de la implementación y usos de robots, de drones y de máquinas y autos conducidos por inteligencia artificial. Todo esto ha sido posible gracias a las ciencias, que se ha constituido en un elemento fundamental de las sociedades modernas, las cuales hoy día gozan de un reconocimiento sin igual en la historia de la humanidad. Ya esta es vista como un derecho, y para los científicos como un deber.

A la vez, al lado de esos grandes avances, las sociedades modernas se enfrentan a grandes retos sociales y ambientales jamás antes vistos en la historia reciente de la humanidad. Estamos ante el desafío histórico de luchar frente al cambio climático y a los problemas de inmigración, desigualdad e inequidad que hacen parte del mundo actual. Para enfrentar esos retos sociales, los sistemas educativos son los llamados a preparar a los ciudadanos que harán parte de las sociedades del futuro. Para prosperar y crecer como sociedades en ese futuro inmediato se requiere de una educación que enseñe a sus ciudadanos a pensar críticamente, a resolver situaciones problemáticas, a adaptarse a nuevos e inciertos escenarios, a adquirir competencias y habilidades y sobre todo a desarrollar empatía y solidaridad con el prójimo.

Los sistemas educativos modernos están en la obligación de alentar, educar y permitir que las sociedades reconozcan el potencial de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de sus comunidades. El uso de estos recursos y conocimientos dados por las ciencias resultan cruciales para el bienestar futuro como individuos y como sociedad. En un entorno de dramática desigualdad e inequidad social como la de Colombia, se debe comprender y entender de una buena vez que la educación, la ciencia, la investigación y el desarrollo tecnológico representan las herramientas más eficaces para mitigar o terminar de una vez por todas con la reproducción intergeneracional de la inequidad social. Es por ello que la información y el conocimiento dado por la investigación científica deben canalizarse y difundirse a través de los sistemas educativos, especialmente en las instituciones de educación superior, para impactar notablemente en la salud y bienestar de las poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, A. (2015). Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente. Bogotá: Logo Pedagogía.
- Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC: Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO.
- Chiavenato, I. (2002). Administración en los nuevos tiempos. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

- García, R. (Julio de 2010). La educación como sistema social complejo: una aproximación metodológica para trabajar en centros educativos en entornos sociales problemáticos con fracaso escolar. *Temas para la educación*(9), 1-10.
- Henao, H., & Pontín, M. (2005). La familia en situación de desplazamiento. Colombia: RUT informa sobre desplazamiento forzado en Colombia.
- López, J. (2002). La educación como un sistema complejo. *Islas*, 113-127.
- Martín, R. (2014). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*(12), 1-14.
- Melgarejo, X. (2015). Gracias Finlandia. Que podemos aprender del sistema educativo de más éxito (Séptima ed.). Barcelona: Plataforma Editorial.
- Moratto, N., Zapata, J., & Messenger, T. (2015). Conceptualización del ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *CES Psicología*, 8(2), 103-121.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado*, 14(2), 235-249.
- Neira, T. (2003). Pedagogía y educación familiar. Madrid: Narcea.
- O'Connor, J. (2007). Introducción al pensamiento sistémico. Barcelona: Urano.
- Ortiz, A. (2015). Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Bogotá: Ediciones de la U.
- Pallares, M., Chiva, O., Planella, J., & López, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, XLI(163), 123-137.
- Rodriguez, J. (2002). Estudio de sistemas y procedimiento administrativo (tercera ed.). México: ECAFSA - Thomson Learning.
- Serna, E. (2015). Por qué falla el sistema de educación. Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación.
- Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. *Politica Mundial*, rasgos culturales y los desafíos a la Investigación educativa. *Profesorado*, 13(2), 1-14.
- Tröhler, D., & Lenz, T. (2015). Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista ORATORES es una publicación en formato impreso y digital, de periodicidad semestral (Diciembre y Junio), en la cual se divulgan artículos de investigación y ensayos de cualquier área del saber. Su Comité Editorial exige la originalidad de cada artículo sometido a consideración para su publicación. Es una publicación editada por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

POLÍTICA EDITORIAL

TEMÁTICA Y ALCANCE

ORATORES presenta trabajos que provienen del esfuerzo constante de la comunidad de investigadores, alumnos y docentes que integran la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y de cualquier investigador nacional e interesado en exponer los resultados de sus investigaciones o sus reflexiones sobre temáticas multidisciplinarias, con la rigurosidad científica que exige una publicación arbitrada.

MISIÓN

ORATORES se propone contribuir al desarrollo del conocimiento a través del análisis de temáticas de diversas áreas del saber, para enriquecer el acervo científico y filosófico por medio de la difusión de resultados de investigaciones científicas o ensayos de alta calidad y pertinencia social, capaces de incidir positivamente en el avance de la ciencia.

VISIÓN

Ser una Revista arbitrada con reconocimiento mundial, caracterizada por contribuir a la consolidación de la cultura investigativa, al difundir avances y/o resultados de investigaciones en el campo multidisciplinario.

NORMAS PARA AUTOR

1. Todos los trabajos serán enviados a la página de la revista. Al hacer el envío es necesario llenar la lista de comprobación de envíos, adjuntarla y asegurar lo siguiente: el artículo es original; no ha sido publicado anteriormente, ni se ha remitido previamente a otra revista; el documento se encuentra en formato Word; cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en estas normas.
2. Los trabajos deben versar sobre investigaciones o ensayos de cualquier área de las

ciencias del saber.

3. Debe contener el nombre y apellido del autor o autores, indicando su rango institucional, centro de trabajo, país de origen, y dirección de correo electrónico (indispensable). Adicional, debe anexar fotografía tamaño carnet en formato digital del autor o los autores.
4. Los trabajos se presentarán en español. El resumen debe estar adicionalmente traducido al inglés. La extensión oscilará entre doscientas (200) y trescientas (300) palabras; asimismo debe contener entre tres (3) y cinco (5) palabras claves, que también deben estar traducidas al inglés en la página del abstract. La extensión aceptada será entre 15 y 20 páginas, con una tipografía Arial, tamaño 11 puntos.
5. En la redacción de los aportes, se debe emplear un lenguaje formal, simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales.
6. El documento se debe redactar en tercera persona o en infinitivo, excepto los trabajos bajo el enfoque cualitativo o la producción escrita que corresponde a trabajos de divulgación o de otros saberes, en los cuales se permitirá la redacción total o parcial en primera persona, según el estilo del autor.
7. En el texto principal, se debe evitar el uso excesivo o inadecuado de letras en estilo negritas, itálicas o cursivas, excepto los términos en latín y las palabras extranjeras que deberán figurar en letra itálica o cursiva.
8. La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis, en lo sucesivo, se recurrirá únicamente a la abreviatura.
9. En caso de que el trabajo posea tablas, figuras o gráficos, los mismos deben enumerarse según el orden en el que aparecen en el texto, con número arábigos, seguido de un título breve. Al final se debe indicar la fuente.
10. Las citas deben aparecer en el texto en el siguiente formato: apellido/s, seguido del año entre paréntesis; o apellido/s seguidos de una coma y año, todo entre paréntesis. Ejemplo: López (2015); (López, 2015). Asimismo, deben aparecer en la lista de referencias bibliográficas al final del trabajo (y viceversa). Observe cuidadosamente que todas las referencias estén señaladas, que la ortografía de los nombres de los autores corresponda y que las fechas dadas en el texto son las mismas que las que están en las referencias.
11. Este conjunto de normas podrá presentar variaciones con el tiempo, por lo tanto, los cambios que se realicen en la misma, serán publicados en fecha acorde a su implantación.
12. Las referencias bibliográficas deben ser escritas en orden alfabético por el apellido del (primer) autor y en sangría francesa. Las referencias múltiples del mismo autor (o idéntico grupo de autores) se ordenan por año de publicación. Si el año de publicación también es el mismo, diferéncielos escribiendo una letra a, b, c, etcétera, después del año, formato que se usará de igual forma en las citas.

Para referenciar diferentes tipos de documentos se debe seguir el siguiente orden:

LIBROS: Apellido, inicial del primer nombre. Año de publicación entre paréntesis. Título del libro, país de publicación y casa editora. Ejemplo: Méndez, C. (2006). Metodología de la Investigación. Colombia. Editorial Limusa.

ARTÍCULO DE UN PERIÓDICO: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título del artículo. Nombre del Periódico. Páginas. Fecha exacta de publicación. País.

Ejemplo: López, P. (1990). Actualidad del Derecho. Diario El Despertar. p. 3. Publicado el 19 de julio de 2006. Panamá.

REVISTAS PERIÓDICAS: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título. Nombre de la revista. Volumen, número, y páginas del artículo (pp. XX-XX). Ejemplo: Fernández, G. (2013). El rol del consumidor en el diseño de políticas de mercadeo. Revista ORADORES. Volumen 2, Año No. 2. (Pp. 13-19).

COMUNICACIONES PERSONALES, ENTREVISTAS, RESULTADOS NO PUBLICADOS: Se sigue el mismo formato de apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Se señala si es comunicación personal, entrevista o resultados no publicados y se agrega la institución (de ser necesario), y país. Ejemplo: Nieto, M. (2015). Entrevista Personal. Panamá.

PONENCIAS O CONFERENCIAS PRESENTADAS: Apellidos, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título de ponencia. Nombre del evento e institución organizadora, mes en el que se realizó el evento y país. Ejemplo: Fuentes, P. (2015). La marca de garantía dentro del sistema de protección a la propiedad intelectual en Panamá. Julio, Panamá.

INTERNET: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título del documento consultado. Página web de donde fue extraído y fecha de la consulta (d/m/a). Ejemplo: Barroso, M. (2014). Responsabilidad civil extracontractual. Documento en línea. Disponible en: www.responsabilidadcivil.com. Consulta: 25/05/14.

Si lo que se consulta es una página o sitio web y no un documento, se debe colocar el enlace en el texto, y omitir de las referencias.

LEYES, REGLAMENTOS Y DOCUMENTOS LEGALES: Organismo promulgador. Año entre paréntesis. Título. Gaceta Oficial. País. Ejemplo: Asamblea Legislativa de Panamá (2009). Código procesal penal. Ley NO. 63 (2008) modificada por la Ley No. 48 (2009). Panamá.

TESIS: Apellidos, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título de la tesis. Universidad. País. Ejemplo: Gómez, W. (2012). Las medidas cautelares personales en el procedimiento penal acusatorio panameño. Maestría en Administración. Universidad de Panamá. Panamá.

CONDICIONES:

- Únicamente se recibirán trabajos originales y actualizados que representen aportaciones teóricas significativas.
- Los trabajos que resulten seleccionados para su publicación, no recibirán retribución económica o de cualquier tipo. Solo se les entregará una constancia de publicación firmada por el editor, de ser solicitada.
- Para reproducir el material publicado por la revista, el autor requiere autorización expresa del Comité Editorial de la publicación.

TIPOS DE PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN ORADORES:

1. Artículos: son las producciones con categoría primaria como: reportes de investigaciones empíricas en los cuales, se dan a conocer los avances o resultados, generales o parciales, de una investigación original, en algún área del derecho y las ciencias forenses, que no hayan sido publicados anteriormente.

La estructura de artículos arbitrados deben cumplir las siguientes normas:

- Introducción, presentando el problema u objeto de estudio y objetivos de la investigación.
 - Las teorías en la que se fundamenta el trabajo investigativo.
 - Método/Metodología con la que se trabajó en la investigación.
 - Resultados obtenidos en la investigación.
 - Discusión, interpretación y argumentación de los resultados.
2. **ENSAYOS:** Es un género literario en el cual el escritor plasma sus creencias personales, combinando de manera imbricada el conocimiento científico y la creatividad artística.

Se sustenta en los ejercicios investigativos y académicos que se presentan en forma escrita exponiendo brevemente los pensamientos del escritor respecto a un área específica del saber.

Esta tipología de publicación comparte con la ciencia, uno de sus propósitos esenciales que consiste en explorar más a fondo la realidad para aproximarse a la verdad la cual alude, bien a una persona, objeto, evento o fenómeno particular o circunstancia social destacándose, por un discurso sencillo pero, con un alto nivel lingüístico acorde con el tipo de lector al cual está dirigido.

Comprende los trabajos de: meta-análisis y evaluación crítica de investigaciones previas, literatura sobre algún área de estudio de las ciencias humanas, de la educación, gerencia educativa, comunicación social e informática educativa.

Este tipo de trabajos debe, preferentemente, ofrecer el estado del conocimiento de dicho objeto de estudio; o bien, permitir la identificación de relaciones, contradicciones o inconsistencias y proponer soluciones para posteriores estudios. Estructura de los Ensayos o artículos de revisión: no posee un esquema preestablecido pues depende de la racionalidad del autor sin embargo, el texto debe caracterizarse por la coherencia y la cohesión, fundamentado en un discurso investigativo-reflexivo considerando los antecedentes bibliográficos del tema es decir, consiste en indagar los saberes generados por otros investigadores.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE PREPARACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores indiquen si su artículo cumple con los siguientes elementos: (De no ser así, el artículo será devuelto)

1. El trabajo a enviar es original.
2. El artículo a enviar no ha sido publicado anteriormente, ni se ha remitido previamente a otra revista.

3. El documento se encuentra en formato Microsoft Word.
4. El texto tiene interlineado simple; tipografía Times New Roman, el tamaño de fuente es 12 puntos; y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde, debidamente identificadas.
5. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las normas para autor.

NOTA DE DERECHOS DE AUTOR

El contenido de las publicaciones y los enlaces sugeridos en las mismas son responsabilidad absoluta de los autores y no de la UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (UMECIT) ni de la revista ORADORES. Están protegidos por leyes internacionales de derecho de autor al igual que los logos de UMECIT Y ORADORES, de allí que esté totalmente prohibida su reproducción.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en la revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la misma, y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: Hacer la información publicada esté disponible gratuitamente al público, apoya a un mayor intercambio del conocimiento global.

ARBITRAJE Y EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

El proceso de evaluación que se aplica a los artículos presentados es el siguiente:

Prevía verificación de las pautas metodológicas, se remite el artículo a 3 árbitros evaluadores expertos en área temática al que corresponde el trabajo de investigación, ensayo o artículo teórico, a los cuales se les dará un lapso de tres semanas, contados a partir de la fecha de recepción del artículo a los fines que realicen las observaciones cualitativas conforme al formato que la Revista ha diseñado para tales efectos; al cabo de ese tiempo los Árbitros remitirán el artículo al Editor y éste a su vez regresará por vía electrónica, el artículo al autor con las observaciones respectivas para que éste modifique o mantenga el contenido del mismo.

Recibida la evaluación del árbitro, el Comité Editorial establecerá la fecha de publicación en la primera reunión que se fije con este fin siempre y cuando no existan correcciones que realizar, en ese caso se notificará al autor para que realice los cambios indicados por los árbitros.

IMPORTANTE: En el proceso de evaluación nunca le es informado al autor el nombre del evaluador, y de la misma manera, el evaluador bajo ninguna circunstancia conoce el nombre del autor del artículo a evaluar.

COPYRIGHT: Los derechos de autor en todas las colaboraciones que sean aceptadas para su publicación permanece con sus autores y la revista sólo adquiere los derechos de su publicación.

Los autores quedan en plena libertad de volver a usar su propio material pero si la totalidad o cualquier parte del material publicado son reproducidos en otro sitio, el autor deberá reconocer a ORADORES como el sitio original de la publicación.

Igualmente, la revista no asume responsabilidad alguna por las posibles violaciones a derechos de terceras personas por el material suministrado por los colaboradores.

PAUTAS DE ENVÍO DE LOS TRABAJOS:

1. Los trabajos, deben ser entregados en formato digital a través del correo oradores@umecit.edu.pa
2. Se deberán seguir las siguientes pautas:
 - a. En el “Asunto” se colocará el rótulo “Artículo para la “Revista ORADORES”.
 - b. En el mensaje electrónico en el cual se envía adjunto el trabajo, se debe Indicar: números de teléfono y/o fax que permitan contactar al autor(es); una síntesis curricular de cada uno de los autores que incluya: títulos o grados académicos, institución de adscripción y/o organización, organismo, institución o comunidad de procedencia; cargo actual principal, dirección postal y la dirección de correo electrónico. Así mismo, deberán indicar que el trabajo no ha sido publicado; sometido para evaluación ni para publicación a ninguna otra revista, y que se otorga permiso para reproducir el texto, gráfico o cualquier otro material que tenga reserva de derechos.
3. Una vez recibidos los trabajos, se envía acuso de recibo del manuscrito vía correo electrónico al autor.
4. Se debe adjuntar foto de los autores en formato digital, tamaño carnet.
5. Seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar al manuscrito para determinar si el mismo cumple con las normas editoriales de la Revista ORADORES.
6. Estimada la pertinencia y constatado el cumplimiento de las normas, el Comité Editorial somete los artículos a arbitraje, mediante la modalidad doble ciego, el cual asegurará la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad del autor o los autores y de los árbitros. Caso contrario, si el trabajo no cumple con las normas de publicación de la revista, el Comité Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje, y se le notificará al autor, sobre esta decisión, vía correo electrónico.
7. Los trabajos que se reciban en la revista serán arbitrados por especialistas nacionales y/o internacionales de reconocida trayectoria profesional en sus respectivos campos de investigación. Según las normas de evaluación, los árbitros deberán considerar los siguientes criterios: originalidad, novedad, relevancia, organización interna y de contenido del trabajo, claridad y coherencia del discurso, competencias gramaticales, fundamentación teórica y metodológica, análisis e interpretación de los resultados, actualidad y relevancia de las fuentes consultadas y aportes al conocimiento.

8. Los árbitros, emitirán un veredicto, pudiendo ser una de las siguientes decisiones:
 - a) Publicable sin modificaciones;
 - b) Publicable con modificaciones;
 - c) No publicable.
9. Si el manuscrito admite correcciones ligeras o sustanciales, las mismas se le harán llegar al autor a su dirección electrónica, para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. Si en ese lapso el Comité Editorial no ha recibido respuesta, por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en la revista y su manuscrito será descartado definitivamente.
10. El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas editoriales antes de iniciar el proceso de arbitraje.
11. Los conceptos u opiniones emitidos en los artículos, será exclusiva responsabilidad del autor o autores.
12. Lo no previsto en estas normas será resuelto por el Comité Editorial, atendiendo a los intereses de la Revista Oratores.

PRESENTATION OF THE MAGAZINE ORATORES

The ORATORES Journal is published in print format, every six months (December and June), in which research papers and essays on any area of knowledge disseminated. Your Editorial Committee requires the originality of each item under consideration for publication. It is attached to the Directorate of Research of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT).

PUBLICATION RULES

ORATORES Magazine is a publication in printed and digital format, published every six months (December and June), in which research articles and essays from any area of knowledge are published. Its Editorial Committee demands the originality of each article submitted for consideration for its publication. It is a publication published by the Research Directorate of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT).

THEME AND REACH

ORATORES presents works that come from the constant effort of the community of researchers, students and teachers that make up the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT) and of any national researcher interested in presenting the results of their research or their reflections on topics multidisciplinary, with the scientific rigor that requires an arbitrated publication.

MISSION

ORATORES intends to contribute to the development of knowledge through the analysis of topics from different areas of knowledge, to enrich the scientific and philosophical heritage through the dissemination of results of scientific research or high quality trials and social relevance, capable of positively impacting in the advancement of science.

VIEW

To be a peer-reviewed journal with worldwide recognition, characterized by contributing to the consolidation of the research culture, by disseminating advances and / or results of research in the multidisciplinary field.

RULES FOR AUTHOR

1. All entries will be sent to the page of the magazine Upon shipment it is necessary to fill in the checklist items, attach and ensure the following: the article is original; has not been previously published or submitted previously to another journal; The document is in Word format; meets the style and bibliographic requirements outlined in these standards.
2. Work must be about investigations or trials of any area of science knowledge.
3. Must contain the name and surname of the author, indicating their institutional status, workplace, country, and email address (required). Further, you must attach passport size photograph in digital format of the author or authors.
4. The work was presented in Spanish. The abstract should be further translated into English. The spread will range from two hundred (200) and three hundred (300) words; also it must contain three (3) to five (5) key words, which must also be translated into English on page abstract. The extension will be accepted between 15 and 20 pages, with Times New Roman font, size 12 points.
5. In the drafting of the contributions, you should use a formal, simple and direct language, avoiding where possible the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess and abuse of quotations.
6. The document must be written in the third person or infinitive, except under the qualitative approach works or written production corresponding to jobs or other knowledge dissemination, in which all or part writing in the first person is allowed, according to the author's style.
7. In the main text, avoid excessive or inappropriate use of letters in bold, italic or italic style, except Latin terms and foreign words must appear in italics or italics.
8. The first time an abbreviation, it must be enclosed in parentheses, hereinafter, it will be used solely for the abbreviation is used.
9. If the work holds tables, figures or graphics, they should be listed in the order in which they appear in the text, with Arabic numbers, followed by a short title. At the end you must indicate the source.
10. The citations in the text should appear in the following format: name / s, followed by the year in brackets; or name / s followed by a comma and year, all in parentheses. Example: Lopez (2015); (Lopez, 2015). They should appear in the list of references at the end of work (and vice versa). Note carefully that all references are identified, that the spelling of authors' names and relevant dates given in the text are the same as those in the references.
11. These rules may change with time, therefore, the changes made in it, will be published in line with its implementation date.
12. References should be written in alphabetical order by last name of the (first) author and hanging indent. Multiple references by the same author (or the same group of authors) are sorted by year of publication. If the year of publication is also the same, diferéncielos writing a letter a, b, c, etc., after the year format to be used equally in appointments.

To reference different types of documents should follow the following order:

BOOKS: Last name, first name initial. Year of publication in parentheses. Book title, country of publication and publisher. Example: Mendez, C. (2006). Investigation methodology. Colombia.

Editorial Limusa.

NEWSPAPER ARTICLE: Last name, first name initial. Year brackets. Article title. Name of the newspaper. Pages. Exact date of publication. Country. Example: Lopez, P. (1990). Currently the law. Newspaper El Despertar. p. 3. Published July 19, 2006 Panama.

PERIODIC MAGAZINES: Last name, first name initial. Year brackets. Title. Name of the journal. Volume, issue, and article pages (pp. XX-XX). Example: Fernández, G. (2013). The role of the consumer in the design of marketing policies. Oratores magazine. Volume 2, Year No. 2. (Pp. 13-19).

PERSONAL COMMUNICATIONS, interviews, unpublished results: the same format last name, first name initial is followed. Year brackets. Notes if personal communication or unpublished interview results and the institution (if necessary), and add country. Example: Nieto, M. (2015). Personal interview. Panama.

Papers or lectures presented: Last name, first name initial. Year brackets. Title of paper. Name of the event and organizing institution, the month in which the event took place and country. Example: Sources, P. (2015). The certification mark within the system of protection of intellectual property in Panama. July, Panama.

INTERNET: last name, first name initial. Year brackets. Title consulted document. Website from which it was extracted and consultation date (d / m / y). Example: Barroso, M. (2014). Tort liability. Online document. Available in: www.responsabilidadcivil.com. Question: 05/25/14.

If what you see is a page or website and not a document, place the link in the text, and omit references.

LAWS, REGULATIONS AND LEGAL DOCUMENTS: enacting Agency. Year brackets. Title. Official Gazette. Country. Example: Legislative Assembly of Panama (2009). Criminal Procedure Code. Law NO. 63 (2008) as amended by Law No. 48 (2009). Panama.

THESIS: Last name, first name initial. Year brackets. Title of the thesis. College. Country. Example: Gomez, W. (2012). Personal protective measures in Panamanian adversarial criminal proceedings. Skill in administration. Panama University. Panama.

TERMS:

- Only original works will be received and date that represent significant theoretical contributions.
- The works that are selected for publication will not receive any economic or retribution. Only they are given a record of publication signed by the publisher, if requested.
- To reproduce the material published in the journal, the author requires express permission of the editorial board of the publication.

TYPES OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN ORATORES:

1. Articles: they are the primary category productions as empirical research reports in which,

disclosed the progress and results, general or partial, of original research in any area of law and forensic sciences, not They have been published previously.

The structure of refereed articles must meet the following standards:

- Introduction, presenting the problem or object of study and research objectives.
- The theories in which the research work is based.
- Method / Methodology with which we worked on the research.
- Results obtained in the investigation.
- Discussion, argument and interpretation of results.

2. Essays: A literary genre in which the author expresses his personal beliefs, combining overlapping way scientific knowledge and artistic creativity.

It is based on the research and academic exercises presented briefly in writing stating the writer's thoughts regarding a specific area of knowledge.

This type of publication that shares with science, one of its main purposes is to further explore approaching reality for truth which refers either to a person, object, event or circumstance particular phenomenon or social standing, for single speech but with a high linguistic level commensurate with the type of reader to whom it is addressed.

It includes works: meta-analysis and critical assessment of previous research literature on any area of study of the human sciences, education, educational management, social communication and educational information.

Such work should preferably provide the state of knowledge of the object of study; or allow the identification of relations, contradictions or inconsistencies and propose solutions for further studies. Structure of the trials or review articles: it has a preset scheme as it depends on the rationality of the author however, the text must be marked by consistency and cohesion, based on a speech research-reflective considering the bibliographic history of the topic that is It is to investigate the knowledge generated by other researchers.

CHECKLIST FOR PREPARATION OF SHIPMENTS

As part of the submission process, authors are required to indicate whether the item meets the following: (Otherwise, the item will be returned)

1. The post is original work.
2. Article send not been published previously or submitted previously to another journal.
3. The document is in Microsoft Word format.
4. The text is single-spaced; the font size is 11 points; and all illustrations, figures and tables within the text in their proper place, properly identified.
5. The text adheres to the style and bibliographic requirements outlined in the rules for the author.

COPYRIGHT NOTICE

The content of publications and links suggested therein are the sole responsibility of the authors and not of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT)

or Oratores magazine. They are protected by international copyright laws as well as the logos of UMECIT and Oratores, hence their playback is prohibited.

PRIVACY STATEMENT

The names and email addresses entered in the journal will be used exclusively for the purpose stated by it, and are not available for any other purpose or another person.

OPEN ACCESS POLICY

The journal provides immediate open access to its content on the following principle: Make the information published is freely available to the public supports a greater global knowledge exchange.

ARBITRATION AND EVALUATION OF WORK

The evaluation process applied to the papers presented are as follows:

Upon verification of methodological guidelines, Article 3 referees assessors experts thematic area which accounts for research, testing or theoretical article, which will be given a period of three weeks, counting from the date refers of receiving the item for the purpose to conduct qualitative observations according to the magazine format designed for this purpose; after that time the referees sent the article to the Editor and this in turn will return electronically, the article the author with the respective comments for this change or keep the content.

Received the assessment of the referee, the Editorial Committee will establish the date of publication in the first meeting is set for this purpose as long as there are no corrections to make, in that case notify the author to make the changes indicated by the referees.

IMPORTANT: In the assessment process it is never informed the author's name evaluator, and in the same way, the evaluator under any circumstances know the name of the author of the article to be evaluated.

COPYRIGHT: The copyright in all submissions that are accepted for publication remains with the author and the magazine only acquires the rights of publication. The authors are at liberty to re-use their own material but if all or any part of the published material are reproduced elsewhere, the author must recognize Oratores as the original site of publication.

Similarly, the magazine does not assume any responsibility for possible violations of rights of third parties by the material provided by reviewers.

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF WORK:

1. The papers must be submitted in digital format through the mail oratores@umecit.edu.pa
2. You must follow these guidelines:
 - a. In the "Subject" labeled "Article for" Oratores Magazine "will be placed.
 - b. In the electronic message which is sent herewith the work, indicate: telephone and / or

fax to allow contact the author (s); curricular synthesis of each of the authors to include: diplomas or degrees, institution affiliation and / or organization, agency, institution or community of origin; Main current position, mailing address and email address. Likewise, they must indicate that the work has not been published; submitted for evaluation or for publication to any other journal, and that permission is granted to reproduce text, graphics or any other material which has Reservation of Rights.

3. Upon receipt of the work is sent acknowledgment of the manuscript via email to the author.
4. Please attach photo of the authors in digital form, passport size
5. Next, the Editorial Committee makes a preliminary assessment the manuscript to determine whether it meets the editorial standards of the oratores Magazine.
6. Dear verified the relevance and compliance, the Editorial Committee submits articles to arbitration by the double-blind method, which ensure the confidentiality of the process, to maintain the identity of the author or authors and book arbitrators. Otherwise, if the work does not meet the standards of publication of the journal, the Editorial Board will propose not to be sent to the arbitration process and will notify the author of this decision via email.
7. The papers received in the journal will be arbitrated by national and / or international recognized professional in their respective fields of research specialists. According to the valuation rules, the referees shall consider the following criteria: originality, novelty, relevance, internal organization and job content, clarity and coherence of speech, grammatical skills, theoretical and methodological approach, analysis and interpretation of results today and relevance of the sources and contributions to knowledge.
8. The arbitrators issued a verdict and may be one of the following decisions:
 - a) Publicable without modification;
 - b) Publication with modifications;
 - c) Do not publishable.
9. If the manuscript admits slight or substantial corrections, they will be asked to the author at his e-mail address for final adjustment, having to do so within 30 days. If in that time the Editorial Committee has received no reply, via email, it is understood that the author has no interest in publishing in the journal and its manuscript will be definitely ruled out.
10. The Editorial Board reserves the right to verify compliance with editorial standards before starting the arbitration process.
11. The concepts and opinions expressed in the articles, is the sole responsibility of the author.

12. Not foreseen in these rules will be resolved by the Editorial Committee, taking into account the interests of the Oratores Magazine.



SEDE PRINCIPAL: EDIFICIO FUNDADORES, VÍA SIMÓN BOLÍVAR, A UN COSTADO DEL PUENTE ELEVADO, A LADO DE CAFÉ DURÁN.
TEL. 264-9908 / 263-6356

SEDE A VÍA VENETTO
395-7383

SEDE B POSTGRADOS Y MAESTRÍAS
253-2519

SEDE LA CHORRERA
254-1141

SEDE CHITRÉ
996-4260

SEDE SANTIAGO
998-0363



www.umecit.edu.pa

revistas.umecit.edu.pa

correo: oradores@umecit.edu.pa