

MEMORIAS

ISSN en línea: xxx

Se prohíbe la producción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la Universidad de la Amazonia y la Maestría en Ciencias de la Educación.
Hecho el depósito legal.

PRESENTACIÓN

El IV Encuentro de Investigadores en Didáctica y Currículo, es un evento académico y científico en el que estudiantes, docentes y graduados de la Maestría en Ciencias de la Educación, la Facultad en Ciencias de la Educación y de la Universidad de la Amazonia, junto con profesores de Educación Básica, Media y Superior del ámbito municipal, departamental y nacional, entre otros; socializan los resultados parciales o finales de investigaciones en didáctica y currículo

COMITÉ INSTITUCIONAL

Mag. Gerardo Antonio Castrillón Artunduaga, Rector
Mag. Alcides Villamizar Ochoa, Vicerrector Académico
Dr. Alberto Fajardo Oliveros, Vicerrector de Investigaciones y Posgrados
Esp. Bertha Lucia Galeano Castro, Vicerrectora Administrativa
Dra. Guillermina Rojas Noriega, Decana Facultad de Ciencias de la Educación
Mag. Arnulfo Coronado, Coordinador Maestría en Ciencias de la Educación

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. Hermínsul Jiménez M
Dr. Germán Londoño Villamil
Mag. Aníbal Quiroga T
Mag. Arnulfo Coronado

COMPILADOR

Mag. Arnulfo Coronado

FECHA

4 y 5 de octubre de 2019

DIRECCIÓN

Sede Florencia - Caquetá. Campus Porvenir. Calle17, Diagonal 17, Carrera 1 No. 3F Barrio El Porvenir, Florencia Caquetá.

INFORMES

E-mail: maestriacedu@uniamazonia.edu.co

Teléfono 436 6160 extensión 175

Móvil 313 890 8905

MEMORIAS ELABORADAS POR

Mag. Sergio Darío Barón Porras

Tnlga. Olga Maritza Cabrera Ramírez

ÍNDICE

CONFERENCIAS

1. Didáctica del análisis crítico del discurso, Dr. Donald Freddy Calderón Noquera
2. Lógicas alternativas para la producción narrativa y discursiva, Mag. Nini Johanna Sánchez

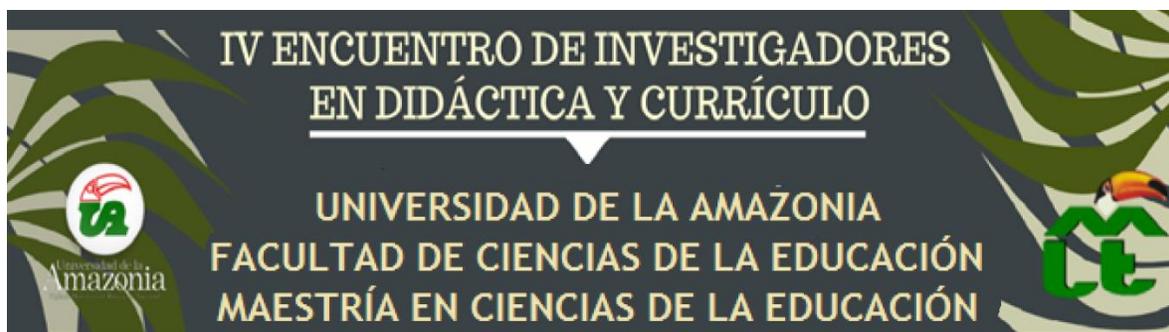
PANEL

1. Enfoques socioculturales en la educación. Dra. Diana Jaramillo Quinceno, Dr. Donald Freddy Calderón Noquera y Mag. Nini Johanna Sánchez.

PONENCIAS

1. La comprensión de textos argumentativos: problematización y tendencias investigativas, Esp. Marby Silvestre Gaitán, y Lic. Johanna Shirley García Vega.
2. Imaginarios sociales de jóvenes homosexuales gay sobre educación inclusiva en la fundación Caquetá diversa, Especialista, Andrea Ome Molina.
3. Formación de educadores y educadoras para la paz en perspectiva de género en la Universidad de la Amazonia, Licenciada Patricia Franco Rojas.
4. Narrativas de docentes privados de la libertad en el establecimiento penitenciario Las Heliconias, Lic. Aminta Bolaños Herrera y Lic. Yenny Paola Malambo.
5. Narrativa de saber pedagógico docente en zona de conflicto, el caso Puerto Torres-Caquetá, Esp. Alberto Ramos Panteves y Esp. Héctor Fabio Giraldo González.
6. La zona de desarrollo real en el desarrollo de las competencias matemáticas: unos primeros resultados, Mag. Arnulfo Coronado y Lic. Carlos Augusto Ardila Cruz.
7. Ambientes de aprendizaje en un modelo teórico a priori para el desarrollo de competencias Matemáticas, Lic. Andrés Felipe Tatis Alba, Lic. Sendy Marlú Plazas Artunduaga y Mag. Yezid Quintana Chilito.
8. Una mirada analítica en un primer momento pedagógico hacia el desarrollo de competencias Matemáticas, Mag. Dawson Didier Cortés Joven, Luz Adriana Zúñiga Trujillo e Ingrid Caterine Mosquera Narváez.
9. La resolución de problemas en Matemáticas articulada a un MTP como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias Matemáticas, Lic. Diana María Urquina Lozada y Cesar Augusto Olmos Rojas.
10. Prontoalivio ambiental. Estrategia didáctica sobre el manejo de residuos sólidos para la integración comunitaria, Lic. Víctor Ospina Ortíz y Lic. Madby Lorena Cabrera Quintero.
11. El relato inacabado y su papel en la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, Mag. Sandra Patricia Cerquera Quinaya y Mag. Jhon Faiver Sánchez Longas.
12. Narrativas de experiencias como medio para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés de los estudiantes de grado décimo y undécimo de la I.E. Instituto Técnico Industrial, Lic. Ángela María Valero Yagüe y Lic. Jonathan Manjarrez Morales.
13. Incidencia de la enseñanza del español como segunda lengua en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del grado 5° (2020) de la etnia Korebaju, en la IER Indígena Mama Bwé Reojaché, Milán, Caquetá. Esp. Aracely Serna Restrepo y Esp. Ledyn Méndez Suarez.

14. Desarrollo de la capacidad para comprender y escribir informes de práctica en ciencias naturales Lic. Adny Lorena Vásquez Rojas.
15. Estrategia didáctica en un modelo teórico a priori para el desarrollo de competencias Matemáticas, Lic. Francisco Javier Tapia Villa, Lic. Ladibier Losada Montoya y Mag. Blanca Adriana Tovar Piza.
16. Estrategia didáctica de aprendizaje para el desarrollo de competencias Matemáticas, Lic. Harold Alexander Solarte Tovar y Mag. Víctor Manuel Murillo Flórez.
17. La teoría socio epistemológica como estrategia didáctica de aprendizaje para el desarrollo de competencias Matemáticas, Lic. Marly Yulieth Medina Tapiero y Mag. Albeiro Giraldo Ospina



PROGRAMACIÓN GENERAL

VIERNES 4 DE OCTUBRE DE 2019

MAÑANA - AUDITORIO MONSEÑOR ÁNGEL CUNIBERTI	
8:00 a 8:30	Apertura.
8:30 a 9:15	Conferencia 1. Educación matemática, una mirada histórico-cultural. Dra. Diana Victoria Jaramillo Quiceno. Universidad de Antioquia
9:15 a 10:00	Conferencia 2. Didáctica del análisis crítico del discurso. Dr. Donald Freddy Calderón Noguera. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
10:00 a 10:15	Receso
10:15 a 11:00	Conferencia 3. Lógicas alternativas para la producción narrativa y discursiva. Mag. Nini Johanna Sánchez Ávila. Universidad Distrital.
11:00 a 12:00	Panel. Enfoques socioculturales en la educación Panelistas. Dra. Diana Victoria Jaramillo Q., Dr. Donald Freddy Calderón N. y Mag. Nini Johanna Sánchez Preguntas: 1. ¿Enfoque o enfoques socioculturales? 2. ¿Cuáles son los rasgos distintivos de un enfoque sociocultural? 3. ¿Cómo se entienden desde la perspectiva sociocultural la formación, la enseñanza y la evaluación?

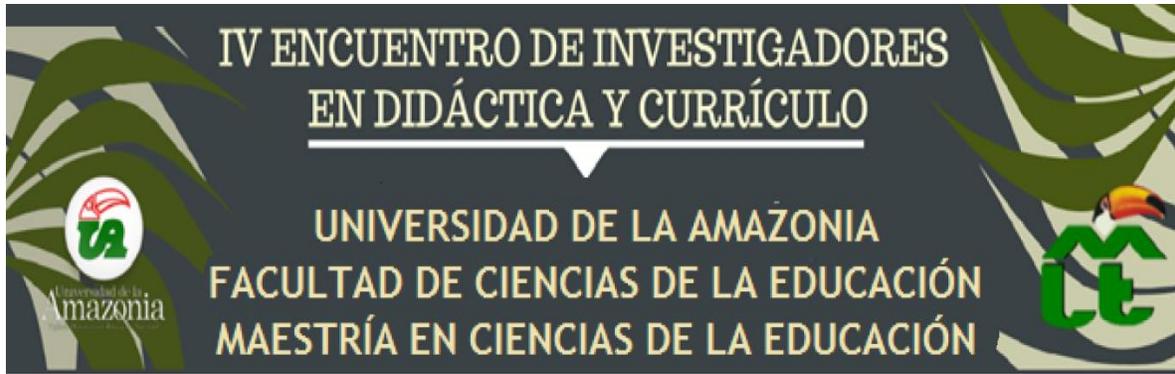
TARDE	
2:00 a 5:00	Curso 1. Perspectiva histórico – cultural de la educación matemática. Dra. Diana Victoria Jaramillo Quiceno. Sala Amazonas
	Curso 2. Dispositivos discursivos no tradicionales. Mag. Nini Johanna Sánchez Ávila. Sala Yará.
	Curso 3. Análisis del discurso. Dr. Donald Freddy Calderón Noguera. Sala Cananguchal
5:00 a 5:15	RECESO
5:15 a 6:55	PONENCIAS SIMULTÁNEAS
CANANGUCHAL	Ponencia 1. La comprensión de textos argumentativos: problematización y tendencias investigativas. Marby Silvestre Gaitán y Johanna Shirley García Vega.

	5:40 a 6:05	Ponencia 2. Imaginarios sociales de jóvenes homosexuales gay sobre educación inclusiva en la Fundación Caquetá Diversa. Andrea Ome Molina.
YARI	5:15 a 5:40	Ponencia 1. Formación de educadores y educadoras para la paz en perspectiva de género en La Universidad de la Amazonia. Patricia Franco Rojas.
	5:40 a 6:05	Ponencia 2. Narrativas de docentes privados de la libertad en el Establecimiento Penitenciario Las Heliconias. Aminta Bolaños Herrera y Yenny Paola Malambo.
	6:05 a 6:30	Ponencia 3. Narrativa de saber pedagógico docente en zona de conflicto, el caso Puerto Torres-Caquetá. Alberto Ramos Panteves y Héctor Fabio Giraldo González.
AMAZONAS	5:15 a 5:40	Ponencia 1. La zona de desarrollo real en el desarrollo de las competencias matemáticas: unos primeros resultados. Arnulfo Coronado y Carlos Augusto Ardila Cruz.
	5:40 a 6:05	Ponencia 2. Ambientes de aprendizaje en un modelo teórico a priori para el desarrollo de competencias matemáticas. Andrés Felipe Tatis Alba, Sendy Marlú Plazas Artunduaga y Yezid Quintana Chilito
	6:05 a 6:30	Ponencia 3. Una mirada analítica en un primer momento pedagógico hacia el desarrollo de competencias matemáticas. Dawson Didier Cortés Joven e Ingrid Caterine Mosquera Narváez.
	6:30 a 6:55	Ponencia 4. La resolución de problemas en matemáticas articulada a un modelo teórico a priori como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias matemáticas. Diana María Urquina Lozada y Cesar Augusto Olmos Rojas.

SABADO 5 DE OCTUBRE DE 2019

MAÑANA	
8:00 a 12:00	Curso 1. Perspectiva histórico – cultural de la educación matemática. Dra. Diana Victoria Jaramillo Quiceno. Sala Amazonas
	Curso 2. Dispositivos discursivos no tradicionales. Mag. Nini Johanna Sánchez Ávila. Sala Yará
	Curso 3. Análisis del discurso. Dr. Donald Freddy Calderón Noguera. Sala Manigua
TARDE	
2:00 a 5:00	Curso 1. Perspectiva histórico – cultural de la educación matemática. Dra. Diana Victoria Jaramillo Quiceno. Sala Amazonas
	Curso 2. Dispositivos discursivos no tradicionales. Mag. Nini Johanna Sánchez Ávila. Sala Yará
	Curso 3. Análisis del discurso. Dr. Donald Freddy Calderón Noguera. Sala Manigua
5:00 a 5:15	RECESO

5:15 a 6:55		PONENCIAS SIMULTÁNEAS
MANIGUA	5:15 a 5:40	Ponencia 1. Prontoalivio ambiental. Estrategia didáctica sobre el manejo de residuos sólidos para la integración comunitaria. Víctor Ospina Ortiz y Madby Lorena Cabrera Quintero.
	5:40 a 6:05	Ponencia 2. El relato inacabado y su papel en la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas. Sandra Patricia Cerquera Quinaya y Jhon Fáiver Sánchez Longas.
YARI	5:15 a 5:40	Ponencia 1. Narrativas de experiencias como medio para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés de los estudiantes de grado 10° y 11° de la Instituto Educativa Técnico Industrial de Florencia. Jonathan Manjarrez y Ángela Valero.
	5:40 a 6:05	Ponencia 2. Incidencia de la enseñanza del español como segunda lengua en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del grado 5° (2020) de la Etnia Korebaju, en Institución Educativa Rural Indígena Mama Bwé Reojaché, Milán, Caquetá. Aracely Serna Restrepo, Ledyn Méndez Suarez y Álvaro Piranga Cruz.
	6:05 a 6.30	Ponencia 3. Desarrollo de la capacidad para comprender y escribir informes de práctica en ciencias naturales. Adny Lorena Vásquez Rojas.
AMAZONAS	5:15 a 5:40	Ponencia 1. Estrategia didáctica en un modelo teórico a priori para el desarrollo de competencias matemáticas. Francisco Javier Tapia Villa, Ladibier Losada Montoya y Blanca Adriana Tovar Piza.
	5:40 a 6:05	Ponencia 2. Estrategia didáctica de aprendizaje para el desarrollo de competencias matemáticas. Harold Alexander Solarte Tovar y Víctor Manuel Murillo Flórez.
	6:05 a 6.30	Ponencia 3. La teoría socioepistemológica como estrategia didáctica de aprendizaje para el desarrollo de competencias matemáticas. Marly Yulieth Medina Tapiero y Albeiro Giraldo Ospina.



CONFERENCIAS

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
IV ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN DIDÁCTICA Y CURRÍCULO

PODER HABLAR, HABLAR PODER:

UN MODELO SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA ENUNCIACIÓN¹

Donald Freddy Calderón Noguera²

Resumen: Se trata de un artículo que relaciona la producción del habla y su poder, enfrentados a condiciones lingüísticas y sociales. Explica el carácter específico del habla, sus dinámicas, y cómo ella, en su enunciación, perturba el entorno físico y social figurando a los hablantes y sus acciones. Se presenta un modelo sociolingüístico donde interactúan textos, discursos, relatos, la realidad, los sujetos y los escenarios. Se aplica el modelo a un discurso político.

Abstrac: It is an article that relates the production of speech and its power, faced with linguistic and social conditions. It explains the specific nature of speech, its dynamics, and how it, in its enunciation, disturbs the physical and social environment by figuring speakers and their actions. A sociolinguistic model is presented where texts, discourses, supporting stories, reality, subjects and scenarios interact. The model is applied to a political discourse.

Palabras Claves: Sociolingüística. Habla y poder. Enunciación. Análisis textual.

Keys Words: Sociolinguistic. Speech and power. Enunciation. Textual analysis.

¹ Avance de investigación del proyecto Discursos fundantes de las naciones latinoamericanas, del grupo SMD. Se presentó como conferencia en el II Coloquio Internacional de Discursos contemporáneos: Cultura y poder. Organizado por el Doctorado en Lenguaje Cultura de la UPTC. Tunja 2016

² Donald Freddy Calderón Noguera

Licenciado en Filología y Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana

Magister en Lingüística Hispánica de Instituto Caro y Cuervo

Doctor en Lingüística Española y General de la Universidad UNED de Madrid, España

Profesor de planta en la categoría de asociado, de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Director del grupo de Investigación SMD, coordinador del grupo GIESCAH e investigador del grupo de ESTUDIOS DEL HABLA Y LA COMUNICACIÓN.

Autor de libros y artículos sobre el lenguaje relacionados con la investigación sociolingüística y la producción textual.

1. PODER HABLAR

1.1 La singularidad

En esa niebla de un día que es la vida nos debatimos en la singularidad humana que nos asombra y desconcierta. No obstante a lo débil de los argumentos y engañados por las similitudes externas buscamos semejanzas y semejantes en nuestro entorno. Cómo nos cuesta aceptar lo específico de nuestra condición de seres dotados de esa especial razón construida con el lenguaje. El lenguaje conforma la dotación genética de la especie humana y es transmitido generacionalmente a sus congéneres. Esta dotación de pensar, comunicar y transformar la realidad, de manera divergente y creativa, usando sistemas de signos, es un poderoso ingenio propio de los humanos quienes están capacitados para emparentar sonidos con significados y sentidos que son capaces de referir realidades no presentes, preexistentes o imaginarias. Dotación propia y excepcional que no permite comparación frente a las diferentes capacidades y comportamientos comunicativos de los demás seres con los que compartimos la tierra.

Desde tiempos que se remontan al mundo clásico se viene tratando de explicar cómo se conjugaron el pensamiento y el lenguaje en general, y el habla en particular; cómo se unieron el pensamiento con la emisión de sonidos dispuestos de una forma sistemática capaces de proclamar sentidos valorativos de la existencia, publicados en alta voz para que el hablante se haga notorio a sus oyentes.

Como consecuencia del miedo a la singularidad, los teóricos, unos acomodados en vertientes evolucionistas proponen la existencia de un momento previo a una mutación condicionada; de otra parte, los mentalistas, es decir aquellos que consideran el pensamiento como predecesor del habla, plantean la necesidad o condición de una activación o reacomodación de la potencialidad cerebral. Estos grupos de creencias no resuelven el punto de ignición o ruptura que motivan o impulsan la mutación o la activación cerebral. En el centro de las dos teorías deambulan las incertidumbres de: ¿Cuándo sucedió la juntura pensamiento voz? ¿Quiénes fueron los que cambiaron el grito por la voz? ¿Dónde están las evidencias de ese cambio? ¿Cómo fue el cambio, catastrófico o sistemático? El tiempo que ha trascurrido sugiere que es necesario explorar desde otras vertientes que se basen menos en datos comprobación objetivos abriéndole paso a la especulación subjetiva, a lo mítico o místico.

Lo evidente es que la capacidad fonética humana es absolutamente diferente a los comportamientos comunicativos de los animales, diferencia que se determina por la rígida y a la vez lábil o poco estable economía lingüística que se proyecta en el uso variante condicionado por factores estilísticos individuales o la actualización fonológica de los hablantes en entidades sociales específicas.

Lo patente es que el habla instauro al sujeto, quien es en cuanto habla. El habla, el decir, la enunciación constituye al ente en sujeto que habla, le conocemos en cuanto dice.

Lo evidente es que el pneuma, el soplo, el aliento racional (tal como lo concebían los estoicos) que informa y ordena el universo, es exhalado desde lo profundo del sujeto mediante la concentración de energía, la acomodación de los órganos fonadores, y la liberación del poder que perturba el espacio físico mediante ondas, que con sus características físicas y fonoarticulatorias, modelan la realidad mental de quien las percibe.

Lo claro es que la voz, una vez pronunciada, espanta el silencio y expresa emociones, sentimientos, intenciones, deseos, con los que el hablante pretende que el oyente reaccione a lo expresado a través órdenes, ruegos, y persuasiones.

Lo cierto es que el habla humana transforma lo real indecible en la realidad construida con el lenguaje. Con el apalabramiento del mundo constituimos la referencialidad que se convierte en tema u objeto de nuestras conversaciones.

Quien habla hace uso de recursos retóricos con función estética y pragmática, seleccionando y combinando tonos, intensidades, cantidades y matices de timbre para que la voz alcance sus propósitos.

El enunciador combina y selecciona lo mejor de su repertorio para que lo dicho sea algo más que el mensaje y adquiera condiciones del buen decir y el buen gusto construido estéticamente según los juicios de su cultura.

El hablante revisa constantemente que se esté cumpliendo con el propósito de la enunciación.

1.2 ¿Quién ha de hablar?

Hasta aquí algunas consideraciones que van acotando el poder hablar, ahora meditaremos sobre algo que aparentemente es superfluo: ¿Quién ha de hablar? Y la respuesta es por supuesto que todos han de hablar. Pero llevando la afirmación a su complejidad e hilando el habla con el poder en sus acepciones de significado denotado, explícitas en los diccionarios de referencia (en este caso el DRAE) en el que se anuncia que poder es:

1. tr. Tener expedita la facultad o potencia de hacer algo.
2. tr. Tener facilidad, tiempo o lugar de hacer algo.
3. tr. coloq. Tener más fuerza que alguien, vencerlo luchando cuerpo a cuerpo.
4. intr. Ser más fuerte que alguien, ser capaz de vencerlo.
5. intr. Aguantar o soportar algo o a alguien que producen rechazo. U. con el verbo en forma negativa.
6. intr. Ser contingente o posible que suceda algo.

Podemos expresar que puede, y además debe, para todo los casos, hablar quien tiene la potencia y facultad para hacerlo. En este sentido, la potencia está conformada por:

1. Tener conciencia de sí
2. Tener razón de la perspectiva teórica y empírica desde la que se habla
3. Saber lo que se dice
4. Saber por qué se dice
5. Saber para qué se dice
6. Saber a quienes se les debe decir
7. Saber en qué momento decirlo
8. Conocer las implicaciones de lo dicho

Es importante comprender que estos saberes nunca son absolutos porque están condicionados por las intersubjetividades.

Desde la perspectiva de la facultad, habrá que tener en consideración potencias intrínsecas que van desde poseer las condiciones fisiológicas requeridas para el decir, hasta la formación de un talento enunciativo propio del orador o del hábil conversador. Complementando las intrínsecas, y en el caso de que quien habla lo hace por otros silentes, será necesario que estos empoderen al hablante para que los represente; entendiendo siempre que este vocero lúcido, como categorizaban los formalistas, será siempre altamente representativo y poco fiable.

La pragmática y los estudios del habla y de la comunicación han configurado el hablar como pugna o contienda en la que se debaten sujetos que representan sistemas de poder que se dirimen entre relaciones de poder y solidaridad, dos parámetros previos, acordados de manera expresa o tácita, entendidos como condiciones de sinceridad (tal como las define Saerle) que permiten la conversación. Los valores de estas relaciones fluctúan entre más poder y menos solidaridad hasta menos poder y más solidaridad, y ellos son determinantes en eventos comunicativos en los cuales dos sujetos presentes debaten. La situación, de hecho compleja, se complica más en eventos comunicativos en los que uno de los sujetos de la enunciación está ausente y el hablante expone ante un público que representa al que no está presente o apoya al orador, tal como sucede en el discurso político. Estas apreciaciones apuntan, entonces, a establecer condiciones sobre quién debe hablar; y este orden de ideas, será aquél quien esté dispuesto a combatir, esgrimir, enfrentar, luchar, contender, con ideas argumentadas, a un oponente idóneo.

2. HABLAR PODER

Considerado como el efecto transformador del habla, su capacidad para cambiar mentalidades y conminar a la acción. El hablar poder puede soportarse en:

2.1 El poder del habla basado en el estilo enunciativo

2.2 El poder del habla basado en la calidad de los argumentos que pueden ser:

2.2.1 La verdad que se sostiene o representa, está basada en:

- La concordancia entre aquello que afirmamos con lo que se sabe, se siente o se piensa.
- La existencia real y efectiva de algo en el plano de los hechos.
- Que el juicio o proposición no pueda ser refutado racionalmente.

2.2.2 La pertinencia de lo dicho referido a lo que se considera justo y necesario:

- En igualdad de condiciones
- Eficiente en la solución de la carencia

2.2.3 La no maleficencia:

- Mesurando el impacto directo y colateral

2.3 El poder del habla representado en el estatus y el rol del hablante, teniendo en cuenta:

- Su posición en el contexto social y su influencia en el escucha
- El papel que cumple el hablante y su injerencia en el escucha

2.4 Poder del habla basado en el carisma del hablante

2.5 Poder del habla basado en el conocimiento del escucha

2.6 Poder basado en las necesidades y deseos del escucha

3. UN MODELO SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA ENUNCIACIÓN

Se entiende como modelo una forma particular de proceder ante una realidad, en este caso lingüística y social, que por su complejidad requiere de ciertos marcos, componentes y diseños de procesos que permiten asir un comportamiento de su devenir. Devenir que en el habla constituye su naturaleza debido a que ella existe en un continuo que inicia con la toma de aliento y culmina en la cerrazón de los labios. Devenir que se desvanece en el tiempo de la enunciación y del cual atrapamos tan solo marcas, indicios, imágenes mentales, voces o imágenes de video que siendo fragmentadas por las limitaciones técnicas del registro no nos ofrecen un dato holístico. Este hecho nos conmina a percibir de manera fragmentada el espacio vital que no es sola sumatoria de sujetos, escenarios, asuntos y decorados ya que el evento comunicativo es la existencia misma, es acontecimiento irrepetible, sublime, heroico, trágico, coyuntural, anodino, simple, ameno, aburrido.

Dadas estas consideraciones deberá esbozarse un modelo que de razón de categorías y funciones gruesas, adaptables a diferentes eventos del habla, perfectible en el uso y propenso al cambio por las condiciones que le impone su objeto de estudio.

Lo primero que ha de delimitarse es la mirada teórica y metodológica que perfila su periferia, y con este propósito se explicita que el modelo es sociolingüístico, es decir del lenguaje en el contexto social para comprender el lenguaje mismo registrado en textos, que mediante discursos específicos, dan razón de relatos fundamentales capaces de redireccionar procesos socioculturales. Así, entonces, el marco del modelo son los productos textuales, es decir los registros urdidos, en el caso del habla mediante la palabra, para darle forma a lo inasible, a lo caótico de lo real que no ha sido nombrado por que no ha pasado por el lenguaje. Esto se puntualiza en la afirmación de que la sociedad y su cultura es una producción textual, que la cultura produce los textos y los textos reproducen la sociedad y la cultura.

Metodológicamente esto tiene hondas implicaciones ya que las indagaciones disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares serán estudios de lo textual, es decir del lenguaje, en otra palabra, lingüísticos. Con tal condición, será necesario reacomodar las denominaciones, los estancos y las parcelas que han construido métodos, muchas veces con nombres propios, como lingüística histórica, lingüística comparada, lingüística textual, análisis del discurso, pragmática y demás, para reincorporarlas a la lingüística del lenguaje. Esto de ninguna manera desconoce los importantes avances de estas disciplinas, simplemente una vez habiendo llegado a la especialización, se redimensiona su sentido e importancia cuando ellas se reconocen como partes de un cuerpo en el que cada órgano teórico y metodológico encuentra su razón en la comprensión de la singularidad del sujeto que habla.

Para tal fin la misma lingüística debe desacomodarse, tal como lo está haciendo, de manera que sus estudios del lenguaje no se conformen con la descripción y explicación de su actuación en contextos reales, sino que ensaye a la especulación una vez haya agotado su objetividad, para tomar una posición crítica basada en estereotipos, indicadores, marcadores, tendencias de uso, escenarios, y condicionantes, entre otros. Comprendiendo siempre que el lenguaje, en el texto es

un proceso y resultado dialéctico, intersubjetivo en el que los sujetos construyen la realidad, objetivada en el lenguaje, transformándola, transformándolo, transformándose.

Decimos entonces que el marco es el texto. Dentro de él los sujetos se debaten hablando sobre su forma específica de ser, estar y hacer de cierta manera proficiente para mitigar la angustia que produce lo agónico de nuestra civilización.

Los sujetos hablan en escenarios reales o virtuales determinados por textos asumidos como patrones implícitos en la costumbre o expuestos en las leyes.

Los sujetos se comportan en el habla de cierta manera mediante discursos en los que explicitan su facultad racional, subjetiva y estética.

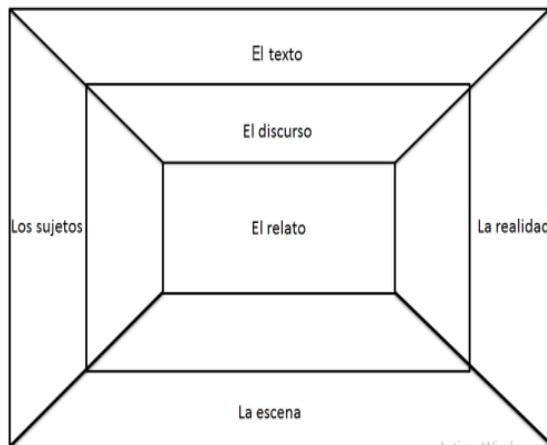
Los sujetos hablan para ser escuchados, es decir que fundan en el discurso un otro, así sea en el monólogo, para dialogar (*διάλογος*) hablar entre dos.

Los sujetos hablan para recibir respuestas que les satisfacen

Los sujetos hablan para gozarse en el habla.

En el hablar el sujeto expresa los relatos que lo constituyen.

Un inicial esbozo del modelo podría ser:



4. UNA APLICACIÓN

Como ejemplo de la funcionalidad del modelo escuchemos algunos tópicos de la enunciación en la *Oración por la paz* de Jorge Eliécer Gaitán:

Oración por la Paz, por Jorge Eliécer Gaitán

Este breve discurso conocido como la Oración por la Paz fue entonado por Jorge Eliécer Gaitán el 7 de febrero de 1948 en la Manifestación del Silencio.

4.1 El texto.

Se trata de un discurso pronunciado por Jorge Eliecer Gaitán Ayala (Bogotá, 23 de enero de 1903 — 9 de abril de 1948). Político, escritor y jurista colombiano, candidato por el Partido Liberal a la Presidencia de la República. Su asesinato en Bogotá produjo enormes protestas populares a nivel nacional conocidas como El Bogotazo, y el inicio de un periodo conocido en la historia del país como La Violencia.

El texto intima con nombre propio al representante del gobierno para que tome medidas tendientes a mitigar la violencia y la desigualdad social imperante en su tiempo.

4.2 El discurso.

Este ejemplo de análisis selecciona y se centra específicamente en el poder del habla basado en el estilo enunciativo escuchado desde algunos de sus tópicos o asuntos, así:

En la oración por la paz el efecto transformador del habla, su capacidad para cambiar mentalidades y conminar a la acción, se enuncia de la siguiente manera:

1	Señor Presidente Mariano Ospina Pérez:
2	Bajo el peso de una honda emoción me dirijo a vuestra Excelencia, interpretando el
3	querer y la voluntad de esta inmensa multitud que esconde su ardiente corazón,
4	lacerado por tanta injusticia, bajo un silencio clamoroso, para pedir que haya paz y
5	piedad para la patria.
6	En todo el día de hoy, Excelentísimo señor, la capital de Colombia ha presenciado un
7	espectáculo que no tiene precedentes en su historia. Gentes que vinieron de todo el
8	país, de todas las latitudes —de los llanos ardientes y de las frías altiplanicies— han
9	llegado a congregarse en esta plaza, cuna de nuestras libertades, para expresar la
10	irrevocable decisión de defender sus derechos. Dos horas hace que la inmensa
11	multitud desemboca en esta plaza y no se ha escuchado sin embargo un solo grito,
12	porque en el fondo de los corazones sólo se escucha el golpe de la emoción. Durante
13	las grandes tempestades la fuerza subterránea es mucho más poderosa, y esta tiene el
14	poder de imponer la paz cuando quienes están obligados a imponerla no la imponen.
15	Señor Presidente: Aquí no se oyen aplausos: ¡Solo se ven banderas negras que se
16	agitan!
17	Señor Presidente: Vos que sois un hombre de universidad debéis comprender de lo
18	que es capaz la disciplina de un partido, que logra contrariar las leyes de la psicología
19	colectiva para recatar la emoción en su silencio, como el de esta inmensa
20	muchedumbre. Bien comprendéis que un partido que logra esto, muy fácilmente
21	podría reaccionar bajo el estímulo de la legítima defensa.
22	Ninguna colectividad en el mundo ha dado una demostración superior a la presente.
23	Pero si esta manifestación sucede, es porque hay algo grave, y no por triviales razones.
24	Hay un partido de orden capaz de realizar este acto para evitar que la sangre siga
25	derramándose y para que las leyes se cumplan, porque ellas son la expresión de la
26	conciencia general. No me he engañado cuando he dicho que creo en la conciencia
27	del pueblo, porque ese concepto ha sido ratificado ampliamente en esta demostración,
28	donde los vítores y los aplausos desaparecen para que solo se escuche el rumor
29	

30	emocionado de los millares de banderas negras, que aquí se han traído para recordar
31	a nuestros hombres villanamente asesinados.
32	Señor Presidente: Serenamente, tranquilamente, con la emoción que atraviesa el
33	espíritu de los ciudadanos que llenan esta plaza, os pedimos que ejerzáis vuestro
34	mandato, el mismo que os ha dado el pueblo, para devolver al país la tranquilidad
35	pública. ¡Todo depende ahora de vos! Quienes anegan en sangre el territorio de la
36	patria, cesarían en su ciega perfidia. Esos espíritus de mala intención callarían al
37	simple imperio de vuestra voluntad.
38	Amamos hondamente a esta nación y no queremos que nuestra barca victoriosa tenga
39	que navegar sobre ríos de sangre hacia el puerto de su destino inexorable.
40	Señor Presidente: En esta ocasión no os reclamamos tesis económicas o políticas.
41	Apenas os pedimos que nuestra patria no transite por caminos que nos avergüencen
42	ante propios y extraños. ¡Os pedimos hechos de paz y de civilización!
43	Nosotros, señor Presidente, no somos cobardes. Somos descendientes de los bravos
44	que aniquilaron las tiranías en este suelo sagrado. ¡Somos capaces de sacrificar
45	nuestras vidas para salvar la paz y la libertad de Colombia!
46	Impedid, Señor, la violencia. Queremos la defensa de la vida humana, que es lo que
47	puede pedir un pueblo. En vez de esta fuerza ciega desatada, debemos aprovechar la
48	capacidad de trabajo del pueblo para beneficio del progreso de Colombia.
49	Señor Presidente: Nuestra bandera está enlutada y esta silenciosa muchedumbre y este
50	grito mudo de nuestros corazones solo os reclama: ¡que nos tratéis a nosotros, a
51	nuestras madres, a nuestras esposas, a nuestros hijos y a nuestros bienes, como queráis
52	que os traten a vos, a vuestra madre, a vuestra esposa, a vuestros hijos y a vuestros
53	bienes!
54	Os decimos finalmente, Excelentísimo señor: bienaventurados los que entienden que
55	las palabras de concordia y de paz no deben servir para ocultar sentimientos de rencor
56	y exterminio.
57	¡Malaventurados los que en el gobierno ocultan tras la bondad de las palabras la
58	impiedad para los hombres de su pueblo, porque ellos serán señalados con el dedo de
59	la ignominia en las páginas de la historia!

- Estilo dominante descriptivo (6-11)

“En todo el día de hoy, Excelentísimo señor, la capital de Colombia ha presenciado un espectáculo que no tiene precedentes en su historia. Gentes que vinieron de todo el país, de todas las latitudes —de los llanos ardientes y de las frías altiplanicies— han llegado a congregarse en esta plaza, cuna de nuestras libertades, para expresar la irrevocable decisión de defender sus derechos.”

El carácter dominante de la tipología textual descriptiva caracteriza de manera excepcional este discurso político, ya que el estereotipo prevé que debiera predominar lo argumentativo. Se hace relevancia al acontecimiento mismo más que al debate de ideas. Es una demostración de fuerza.

- La puesta en escena

Dinámica, activa, expresa hechos y acciones (11-16)

“Dos horas hace que la inmensa multitud desemboca en esta plaza y no se ha escuchado sin embargo un solo grito, porque en el fondo de los corazones sólo se escucha el golpe de la emoción. Durante las grandes tempestades la fuerza subterránea es mucho más poderosa, y esta tiene el poder de imponer la paz cuando quienes están obligados a imponerla no la imponen.”

Se trata de una movilización de masas, tal vez la más significativa de su época, singularizada por su actitud de obediencia marcada por el desembocar en silencio en la plaza. Es una demostración de poder contenido, energía potencial lista para el grito y la acción que pueden ser detonadas por el orador.

- La modalización de las acciones

De modo (29-34)

“No me he engañado cuando he dicho que creo en la conciencia del pueblo, porque ese concepto ha sido ratificado ampliamente en esta demostración, donde los vítores y los aplausos desaparecen para que solo se escuche el rumor emocionado de los millares de banderas negras, que aquí se han traído para recordar a nuestros hombres villanamente asesinados.”

Frases como: *...ha sido ratificado ampliamente; ...se escuche el rumor emocionado; ...traído para recordar a nuestros hombres villanamente asesinados.* Se dicen con el propósito de exaltar la sapiencia del orador, la validez de sus argumentos y el poder que representa.

- La adjetivación

Subjetiva axiológica (1-5)

*“Señor Presidente Mariano Ospina Pérez:
Bajo el peso de una honda emoción me dirijo a vuestra Excelencia, interpretando el querer y la voluntad de esta inmensa multitud que esconde su ardiente corazón, lacerado por tanta injusticia, bajo un silencio clamoroso, para pedir que haya paz y piedad para la patria”.*

La adjetivación es la representación del habla que más caracteriza el poder del enunciador. Con el adjetivo subjetivo axiológico quien habla caracteriza las entidades de la realidad construida con el lenguaje.

Frases como: *“...honda emoción”; “...inmensa multitud”; “...ardiente corazón”; “... tanta injusticia”.* Empoderan al orador en absoluta omnisciencia y lo faculta para mesurar, desde su sistema de valores, sus actitudes y los sentimientos de los otros que representa. *Hondo, inmenso tanto,* son juicios intensificadores que tienen como propósito magnificar los hechos y magnificarse como su adalid.

- Dinámica de la pronominalización

De un *yo* tácito a un *nosotros* expreso que habla con un *vos* ausente

Yo (1-5)

“Señor Presidente Mariano Ospina Pérez:

Bajo el peso de una honda emoción me dirijo a vuestra Excelencia, interpretando el querer y la voluntad de esta inmensa multitud que esconde su ardiente corazón, lacerado por tanta injusticia, bajo un silencio clamoroso, para pedir que haya paz y piedad para la patria”

Nosotros (49-52)

“Nosotros, señor Presidente, no somos cobardes. Somos descendientes de los bravos que aniquilaron las tiranías en este suelo sagrado. ¡Somos capaces de sacrificar nuestras vidas para salvar la paz y la libertad de Colombia!”

Vos (19 -24)

“Señor Presidente: Vos que sois un hombre de universidad debéis comprender de lo que es capaz la disciplina de un partido, que logra contrariar las leyes de la psicología colectiva para recatar la emoción en su silencio, como el de esta inmensa muchedumbre. Bien comprendéis que un partido que logra esto, muy fácilmente podría reaccionar bajo el estímulo de la legítima defensa.”

La dinámica de la pronominalización marca la conformación de un grupo social grande y poderoso en la que la voz del orador es la voz del pueblo. Una voz que al tomar partido por los campesinos, los indígenas y los nacientes obreros urbanos, le asigna el poder de enfrentar a los que “...en el gobierno ocultan tras la bondad de las palabras la impiedad para los hombres de su pueblo” (65-66).

- Cortesía

Ambigua (62-64)

“Os decimos finalmente, Excelentísimo señor: bienaventurados los que entienden que las palabras de concordia y de paz no deben servir para ocultar sentimientos de rencor y exterminio.”

Es de notar que el uso de voceo, como forma de tratamiento evidencia la igualdad de estatus entre el orador y el destinatario final del discurso, imprimiéndole cierto tono irónico de supuesto respeto y expresa adulación a quien puede pero no quiere solucionar el conflicto.

4.3 El relato

Nos encontramos ante el relato de la emancipación, así:

De la injusticia (3-4)

“...interpretando el querer y la voluntad de esta inmensa multitud que esconde su ardiente corazón, lacerado por tanta injusticia”

De la violencia (5)

“...para pedir que haya paz y piedad para la patria”

De la violación de los derechos (9-11)

“...han llegado a congregarse en esta plaza, cuna de nuestras libertades, para expresar la irrevocable decisión de defender sus derechos.”

De un gobierno que no ejerce sus funciones (35-38)

“Señor Presidente: Serenamente, tranquilamente, con la emoción que atraviesa el espíritu de los ciudadanos que llenan esta plaza, os pedimos que ejerzáis vuestro mandato, el mismo que os ha dado el pueblo, para devolver al país la tranquilidad pública.”

De la vergüenza por la barbarie (45-48)

“Señor Presidente: En esta ocasión no os reclamamos tesis económicas o políticas. Apenas os pedimos que nuestra patria no transite por caminos que nos avergüencen ante propios y extraños. ¡Os pedimos hechos de paz y de civilización!”

El relato de la emancipación reconoce y señala al “Señor presidente” como responsable de la crisis y se enuncia para intimar mejores condiciones referidas a los derechos humanos:

Derecho de la igualdad (57- 61)

“Señor Presidente: Nuestra bandera está enlutada y esta silenciosa muchedumbre y este grito mudo de nuestros corazones solo os reclama: ¡que nos tratéis a nosotros, a nuestras madres, a nuestras esposas, a nuestros hijos y a nuestros bienes, como queráis que os traten a vos, a vuestra madre, a vuestra esposa, a vuestros hijos y a vuestros bienes!”

En el proceso de emancipación se conforman tres tipos de actores: El pueblo, el líder y el opositor. En su dinámica la gran multitud cede su voz al líder. El líder interpreta el querer y la voluntad de la “inmensa multitud” para constituirse como el héroe mesiánico capaz de convocar, disciplinar, garantizar el orden (si se establecen las garantías) pero también con el poder de acabar el silencio y detonar la fuerza concentrada del pueblo:

“Nosotros, señor Presidente, no somos cobardes. Somos descendientes de los bravos que aniquilaron las tiranías en este suelo sagrado. ¡Somos capaces de sacrificar nuestras vidas para salvar la paz y la libertad de Colombia!” (49-52)

El opositor no está presente en el escenario por lo que el discurso le llega por interpuesta persona es decir los presentes. Con la mediación del pueblo se garantiza la efectividad del mensaje que con gran poder y poca solidaridad enuncia el orador.

En este relato el hablar fracasa dado que el poder representado por el gobierno desatiende la amenaza y pocos meses más tarde asesinan al líder y Bogotá arde.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOBA S. *La oralización* (1999) Ariel, Barcelona.

BENVENISTE E. (1997) *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI. México.

BEORLEGUI RODRIGUEZ. C. (2007) *El lenguaje y la singularidad de la especie humana*. En: THÉMATA. REVISTA DE FILOSOFÍA. Núm. 39, Bilbao.

BICKERTON, D. (1994) *Lenguaje y especie*. Alianza. Madrid.

BRIZ GÓMEZ A. (2001) *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmática*. Ariel. Barcelona.

CALDERÓN D. (2010) *La imagen del indio en “Ingermina o la Hija De Calamar: De Juan José Nieto: De La Hija De Calamar A La Hija De Velázquez”*. En: La Palabra. Ed. UPTC. v.17. p.17 - 28, ISSN: 0121-8530

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/930

CALDERON D. (2015) *Construcción de la imagen en “Los parientes de Ester” de Luis Fayad*. En: *Novelas colombianas desde la heterodoxia. Cátedra Rafael Gutiérrez Girardot*. Editorial UPTC. Tunja.

CALDERÓN D. (2010) *Mejor seguiré platicando: El habla en Macario de Juan Rulfo*. En: Cuadernos de Lingüística Hispánica. Ed: Uptc. . v.15. p.35 – 61. Tunja. ISSN: 0121-053X .

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/397

DENNETT, D. (1999) *La peligrosa idea de Darwin: Evolución y significado de la vida*. Círculo de Lectores. Barcelona.

CHAGUI M. (2007) *Cultura e democracia*. Cortez, Sao Pablo.

FERRO BAYONA. J. (2009) *El individuo en la cultura y la historia: Ensayos de filosofía y psicoanálisis* Universidad del Norte. Barranquilla . En línea:

<http://biblio.uptc.edu.co:2097/a/17361/el-individuo-en-la-cultura-y-la-historia--ensayos-de-filosof-a-y-psicoan-lisis>

FISCHER, S. R. (2003) *Breve historia del lenguaje*. Alianza. Madrid.

FLOREZ ROMERO R. (2000) *Ideologías y discurso. En Forma y función*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

JAKOBSON R. (1982) *Lingüística y poética*. Cátedra, Madrid

MARTÍNEZ DEL CASTILLO. J. (2006) *Los fundamentos de la teoría de Chomsky: Revisión crítica*. Biblioteca Nueva. Madrid.

CHOMSKY, N. (1989) *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Alianza. Madrid.

KAPLAN N. (2004) Nuevos desarrollos en los estudios de la evaluación en lenguaje. La teoría de la valoración. En. Boletín de Lingüística. Vol 22. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

LENNEBERG. E. (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje, con dos apéndices por Noam Chomsky y Otto Marx, versión española de Natividad Sánchez Sáinz-Trápaga y Antonio Montesinos*. Alianza Editorial. Madrid.

TUSON VALLS A. (1997) *Análisis de la conversación*. Ariel. Barcelona

SABAJ MERAUNE. O (2008) *Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) un intento preliminar para un orden en el caos*. En: RLA Revista de lingüística teórica y aplicada .No. 46 (2) Universidad de la Serena. Concepción.

SAVILLE TROIKE M. (2005) *Etnografía de la comunicación*. Prometeo. Buenos Aires.

LÓGICAS ALTERNATIVAS PARA LA PRODUCCIÓN NARRATIVA Y DISCURSIVA: NUEVAS FORMAS DE PRODUCCIÓN NARRATIVA EN EL CONTEXTO DE LOS MEDIOS DIGITALES

Nini Johanna Sánchez Ávila es Candidata a Doctora en Artes de la Universidad de Antioquia (2017); Magister en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo, (2010); y Licenciada en idiomas de la Universidad Industrial de Santander, (2002). Profesora de Literatura en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y la Universidad Autónoma de Colombia (FUAC). Docente de pedagogía de la literatura, teoría literaria, además de literatura y artes en la Licenciatura en Educación Artística y el programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (UDFJC). Ha publicado artículos sobre literatura fantástica colombiana como: “Lo monstruoso neofantástico de sacrilegio: la monstruosidad en los umbrales” (Revista *Abusões*) "Desdoblamiento como eje compositivo en los cuentos de Germán Espinosa" (Revista La Palabra) y "Reinterpretación de los sujetos de poder en Los cortejos del diablo: lectura de la modernidad en Colombia" (Revista Pretil). Investigadora de literatura fantástica y la relación entre literatura y artes, perteneciente al grupo LEC (Literatura, Educación y Comunicación) de la UDFJC; ha desarrollado recientemente los proyectos: “Manifestaciones y representaciones del ser: transformaciones, desdoblamientos y rupturas en la obra cuentística de Germán Espinosa” (2016); “Configuración de una teoría articulada de la Literatura Fantástica como contribución a las posibilidades de desarrollo del género” (2017) y “El área de literatura de la Licenciatura en Educación Artística: sistematización de experiencias en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje (2018). Jurado en la Residencia de Creación IDARTES-DAAD y en la Beca IDARTES para la creación de Libro Digital Interactivo. Pertenece a la Red de Humanidades Digitales, Colombia.

CAMBIO EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN

David Marshall en su texto *What's new about new media* (2004) reconocía lo que sería una discusión recurrente y necesaria en el contexto actual de producción de conocimiento y de la pedagogía del lenguaje y la literatura. Marshall explica que con la aparición de ámbitos digitales de la comunicación se han generado cambios significativos en las formas, los procesos y los sujetos que hacen parte de la comunicación. No se trata de insistir en un cliché de superación que inicialmente vaticinaba la muerte de la comunicación análoga escrita, la desaparición del libro y el triunfo de una expresión fragmentaria y deficitaria que iría en detrimento de la lengua, el lenguaje y la significación; por el contrario, esos planteamientos y temores iniciales cedieron su lugar a preguntas sobre cómo integrar, apropiar y resignificar la comunicación en los entornos digitales.

Más allá de nuestras dudas y temores es innegable que los nuevos medios y las interacciones que estos proponen están para quedarse y plantean retos tanto en los ámbitos educativos como comunicativos de la investigación. De ahí que necesite pensarse qué nuevas lógicas orientan la producción e interpretación de discursos digitales, así como qué nuevos roles y competencias asumen los interlocutores en los medios digitales.

La relación de viejos y nuevos medios no se da en el marco de una eliminación, sino de una integración, pues buena parte de los procesos de expansión y de intertextualidad que potencia el entorno digital ya se encontraban presentes en artefactos y dispositivos discursivos que las comunidades han venido desarrollando y usando desde hace mucho tiempo. Tal es el caso de las

ediciones comentadas por glosas en la Edad Media o de las compilaciones de textos críticos sobre la obra de un autor literario, textos y prácticas que escapaban a la tiranía del formato para integrar en el cuerpo mismo del texto formas de expresión y lectura participativa.

La literatura también ha contribuido en múltiples ocasiones al reconocimiento de nuevas formas de narrar que van abandonando paulatinamente la representación lineal en beneficio de formas menos secuenciales y más dadas a la modularidad. Pueden encontrarse ejemplos en el relato “El jardín de los senderos que se bifurcan” del Jorge Luis Borges o de la novela Rayuela de Julio Cortázar que se adelantan a su tiempo planteándole a sus lectores enlaces y laberintos de lectura y escritura que servirán como modelo de narrativas hipertextuales (con rutas de lectura que dependen de cada elección del lector).

En este sentido, los procesos de comunicación se modifican repercutiendo en los procesos creativos y de consumo que empiezan a acercarse y a mezclarse en torno a nuevas audiencias participativas. No hay una pérdida total de los aspectos comunicativos tradicionales, se escribe, se lee, se escucha, se interactúa, pero las tecnologías que antes brindaban soporte a estos procesos han migrado al contexto digital y esto las ha transformado, no eliminado. La radio tradicional en ondas ahora pasa al formato de podcast (radiodifusión en línea a través de formatos digitales como el mp3 o WAV); el texto pasa de la página impresa a la pantalla y adquiere nuevas características como la hipervinculación que implica el establecimiento de relaciones con otros textos, plataformas y comunidades en línea; así mismo, se gana en multimodalidad pues ya no se restringen las obras a la combinación clásica de texto e imagen, sino que se ganan relaciones con la imagen animada audiovisual, el audio y los entornos de inmersión como los videojuegos. La imagen tradicional, también, se ve enriquecida al pasar de la fotografía y la pintura al GIF (Formato de Intercambio de Gráficos) que hace citas animadas de la producción audiovisual.

Todos estos cambios evidencian que las nuevas formas de comunicación estarían determinadas no sólo por la tecnología que se utiliza, sino por nuevas condiciones sociales, intencionalidades y expresiones de la cultura. Las nuevas tecnologías incorporan potenciales creativos intrínsecos que son aprovechados por los individuos, pero no significa que la creación en contexto digital sea solamente un reflejo del avance en herramientas nuevas para la comunicación y la interacción. La creatividad está primordialmente en el sujeto.

Al respecto, David Marshall da un ejemplo esclarecedor con el caso de la novela ya que “la novela como libro depende de las tecnologías de reproducción, impresión y distribución masiva; pero también depende del desarrollo cultural de la narración que le ha permitido ser expresada en forma narrativa, a partir de la expansión de la alfabetización y la emergencia de la impresión en lenguas vernáculas” (Marshall, 2004, 1). Se trata entonces de un proceso de avance no solo en las mediaciones y herramientas, sino en la concepción misma de la escritura y de los sistemas de significación y comunicación, a partir de los cambios que se dan en las comunidades y la tecnología.

Marshall plantea también que los nuevos medios se podrían entender desde la lógica de “lucha por el sentido, la significación, el conocimiento y el poder” (Marshall, 2004, 1), es decir, se hablaría de una necesidad de apropiación del discurso que está en estas nuevas mediaciones y es aprovechada por las audiencias asumiendo un rol más activo. Los lectores quieren ser, también, escritores y el contexto digital les permite apropiarse de esta acción cultural.

CONVERGENCIA DE MEDIOS, CULTURAS Y NARRACIONES

Henry Jenkins en su texto *Convergence culture where old and new media collide* (2006) desarrolla un aspecto fundamental para entender la transformación que los nuevos medios han tenido en la producción y en la interpretación de discursos, en el marco de las ecologías digitales. Este analista de medios digitales discute la transformación de las relaciones que se establecen entre estos elementos han venido cambiando (audiencias, productores y contenidos) y aquellos sujetos que ocupaban lugares periféricos en los procesos de consumo y de producción mediática han pasado a ser agentes fundamentales en el ámbito de la cultura popular. De ahí que afirme cómo “Audiencias, empowered by these new technologies, occupying a space at the intersection between old and new media, are demanding the right to participate within the culture” (2006, 24)”.

Jenkins describe que la convergencia puede presentarse entre contenidos que dialogan y se entrecruzan desde diversas voces, temporalidades y fuentes; así como pueden converger plataformas de difusión, medios de comunicación, formatos de discurso y tipos diferentes de audiencias que dialogan a partir de una experiencia compartida de lectura y consumo.

Esta tendencia de convergencia lleva a una *cultura de la participación* que contrasta con viejas nociones de expectación pasiva de medios. Más allá de hablar de productores y consumidores de medios como ocupantes de roles separados, debemos verlos ahora como participantes que interactúan los unos con los otros de acuerdo a un nuevo set de reglas que ninguno de nosotros entiende plenamente. De ahí que se hable de nuevos sujetos, de prosumidores, quienes incorporan roles dobles tanto al producir como al interpretar y consumir narrativas.

REMEDIACIÓN: PASO DE UN CANAL Y UN CÓDIGO A OTRO EN EL MARCO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

En cuanto a los nuevos procesos que se dan para esta nueva producción de narrativas digitales, se pueden desarrollar los siguientes; remediación, hipertextualidad y narratividad transmedia.

Jay David Bolter y Richard Grusin (2000) en su libro *Remediation. Understanding new media*, plantean que “the term remediation as a way to complicate the notion of "repurposing"” (2000, 3). Establecen que remediar establece el cambio de medio como una forma creativa de adaptación e integración de sistemas comunicativos y códigos que se entrelazan y complementan semióticamente.

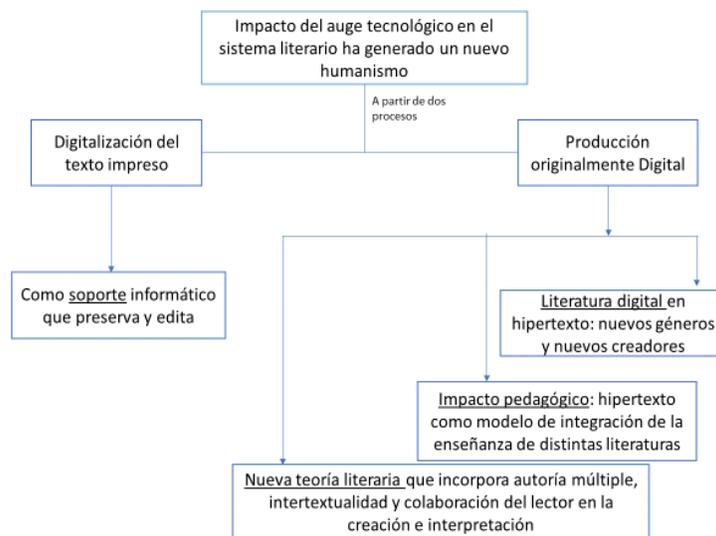
La remediación tiene un largo recorrido histórico que data de la integración de la imagen y el texto. Manuscritos medievales. “In medieval manuscripts, the large initial capital letters may be elaborately decorated, but they still constitute part of the text itself, and we are challenged to appreciate the integration of text and image” (2000, 16). Aquí, el medio es entendido como una suma de usos y no solamente de condiciones estrategias o estructuras materiales para hacer posible la comunicación.

Se trata de un problema que aborda el cambio cultural, los contextos de la cultura se van haciendo cada vez más complejos y ya no se basan en la acumulación de memorias o de información, sino más bien, en la capacidad de vincular información y de encontrar rutas para el diálogo entre diferentes aspectos y manifestaciones histórico-culturales. Es nuestra capacidad y nuestra

necesidad de asociación la que ha propiciado los ambientes en red; la red es la materialización de una forma de ver y de construir el mundo y no solamente una herramienta o un arte-facto.

En cuanto a la aparición del hipertexto, este se caracteriza por la creciente complejidad en las nuevas prácticas de interacción que se llevan a cabo en ámbitos digitales; se pasa de informar a comunicar y de comunicar a construir cultura de redes y en la red. La aparición de la literatura digital permite pensar en una creatividad colaborativa, en la ruptura de cánones compositivos y en la expresión de nuevas identidades y nuevas formas de construir y preservar la memoria humana.

Jaime Alejandro Rodríguez (crítico literario, profesor de literatura y autor de narrativas digitales) plantea que existe una ciberliteratura que metamorfosea la literatura tradicional y la relea reconociendo en ella “no son solo exploraciones de los límites de la página escrita, sino también posibles modelos para la escritura electrónica” (Rodríguez, 2011, 41).



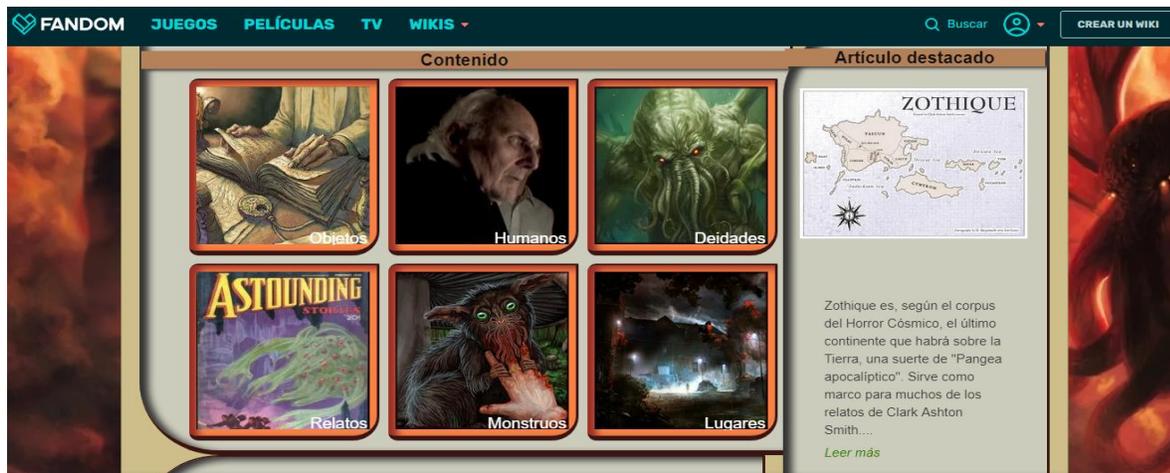
Síntesis de la propuesta de Dolores Romero y Amelia Sanz en *Literaturas del texto al hipermedia* (2008)

Cuadro de elaboración propia

La siguiente definición aborda la categoría de narrativa transmedia tomada de la propuesta de Carlos Scolari en *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan* (2013); este libro el trata de ampliar y actualizar lo expuesto por Jenkins. Scolari propone que “las Narrativas Transmedia (NT) son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y de diferentes medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). Las NT no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro: la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la microsuperficie del dispositivo móvil.” (Scolari, 2013, 25). Dos procesos importantes se evidencian en esta definición: el primero aborda la *producción utilizando diferentes sistemas simbólicos* y el segundo, corresponde a la *creación ficcional compleja*. Cuando una narración pasa de un sistema a otro se hace una historia nueva, no como copia o traducción de lo anterior; cada sistema genera unas posibilidades expresivas que difieren y complementan las de los otros.

CASOS DE ANÁLISIS

Los Fandom y las wikias aparecen como espacios colaborativos para el aprendizaje a través de la experiencia compartida y la construcción de sitios de fanáticos que no solamente compilan información y la comentan, sino que también la producen y sirven como referente para enseñar a nuevos miembros de las comunidades. En estos espacios colaborativos se puede hacer registro del trabajo conjunto y los textos e imágenes producidos no solamente dando los productos terminados, sino también documentando los procesos. Tales sitios sirven como repositorios de información y como espacios para el aprendizaje conjunto. Un ejemplo se da en el Fandom de Howard Philip Lovecraft en el cual se reúnen y articulan no solamente datos y obras del autor, sino series, narrativas audiovisuales y otros trabajos narrativos derivados.



Registro de la página del Fandom: https://hplovecraft.fandom.com/es/wiki/Wiki_Lovecraft

Otro caso representativo se da con la recuperación de la memoria con *Radio Sutatenza*. Se trata de un caso en el que la digitalización ha permitido mantener para la posteridad y mezclar formatos diferentes de una misma experiencia pedagógica popular como lo fue la de Radio Sutatenza desde el año 1973; La biblioteca Luis Ángel Arango y el Banco de la República establecen una colección digital y una exposición permanente (<https://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es>) que

permitió enlazar: registros de radio en mp3, muestras de las cartillas de enseñanza, videos promocionales del proyecto y medios impresos digitalizados.



Tomado de: <https://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es/acpo-radio-sutatenza-11>

Finalmente, uno de los casos más destacados en el contexto de la literatura infantil colombiana está dado por la producción de narrativas transmedia de *Lua Books*, una editorial que busca hacer de los pequeños lectores protagonistas de su propio proceso, exploradores autónomos del libro como un objeto de expansión narrativa. El libro que se toma como ejemplo, *El Maravilloso Mercado de las Pulgas*, corresponde a una historia que tiene uso de códigos QR a partir de los cuales se puede hacer una exploración de los objetos en un recorrido por la historia de cada uno. Con el uso de una aplicación diseñada por la editorial el niño puede acceder no solamente a contenidos, sino también puede decidir activamente qué recorrido hacer a partir de su interés por los objetos del mercado. De esta manera cada lector recorre el texto de manera diferente y cada lectura es distinta y complementaria.



Tomado de: <http://www.luabooks.com/maravilloso-mercado-de-pulgas/>

NUEVAS NECESIDADES

Gunther Kress plantea que “ya no se puede tratar el lenguaje oral y escrito como los únicos y principales medios de representación y comunicación” (Kress, 2003, p. 49). Existen otros modos que se conjugan: textual, visual, espacial, sonoro, entre otros. Esto activa nuevas lógicas interpretativas que dependen de la simultaneidad, la multiplicidad y relaciones que no son estáticas, sino dinámicas.

Así, con el auge de las mediaciones digitales se pueden encontrar las siguientes prioridades:

Primero, la lectura no es solamente un proceso de decodificación sino uno de recorrido, experiencia y construcción compleja de significación. De esta manera, se cambian los roles de los lectores por acciones cada vez más activas e interconectadas, al tiempo que se pasa de una lectura textual a una multimodal que exige procesos de conexión e interdisciplinariedad.

Para finalizar, se destaca que todos estos cambios se articulan a partir de la convergencia cultural de lenguajes estéticos, contextos de comunicación diferentes, saberes de distintos grupos sociales y diferentes necesidades expresivas y comunicativas. Por lo tanto, el contexto escolar debe atender esas nuevas necesidades y los nuevos contextos semióticos que se generen en los contextos digitales con el fin de propiciar la lectura crítica, intertextual y relacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Bolter, Jay David & Grusin, Richard. (2000). *Remediation. Understanding new media*. MIT Press.

Manovich, L. (2000). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.

Marshall, D. (2004). *New Media Cultures*. London, Arnold Press.

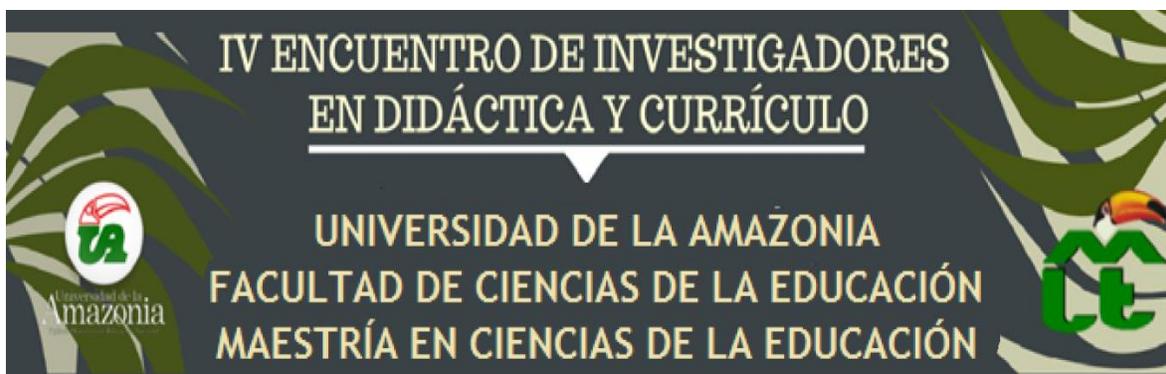
Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona, Paidós.

Pajares Tosca, S. (2004). *Literatura digital: el paradigma hipertextual*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Rodríguez, A. (2011). *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Scolari, C. A. et al (2012). «Narrativas transmediáticas, convergencia audiovisual y nuevas estrategias de comunicación». *Quaderns del CAC*, 38, vol. XV (1), 7989

(<http://www.humanidadesdigitales.net/>).



PANEL

ENFOQUES SOCIOCULTURALES EN LA EDUCACIÓN

(Relatoría del Panel)

Moderador: Mag. Arnulfo Coronado, coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia.

Panelista 1: Dra. Diana Victoria Jaramillo, docente de la Universidad de Antioquia.

Panelista 2: Dr. Donald Freddy Calderón, docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Panelista 3: Mag. Nini Johanna Sánchez, docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Relator: Mag. Ronald Pérez Perea, docente de la Universidad de la Amazonia.

Lugar: Auditorio Ángel Cuniberti de la Universidad de la Amazonia.

Hora: de 11:30 am a 12:30 pm.

El moderador hace la respectiva presentación de los panelistas y el relator. Reconoce que la hora de inicio del panel se ha corrido media hora y, por este motivo, se dará prioridad a dos de las tres preguntas que pretendían generar la discusión. Las tres preguntas son las siguientes: 1. ¿Enfoques culturales o enfoques socioculturales? 2. ¿Cuáles son los rasgos distintivos de un enfoque sociocultural? 3. ¿Cómo se entienden, desde la perspectiva sociocultural, la formación, la enseñanza y la evaluación? De ellas, el moderador prioriza la primera y la tercera.

¿Enfoques culturales o socioculturales?

Diana Jaramillo se inclina por los diferentes enfoques. Da a entender que hay campo para las dos posturas dependiendo de los referentes teóricos que se tengan en cuenta y deja la pregunta abierta. Nini Sánchez lo mira desde el punto de vista de los problemas y dice que estos se presentan de múltiples maneras. Esto lo que implica es que se requieren, también, múltiples maneras de resolverlos. Finaliza dando ejemplos desde la pragmática y la unión de silogismos, e indica que dichos enfoques no hay trabajado la argumentación. Donald Calderón centra la atención en la palabra «enfoque» y, en correspondencia con Nini Sánchez, plantea que los problemas determinan el enfoque. A modo de ejemplo habla de Van Dijk y sus investigaciones sobre el análisis crítico del discurso. Da a entender que el enfoque que sustenta la postura de Van Dijk se da a consecuencia de los fenómenos sociales que se dan con respecto a las relaciones de poder.

Con estas intervenciones se da por iniciada la discusión, entonces, el moderador plantea la siguiente pregunta para ahondar en el tema:

¿Cómo se entiende, desde la perspectiva sociocultural, la formación, la enseñanza y la evaluación?

Diana Jaramillo trata cada uno de los términos a los que apunta la pregunta. En cuanto a la enseñanza dice que es un acto de organización en dialéctica con el aprendizaje. Toma distancia con la formación y aclara que no se es formador, con esto hace referencia al rol de quien enseña; entonces, aclara que se contribuye a la formación de los otros y esta se construye en la interacción.

Finaliza tratando la evaluación, menciona a Jorge Larrosa e indica que hay muchas perspectivas que buscan atender a las subjetividades. Hace un énfasis especial en la evaluación institucional y recalca que está amarrada a las pruebas externas (Pruebas Saber). Se distancia de esta postura y plantea que propuestas investigativas interesantes que merecen la pena conocer y explorar.

Nini Sánchez retoma el tema de la evaluación. Antes reconoce la dificultad de tratar los términos y tratar de decir algo concreto, en este sentido, indica tratar formas más amplias de pedagogía. Retoma la evaluación y pone como foco al docente y dice que también le compete la evaluación desde el punto de vista del aprendizaje. En este sentido, el docente es sujeto y una forma de aportar una evaluación, más allá de la evaluación institucional, es la sistematización de la práctica educativa.

Donald Calderón comienza por la formación y dice que hay momentos. Comienza diciendo que el maestro es un actor que se hace en la interacción y propicia la orientación. Luego trata los asuntos de formación en correspondencia con los momentos mencionados. Dice que un tipo de formación se puede tomar como dirección en donde el accionar del maestro se debe tomar de forma imperativa; por otro lado, la formación se puede tomar como acompañamiento donde el accionar del docente no se toma de forma direccionada. Luego trata la evaluación de la cual comienza diciendo que es un asunto de valoración. Dice que no se puede desconocer que hay parámetros y, para el caso colombiano, están puestos por el estado. Entonces, de ahí la relevancia de las instituciones en las Pruebas Saber. Y finaliza con una pregunta abierta: pero ¿qué es lo que importa? Y asegura que la importancia de la evaluación está en la solución de problemas contextuales. Con la intervención de Donald finaliza la discusión de los panelistas. El moderador toma la palabra y da tiempo para que el público pueda realizar preguntas.

La primera y única intervención del público la realiza el profesor Aníbal Quiroga. Puntualiza el tema de la investigación, hace una introducción de la historia de la investigación y pregunta por qué en el enfoque sociocultural se siguen los mismos modelos. Donald Calderón indica el contraste entre discurso institucional y lo que se hace en cada universidad. Direcciona su respuesta hacia el análisis de los intereses desde lo institucional y la respuesta de las universidades ante la necesidad del factor económico. Nini Sánchez complementa preguntando, ¿para quién investigamos?, ¿qué queremos comunicar? Intenta responder indicando lo que es la investigación en creación, donde lo que se busca es hacer énfasis en lo que se produce. No obstante, deja abierta la discusión pregunta por el ¿cómo se comunica? Esto le da paso a contar sobre un caso en Brasil sobre la literatura fantástica donde se realizó un trabajo en grupo donde resultó mucha información y una salida fue utilizar infografías, páginas web, donde se trabajó de forma colaborativa. Diana Jaramillo retoma el para quién investigamos. Parte del caso de los cuatro grupos de investigación de la maestría y del cual hace parte. Dice que consideran que la investigación que realizan es histórico-cultural porque parten de una perspectiva crítico-dialéctica y enfatizan en la transformación. Recalca que en este proceso investigativo no se desconoce la epistemología, pero sí reconociendo otras epistemologías; uno de ellos es el método dialéctico y las narrativas. Con esto, considero, responde a la pregunta demostrando que no se están siguiendo los mismos modelos, al menos, desde la experiencia cercana. Por último, reafirma preguntado ¿para quién se investiga? Y finaliza diciendo que el proceso investigativo tendrá sentido si se trabaja con los maestros y en las escuelas.

En este punto, le moderador toma la palabra, pide disculpas al público por el límite de tiempo para dar más oportunidad a las preguntas y finaliza el panel.



PONENCIAS

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: PROBLEMATIZACIÓN Y TENDENCIAS INVESTIGATIVAS

Especialista Pedagogía Ambiental, Marby Silvestre Gaitán. Universidad de la Amazonia. Estudiante de Maestría Ciencias de la Educación, Énfasis en enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana. marbysilvestre@hotmail.com

Licenciada en Lengua Castellana y Literatura, Johanna Shirley García Vega. Universidad de la Amazonia. Estudiante de Maestría Ciencias de la Educación, Énfasis en enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana. joshigave@hotmail.com

Resumen: El tema de esta ponencia se da a partir del proyecto de investigación *Estrategia didáctica para potenciar la comprensión de texto argumentativo escrito en estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle*. Parte del proceso investigativo corresponde a la caracterización del problema y a la identificación de tendencias como producto del rastreo de investigaciones que han tratado el mismo objeto de estudio. Se considera importante socializar, a la comunidad interesada, los resultados que se han tenido hasta el momento con respecto a la comprensión de textos argumentativos.

Aclarado el tema puntual a socializar, éste se tratará en dos momentos. En el primero se darán a conocer las circunstancias que han permitido caracterizar el problema en el contexto donde se desarrollará la investigación; en el segundo, se darán a conocer las tendencias que se han identificado como resultado del rastreo de investigaciones. De este proceso se tienen dos conclusiones importantes: los diferentes reportes que entrega el ICFES a la institución evidencian debilidades en la comprensión lectora y, en cuanto a las tendencias, se resalta el uso de las Secuencias Didácticas (SD), las sesiones de clase y los talleres. Llama la atención la implementación de las SD para contrarrestar diferentes problemas relacionados con el objeto de estudio, pero en el marco de investigaciones que son de carácter cuantitativo donde estas se validan a partir de test de entrada y salida.

Palabras Clave: Argumentación, Comprensión, Lectura, Textos Argumentativos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que trata la investigación es el bajo nivel de desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la IE Juan Bautista La Salle. De acuerdo con los resultados de las investigaciones y datos estadísticos de evaluaciones externas que se realizó en el grado noveno, se logró identificar que existen dificultades en la comprensión lectora y, asimismo, se identificó que los textos argumentativos son poco implementados en las prácticas de aula. Por este motivo, la presente investigación tiene como objeto de estudio la comprensión de textos argumentativos escritos (en adelante CTAE). Los fundamentos parten de la revisión de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), Lineamientos Curriculares de Lengua castellana (LCL) y los Estándares Básicos de Calidad (EBC) y las conclusiones parten del análisis de las Pruebas Saber (ICFES) y la revisión de documentos Institucionales como el PEI de la institución. Los referentes de calidad son documentos que se articulan y fundamenta uno a otro. En el área de Lenguaje se encuentra la competencia comunicativa que comprende los procesos de lectura y escritura. Esta competencia es la base para el desarrollo de otras competencias que contribuyen a la formación de seres humanos críticos, idóneos, capaces de interpretar, de innovar y transformar

el mundo. En síntesis, se entiende como; “las capacidades con que un sujeto cuenta para...” (MEN, 1994, pág. 50). Igualmente, hace referencia a la comprensión, interpretación y producción de tipos de textos (MEN, 1994). Los EBC indican que la lectura de textos argumentativos se debe aplicar desde los primeros grados de la básica primaria hasta la media. En los grados de primero a tercero se inicia con la argumentación oral y desde el grado cuarto y quinto se especifica la lectura de diferentes tipos de texto, entre ellos, los que pertenecen al género argumentativo. En los grados de la básica secundaria el documento plantea la comprensión de textos sin especificar el tipo de texto que se debe implementar (MEN, 2006).

Para evaluar las competencias y demás contenidos contemplados en los referentes de calidad, el MEN se vale de ICFES. Este instituto ha venido aplicando la evaluación anual a los grados 3° 5° y 9° entre otros. El propósito de esta evaluación es medir la calidad de educación en el país y en cada colegio. Para luego de los resultados cada institución de acuerdo a sus necesidades debe implementar estrategias de mejoramiento. Asimismo se debe ajustar el PEI. Este, es el documento institucional que define los criterios, principios, contenidos y proyectos de cada institución educativa. Por tanto, este documento debe estar articulado con los referentes de calidad y el sistema de evaluación externa según el contexto.

Según el problema evidenciado, la investigación se proyecta en potenciar la CTAE en los estudiantes de grado noveno de la IE Juan Bautista La Salle. Para tal fin, se implementará el artículo de opinión, la reseña crítica, ensayos e historietas de crítica social. Para la enseñanza de la comprensión de estos textos se implementan estrategias estructuradas en una SD, la cual, está sujeta a cambios según las necesidades encontradas durante el proceso. Este estudio también permite crear conciencia en los docentes y estudiantes sobre la importancia de leer e implementar textos argumentativos en los procesos didácticos desde los primeros años de escolaridad.

2. JUSTIFICACIÓN

En la IE Juan Bautista La Salle, el área de lenguaje presenta dificultades en la competencia comunicativa lectora, por lo cual, el proyecto busca contribuir a mejorar la comprensión de esta tipología textual. Para ello, se plantea potenciar esta competencia mediante el uso de diferentes textos argumentativos que se organizan en una ED orientada desde el enfoque cualitativo. La lectura de este género discursivo permite el desarrollo del pensamiento crítico, razonable en los estudiantes, ya que plantean temas de situaciones o problemáticas sociales de actualidad, además se encuentran posturas, refutaciones o valoraciones, pensamientos, argumentos sobre los temas que los estudiantes pueden defender o conceder y valorar, obteniendo un nivel mayor de comprensión y un pensamiento menos oprimido y más razonable donde logren sustentar con argumentos fuertes que convengan al otro. La lectura de estos tipos de textos enseña a pensar, buscar y proponer alternativas de solución a situaciones de la vida social y cotidiana.

Se hace necesario hacer estudios cualitativos en la didáctica de la lengua castellana, con el propósito de generar cambios en los procesos o praxis pedagógica y, desde luego, aportar al proceso educativo a partir de diferentes perspectivas en cada uno de los agentes implicados en la investigación como los estudiantes para mejorar su desempeño, en los docentes se genera cambios en la metodología, la Institución Educativa mejora los promedios en evaluaciones, la Universidad porque se llega con un nivel de argumentación fortalecido y también se aporta a la línea de investigación.

En conclusión, se desea potenciar la comprensión de textos argumentativos mediante una ED que fortalezca la competencia comunicativa lectora en los estudiantes y se mejoren las planeaciones, ejecuciones y las prácticas en el quehacer pedagógico para bien de la comunidad educativa.

3. OBJETIVOS

De la ponencia

Socializar los resultados y conclusiones preliminares a partir de la problematización del objeto de estudio y análisis de los antecedentes investigativos.

De la investigación

General

- ❖ Potenciar la comprensión de texto argumentativo escrito en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle.

Específicos

- ❖ Diagnosticar las dificultades de comprensión de texto argumentativo en los estudiantes de grado noveno de la IE Juan Bautista La Salle.
- ❖ Aplicar una estrategia didáctica que permita potenciar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado noveno de la IE Juan Bautista La Salle.
- ❖ Evaluar la incidencia de la Estrategia Didáctica en el progreso de la CTAE en los estudiantes de grado noveno de la IE Juan Bautista La Salle.

4. MARCO REFERENCIAL

Antecedentes investigativos

La investigación se realizó desde la CTA, donde se encontraron indagaciones que aportan al objeto de estudio de la didáctica desde los enfoques cualitativo y cuantitativo. En el rastreo se logró encontrar doce tesis y diez artículos para un total de veintidós estudios.

El objeto de estudio se encontró de manera directa en diecisiete estudios y cinco más se enfocaron en la comprensión y producción utilizando diferentes textos (narrativos, expositivos, argumentativos y publicitarios). Estas últimas, también se consideran importantes, ya que, aportan información sobre el tema de la comprensión de texto argumentativo. Además, dan a conocer estrategias para trabajar sobre la comprensión, las cuales, pueden servir para fortalecer la investigación.

Los autores más referenciados en los estudios están los siguientes; Van Dijk (estrategias de comprensión del discurso; estructura y funciones), Joaquin Dolz (comprensión, argumentación), Isabel Solé (comprensión lectora, lectura), Anna Camps (SD y lectura de texto argumentativo),

María Cristina Martínez (investigación acción y los niveles de comprensión Global y lineal del texto, técnicas argumentativas, didáctica del discurso) y María Eugenia Dubois (comprensión y producción de texto), Walter Kintsch (discurso, estructura, comprensión de texto discursivo), Stephen Tuolmin (comprensión, teoría de la argumentación ética) y Oswald Ducrot (Teoría de la argumentación, inferencias), Amparo Tusón (análisis del discurso, pragmática) y Tzvetan Todorov (inferencias).

La anterior compilación de referentes son de importancia en la investigación ya que construyen un sistema de conocimientos sobre el objeto de estudio que se plantea. Estos, orientan el proceso para la comprensión de texto, indican estrategias de lectura, de argumentación, análisis e inferencias. Sin embargo, en la tendencia de autores se evidencia que pocos son los que tratan exclusivamente la comprensión del texto argumentativo escrito y entre ellos se encontró a Matteucci (2008) y Anna Camps que también se enfoca en el texto argumentativo pero desde la escritura. Por tanto, es necesario enfatizar en ello y fortalecer con bases teóricas este tema.

En cuanto a metodología se concluye que predominan tres tendencias; las SD, las sesiones de clase y los talleres que se repiten en tres estudios. De acuerdo con lo anterior se cree que todas las estrategias son óptimas para potenciar la CTA desde un paradigma cualitativo. Por tanto, todas son importantes en la investigación ya que pueden aportar con actividades, tipos de textos argumentativo o en el diseño y la estructura de la estrategia didáctica que se va a implementar para el fin propuesto.

Los instrumentos más utilizados para recolección de datos o información están los pretest y los posttest, la mayoría se centra en la evaluación de habilidades y conocimientos de los estudiantes o en valorar el instrumento.

En cuanto técnicas, se concluyó que las más empleadas es la observación, los diarios de campo y cuestionarios. De igual forma, se encontraron diversas actividades basadas en el resumen, síntesis, ejercicios de rastreo, parafraseo, organizadores gráficos, el debate, la reflexión oral y escrita, el mapa mental, esquemas, sumillado, subrayado.

Los temas para el análisis o evaluación son; la estructura del texto, ideas principales y secundarias.

La tendencia en grado de escolarización o nivel educativo, se halló en undécimo, luego décimo y séptimo. Los resultados de esta consulta indican que se hace necesario fortalecer la investigación en el grado noveno o inferiores a este, ya que el sistema educativo del país en sus referentes de calidad pide que se trabaje la CTA desde grado cuarto y quinto en adelante y así mismo tiene en cuenta criterios para evaluar mediante el ICFES. Se concluye que los estudios encontrados son pocos para la dimensión del problema que se encuentra en la competencia comunicativa de los estudiantes.

En conclusión, el análisis de la recopilación de estudios converge una serie de información acertada al objeto de estudio, lo cual construye bases para el desarrollo de la investigación. Es decir, guía el proceso a través de las metodologías, modelo de investigación, los teóricos y demás tendencias que se lograron extraer dentro de cada estudio. Además, genera reflexión en los investigadores frente a cómo tratar la problemática de manera que se logren resultados positivos y nuevos conocimientos, nuevas estrategias y planteamientos sobre lo tratado.

Antecedentes teóricos

Para dar soporte a la investigación se parte de una serie de conceptos y postulados teóricos que fundamentan el objeto de estudio sobre el problema de la comprensión de texto argumentativo. Los conceptos teórico tenidos en cuenta son: lectura, comprensión, argumentación, comprensión de texto argumentativo, estrategias didácticas, secuencia didáctica, didáctica de la lengua y la literatura.

Referentes normativos

La constitución política en su Art 67, afirma que la educación es de carácter social y un derecho donde todos. Donde, se desarrollan y adquieren saberes.

La Ley general de educación sustenta la normatividad de la educación básica secundaria en Colombia. En el Art 78 indica el cumplimiento que deben tener los LCLC como apoyo y orientación sobre el currículo y, el Art 76 define los parámetros de un currículo. Asimismo, en el art 20, inciso a y b trata sobre las habilidades cognitivas y comunicativas que se deben desarrollar en los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. De igual forma en su art 22, en el inciso a se refiere a la capacidad cognitiva para comprender textos orales y escritos en lengua castellana.

El PEI es el documento que rige la Institución, el cual debe estar fundamentado con los criterios que le brindan los lineamientos teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de la población.

Referente contextual

La IE Juan Bautista la Salle atiende un promedio de mil setecientos estudiantes de preescolar hasta undécimo de estrato bajo. Tiene tres sedes (la Vega, Siete de Agosto y centro). Cuenta con sesenta y cuatro maestros. La población seleccionada para la aplicación de esta investigación son estudiantes del grado noveno.

5. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Para este proyecto se asume la investigación acción crítica con un enfoque cualitativo. El tipo de investigación se puede definir como un método que genera cambios de ambiente cultural y social, el cual modifica el sentir, pensar y actuar de la sociedad mediante las prácticas en los procesos didácticos en la institución educativa.

La investigación cualitativa permite el análisis del tema a investigar, la pregunta problema, los objetivos, el estado de arte, el marco conceptual, los instrumentos para la transformación en la enseñanza como: el diagnostico, la secuencia didáctica.

Método y técnicas:

La entrevista: mediante grabaciones para obtener información diagnóstica sobre las dificultades en la CTAE.

Secuencia didáctica: Esta se realiza durante el desarrollo de las clases con el fin de potenciar la CTAE a nivel individual y grupal.

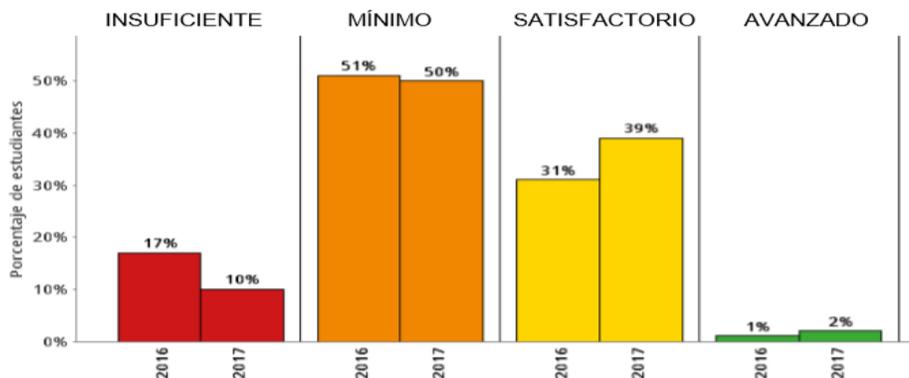
Diario pedagógico: Este instrumento contiene información relevante sobre las prácticas en el aula. (Interacciones, participación)

6. RESULTADOS PRELIMINARES

Los referentes de calidad presentan de manera explícita el objeto de estudio para que en el PEI se articulen. Pero, como resultado se tiene que la CTAE se ha problematizado en el contexto de la IE Juan Bautista La Salle de Florencia, donde se hallaron algunas falencias como la carencia de un plan de estudio consolidado y estructurado, en el cual se plantee la tipología textual de manera clara desde grado cuarto y quinto hasta la educación media. Debido a esta carencia se evidencia que los docentes tienden a implementar lecturas de textos narrativos, dejando a un lado los textos argumentativos. De igual forma en la planeación de clase no se logra llevar una secuencia o articulación de temas de un grado a otro.

En cuanto a resultados se tomó como soporte los resultados de la investigación del comparativo de los porcentajes obtenidos y el nivel de desempeño, como lo muestra la gráfica 1.

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado



Gráfica 1: Comparativo Nivel de Desempeño grado noveno 2016 y 2017. (ICFES, 2018)

En la gráfica se observan las dificultades encontradas en cada nivel de desempeño de la IE. Se puede decir que en el 2017 se mejoraron los resultados en los desempeños en la lectura y escritura. A pesar de ese avance siguen las dificultades en la comprensión y producción de textos, donde los promedios en el nivel satisfactorio y avanzado no superan el 50% de las competencias evaluadas.

En la tabla 1 se muestran los porcentajes obtenidos en cada aprendizaje y componentes de la competencia comunicativa lectora de los dos últimos años evaluados. Esta información fue tomada del comparativo con el país y la Entidad Territorial y adaptada solo al comparativo del 2016 y 2017 de la IE.

Competencia comunicativa	Aprendizajes	2016	2017	
Lectora	Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).	60,7	55,6	Aprendizaje con mayor dificultad (Mejóro)
	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).	57,6	51,3	Mejóro
	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	42,7	51,0	Desmejoró
	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto (Semántico).	43,5	50,6	Desmejoró
	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	48,3	48,7	Estable
	Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	43,8	47,4	Desmejoró
	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	35,4	51,6	Desmejoró
	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	36,7	47,4	Desmejoró
	Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	29,9	46,7	Menor dificultad (Desmejoró)

Tabla 1 Porcentaje de respuestas incorrectas 2016-2017. Elaboración propia a partir del Informe por colegio del cuatrienio (ICFES, 2018)

De acuerdo a los resultados de la tabla anterior se afirma que el problema en CTAE es evidente en la IE. Los promedios indican un mínimo avance de un año a otro en los dos primeros aprendizajes que tiene relación con la estructura y la ampliación de referentes e ideologías. Los otros siete aprendizajes se encuentran en promedios de dificultad variados. Al mismo tiempo, se logró

identificar que los nueve aprendizajes tienen que ver con la CTA en mínimo uno de sus criterios o evidencias, según la matriz de referencia (ICFES, 2019).

Es necesario que a nivel institucional se haga una revisión en el área de lenguaje en todos los grados para saber qué tipos de textos están implementando los docentes y cuáles no, para hacer una reestructuración en la didáctica aplicada en la I.E con el propósito de disminuir las dificultades encontradas. El análisis debe contribuir en la reflexión y autorreflexión del docente del área, donde se generen cambios en las prácticas pedagógicas y se lleve una continuidad en el proceso de fortalecimiento de la competencia en el área.

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Este análisis de temas permite conocer lo que se ha hecho para fortalecer la CTA y así mismo, optar por seleccionar temas acordes con la estrategia didáctica que implanta la investigación. Este proceso de exploración permite reflexionar frente al diseño de una nueva propuesta en la línea de investigación de la didáctica de la lengua.

Los problemas más frecuentes de los estudiantes al finalizar la secundaria predominan en la poca capacidad para comprender e interpretar lo que leen. Pueden decodificar, leer y comprender lo explícito de los textos, pero se les dificulta pasar a un nivel más complejo. Según las investigaciones esto sucede porque no se implementan lecturas comprensivas, se enseña a leer de manera mecánica. Lo que indica que la educación está sedimentada en la metodología tradicional. Es de señalar que los trabajos presentados en las investigaciones seleccionadas brindan herramientas importantes para el fortalecimiento de nuestra tesis.

El trabajo con las SD y demás estrategias se debe orientar desde lo cualitativo con el propósito de dar un cambio en los procesos de evaluación sistemática, de este modo no se pierde el proceso de enseñanza aprendizaje continuo de interacción y de retroalimentación.

Los referentes que fundamentan la investigación en la competencia de lectura son; Isabel Solé, María Cristina Martínez y María Eugenia Dubois. Así mismo, se tiene en cuenta los aportes sobre la comprensión de Joaquín Dolz y Teresa Colomer. También, en cuanto a la argumentación se toman planteamientos de Van Dijk, Perelman, Ducrot y Camps, Catalina Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara. De igual forma, para la comprensión de texto argumentativo toman referente como; Norma Matteucci, Ana Camps y J. Dolz. Seguidamente Roser Boix aporta sobre estrategia didáctica y como teóricos sobre la SD se tiene a: Camps y Joaquín Dolz, Dolz y Pasquier, Tobón, Pimienta y García. Por último, se fundamenta la línea de investigación con Mendoza Fillola.

Durante este proceso de investigación se concluye que una de las causas en el bajo nivel de comprensión de los estudiantes parte de la poca estructuración del plan de área lo cual incide en prácticas pedagógicas desorientadas y desarticuladas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arévalo Benito, M. J. (2008). La precepción subjetiva de la dificultad de un texto argumentativo en FLE. ucm.es, DIDA, 12. Recuperado el 16 de junio de 2018, de <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/arevalo.pdf>

Guerra Narváez, D. M., & Pinzón Taborda, L. A. (2014). Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la Institución educativa Leocadio Salazar y la fundación Liceo. Recuperado el 18 de Junio de 2018, de Universidad Tecnológica de Pereira:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4780/37241G934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aldana Cruz, M. P., & Miranda, O. (2013). Mapas mentales: Una estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos. Recuperado el 16 de Junio de 2018, de Universidad Libre:

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8209/TESIS%20NOV%206%20FINAL%20%281%29..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Álvarez Angulo, T. (1997). El texto argumentativo en primaria y secundaria. Universidad Complutense de Madrid, 16. Recuperado el 18 de Junio de 2018, de file:///C:/Users/User/Desktop/MAESTRIA/TESIS-investigaciones/art.%20el%20texto%20arg%20en%20primaria%20y%20secundaria.PDF

Camacho Morfin, L., & Hildehza Flores Álvarez, O. M. (2017). Estrategia de lectura para la identificación de la tesis en textos argumentativos. Humanidades Tecnología y Ciencia, 7. Recuperado el 19 de Junio de 2018, de file:///C:/Users/User/Desktop/MAESTRIA/TESIS-investigaciones/art, ESTRATEGIA%20DE%20LECTURA%20PARA%20LA%20IDENTIFICACIÓN%20DE%20LA%20TESIS%20EN%20TEXTOS%20ARGUMENTATIVOS.pdf

Chauca Minaya, A. L., Javier Gonzales, F. I., & Ortiz Dominguez, N. N. (2016). El artículo de opinión y el desarrollo de las habilidades argumentativas de los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Cesar A, Vallejo Mendoza de Catac. Recuperado el 21 de Junio de 2018, de Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo: file:///C:/Users/User/Desktop/MAESTRIA/TESIS-investigaciones/el%20articulo%20de%20opinión.....tesis.pdf

Chumbi Toledo, V. (2011). La lectura argumentativa en estudiantes de primero de bachillerato. Recuperado el 21 de Junio de 2018, de Universidad de Cuenca: file:///C:/Users/User/Desktop/MAESTRIA/TESIS-investigaciones/la%20lectura%20arguementativa%20en%20estudiantes%20de%20primero%20bachillerat.pdf

Cortés López, J. (2017). El papel de la opinión en la comprensión de un texto argumentativo. Una Secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos con estudiantes de grado once. Recuperado el 19 de Junio de 2018, de Universidad Tecnológica de Pereira: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7929/37247C828.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cure Flórez, G. (2016). Ambientes virtuales de aprendizaje para favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos en Instituciones oficiales. Recuperado el 6 de Marzo de 2019, de Universidad de la Costa-CUC: <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/565>

Del Pino Sepúlveda, M., Silva González, K., Soto Ormeño, P., & Toloza Salech, A. (2009). Hacia una comprensión interactiva de textos argumentativos. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 18. Recuperado el 19 de Junio de 2018, de Google: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-HaciaUnaComprensionInteractivaDeTextosArgumentativ-3584009.pdf>

Delgado, Á., Fuenmayor de Vílchez, G., & García, D. (2007). Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales-Telos*, 13. Recuperado el 21 de Junio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436428>

Garcés Muñoz, C. E. (20 de Junio de 2017). Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base corpórea. Obtenido de Google: http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2718/Tesis_Estrategia_metodologica_para_mejorar_la_comprension.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guranda Agurto, M. (13 de Agosto de 2015). Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del 3° grado de educación secundaria de la institución educativa n° 118 “Víctor Alberto Peña Neyra”, las Malvinas, Tumbes, Recuperado el 21 de Junio de 2018, de Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo: <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/1527>

Institución Educativa Juan Bautista La Salle (PEI). (17 de Junio de 2019). Proyecto Educativo Institucional. Florencia. Obtenido de [juanblasalle](http://juanblasalle.edu.co).

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (20 de Junio de 2019). Informe por Colegio del cuatrienio. Obtenido de Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/informes>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (15 de junio de 2019). Reporte histórico de comparación 2016 y 2017. Obtenido de icfes interactivo: [file:///C:/Users/User/Desktop/Nueva%20carpeta/REPHTRCO_9°_20162017.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/Nueva%20carpeta/REPHTRCO_9%20_20162017.pdf)

Lasso Luna, O. E., & De la Cruz Quitiaquez, P. N. (2015). Incidencia de la comprensión lectora en la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Municipal Mercedario de Pasto-Nariño jornada mañana. Recuperado el 21 de Junio de 2019, de Universidad de Nariño: <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/91016.pdf>

Leguía Franco, L. (2015). Estrategias de síntesis de información para mejorar la capacidad de comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del 5° “c” de la institución educativa secundaria “divino maestro” de andahuaylas. Recuperado el 21 de Junio de 2018, de Universidad Nacional de San Agustín De Arequipa:

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5449/EDlefrl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

León, C., Castillo, Y., Lavanderos, F., & Torres, A. (2011). Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18. Recuperado el 2 de agosto de 2018, de Google: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243122668005.pdf>

Menares Farías, J. E. (2017). Investigación acción para 3° Medio: Comprensión de textos argumentativos mediante el uso de estrategias de lectura. Recuperado el 21 de agosto de 2018, de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa0.864/TESIS%20CTA.pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.864/TESIS%20CTA.pdf)

Meneses Alba, J. X., Osorio Castañeda, K., & Rubio Quintero, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, 20. Recuperado el 2 de Marzo de 2019, de Google: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1338&context=ap>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Lineamientos curriculares de lenguaje. Bogotá: Nomos impresiones S.A.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencia. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Monzón Laurencio, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14. Recuperado el 21 de Junio de 2018, de <file:///C:/Users/User/Desktop/MAESTRIA/TESIS-investigaciones/art-argumentación%20objeto%20olvidado.pdf>

Pardo Pardo, F., & Baquero Velásquez, J. (2001). La estructura argumentativa: Base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos. *Universidad Nacional de Colombia digital*, 21. Recuperado el 2 de Marzo de 2019, de [La estructura argumentativa: Base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos: https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17218/18067](https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17218/18067)

Ruíz de Zarobe, L. (2006). Tipología textual y comprensión lectora en Francés lengua extranjera en la comprensión de un texto argumentativo. [unirioja.es, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4031381](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4031381). Recuperado el 2 de Marzo de 2019, de <file:///C:/Users/User/Desktop/MAESTRIA/TESIS-investigaciones/Dialnet-TipologiaTextualYComprension%20YA.pdf>

Sánchez Trujillo, V. L. (2016). Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos. Recuperado el 21 de Junio de 2018, de Universidad Pedagógica de Bogotá: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3235/TE-19078.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

IMAGINARIOS SOCIALES (IS) DE JÓVENES HOMOSEXUALES GAY SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA (EI) EN LA FUNDACIÓN CAQUETÁ DIVERSA

Especialista, Andrea Ome Molina, Universidad Surcolombiana (Neiva-Huila), Estudiante de la Maestría en Educación para la Inclusión, andreaomemolina@gmail.com

Resumen: Este estudio da a conocer los Imaginarios Sociales (IS) que construyen los varones homosexuales gay de la Fundación Caquetá Diversa en el municipio de Florencia, sobre Educación Inclusiva (EI), en torno a su historicidad como parte del pasado, sus prácticas en torno a su presente, sus esperanzas trazadas en unas utopías verosímiles y la constante transformación de los procesos desde la integridad diversa y de género. Busca comprender los IS que construyen desde el interior de sus vidas reflexionando desde el proceso del aprendizaje que aprehenden desde su realidad sujeta a la emancipación social, cultural y educativa. Se desarrolló a partir del estudio cualitativo bajo el método narrativo con 10 varones homosexuales, a través de la entrevista en profundidad.

Se encontró que la Fundación les permite construir nuevos espacios incluyentes totalizadores para su rol de identidad sexual, la equidad, la emancipación, la eliminación de barreras limitantes ante la carencia de conocimiento del tema diverso dentro del sistema educativo siendo convergente, entonces se da un espacio limitado a lo que es normal, lo que hace expresar sentimientos frustrados frente a las prácticas y quehaceres vividos como el miedo, la discriminación y la falta de reconocimiento.

Éstos jóvenes sienten las miradas de la exclusión y de escasos espacios respecto a la formación en las aulas frente a lo que deroga una educación inclusiva, buscan poder dentro de la misma comunidad, momentos de apoyo donde puedan ser ellos mismos sin limitaciones y que les sea posible acceder a una integración de todo para todos.

Palabras Clave: Educación Inclusiva, Homosexualidad Gay, Imaginarios Sociales.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace varios años miembros de la comunidad LGBTI de diferentes partes de Colombia han sido víctimas de grandes flagelos sociales y educativos relacionados con los señalamientos, la discriminación de género, limitación de la diversidad en contextos educativos y la falta de conocimiento sobre la misma población (Col Diversa, 2009), así mismo; es un tema que toca de manera subjetiva la moral, el pensamiento, las costumbres y las ideologías por lo que se ahonda en un gran desafío en los campos de la educación causando grandes limitaciones por el conflicto interno (Gutiérrez Avendaño, 2015), en lo que cabe mencionar dentro de éste limitante se ha escudriñado que el departamento del Caquetá ha sido escenario de ello.

Así mismo, “(...) la exclusión social y de manera más precisa el acto que conduce a excluir al otro, se convierten en un problema de educación” (MEN, 2013, p, 7). Por ende, la educación inclusiva permite ‘integrar’, fomentando y formando aquellos actos excluyentes en acciones incluyentes, desde lo educativo para el beneficio de la sociedad; sin embargo, para la población heterosexual aún hay un modelo heteronormativo con barreras que no se ajustan a la población diversa en espacios culturales, sociales y educativos.

Adicional, los Imaginarios Sociales (IS) hacen referencia a la construcción mental subjetiva, simbólica desde sus creencias, prácticas y acciones para la vida, las cuales generan espacios de interacción aprendizaje, enseñanza que se reproducen de manera colectiva en diferentes contextos situacionales comunicativos y que giran en torno a la Educación Inclusiva (EI); pues de ello se conoce lo que piensan, lo que viven a diario, los procesos educativos y lo que sueñan siendo entonces viable para enriquecer sobre lo que construyen ellos mismos.

En tanto, ésta propuesta investigativa se desarrolla en el Departamento del Caquetá municipio de Florencia, en la Fundación Caquetá Diversa (FCD), abre espacios para los jóvenes LGBTI-H, brindando espacios de 'escuela formativa' en aulas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) sede Florencia; la poca participación de población de jóvenes homosexuales gay es relevante pues en eventos culturales asisten muchos, pero de ellos solo un mínimo hacen parte del voluntariado, quienes sostienen la fundación actualmente, sus prioridades en colectivo es visualizar los ideales, sus formas de ver y pensar para que la estigmatización y la insurgencia de miedos quede desarraigada.

Finalmente, es importante este nuevo estudio porque para para los jóvenes Homosexuales Gay de Florencia su nivel de oportunidades en recibir orientación formativa es apenas un paso para que la sociedad caqueteña; instituciones educativas públicas y privadas, el estado gubernamental desde las políticas públicas los tenga en cuenta y logren comprender que ellos como fundación son un ejemplo más de educación inclusiva articulando las diferencias y similitudes subjetivas desde la diversidad promoviendo puntualmente aportes políticos y de carácter incluyente (Castro, 2017, p.292). En razón de lo anterior, la pregunta que orientó el estudio fue a partir de: ¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre educación inclusiva que han construido los jóvenes homosexuales gay de la Fundación Caquetá Diversa en el municipio de Florencia?

2. JUSTIFICACIÓN

El único ser vivo que es capaz de transformar su propia naturaleza desde lo subjetivo es el ser humano (Marcos, 2010), quien a su vez mediante el uso de códigos orales, gestual y escritos logra dar sentido a su existencia como ente social, cultural, político y educativo, a raíz de ello de manera colectiva se van juntando con una serie de procesos que se van interrelacionando conjuntamente para ser pensados o razonados, significados, re-significados y vivenciales en su entorno pertenecientes a los Imaginarios Sociales.

En primera instancia, si no se comprenden las formas de pensar, actuar, sentir y visualizar de los Imaginarios Sociales (IS) que tienen los seres humanos cuya identidad sexual es diferente a la heterosexual, no se puede entender la razón de ser dentro de una margen hegemónica latente en los diferentes ámbitos, por tanto, es pertinente mencionar que al no realizar estudios desde los IS sobre Educación Inclusiva donde se desencadenen barreras limitantes para el aprendizaje, lastimosamente se pasaría al poder jerárquico que hasta hoy ha padecido la sociedad donde lo objetivo pasará por encima de lo subjetivo.

Por eso, es relevante porque generó nuevos propósitos encaminados hacia experiencias vividas donde se logre rescatar, ganar espacios sociales y educativos desde su esencia de ser, su forma de pensar (imaginar-crear) y que voluntariamente se hacen reconocer ante la sociedad cumpliendo lo que sus imaginarios les permite entender de la vida. Además es pertinente éste estudio, porque sus

propias experiencias de vida conllevan a comprender el propósito de un sistema social, por ende; cada aspecto del pasado delimitado, un presente novedoso y un futuro incierto lleno de esperanzas y anhelos, por tanto; se torna necesario para avanzar en ese propósito el comprender los motivos de la integración de todo a todos con una visión totalizadora y reflexiva sobre los procesos educativos que les permiten fortalecer lo que la vida real demanda y que de cierta forma cada vez va evolucionando más.

En este sentido, si la sociedad desde la debida ejecución normativa de los fines de la educación inclusiva se cumple en diversos ámbitos, se logra grandes estrategias incluyentes, pues es el paso para borrar las malas acciones y centrar una perspectiva de lucha contra la exclusión social. Es decir, unir estrategias imaginarias para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, político-jurídicos (ingresos, acceso al trabajo, defender sus derechos y deberes y a una educación digna), también a factores simbólicos y subjetivos incorporados en acciones determinadas que atentan en la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad).

El hecho de pensar es ver la realidad con otros ojos, por ende; es factible porque desde los aportes teóricos de Castoriadis (2010), Pintos (1995) y Baeza (2003) citado por Soto (2008); señalan que los imaginarios sociales permiten visualizar las acciones reales y contribuyen a construir esquemas culturales socialmente construidos a través de las prácticas experienciales y quehaceres que dan sentido a su vida; un ente pionero para los jóvenes homosexuales gay quienes además de dar a conocer sus historias de vida como un medio de hacer educación inclusiva en los diferentes espacios educativos, es visibilizar y transformar nuevas ideologías donde la sociedad los vea como seres “normales”.

Finalmente, las pocas investigaciones realizadas respecto a los Imaginarios Sociales sobre Educación Inclusiva con población vulnerable ‘Homosexual-Gay’ es notable, pues éste tipo de estudios generan empatía entre el sistema social y educativo; se convierte entonces en aporte a un conocimiento sólido pertinente para comprender los pensamientos, emociones, creencias, prácticas y previsiones de jóvenes que luchan cada día por su reconocimiento, su inclusión en espacios como una fundación donde los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno a las interrelaciones afectivas.

3. OBJETIVOS

Esta investigación tuvo como objetivo general:

-Comprender los Imaginarios Sociales sobre Educación Inclusiva que han construido los jóvenes Homosexuales Gay de la Fundación Caquetá Diversa en el Municipio de Florencia.

Desde los objetivos específicos:

- Identificar los imaginarios sociales en tanto las acciones y creencias del pasado, presente y futuro de los jóvenes Homosexuales Gay en torno a la educación inclusiva como miembros voluntarios de la Fundación Caquetá Diversa.

- Describir las experiencias que han construido los jóvenes homosexuales gay entorno a la educación inclusiva estando en el grupo de voluntarios de la Fundación Caquetá Diversa.
- Analizar el conocimiento que han construido el grupo de jóvenes homosexuales gay sobre educación inclusiva como voluntarios en la Fundación Caquetá Diversa.

4. MARCO REFERENCIAL

El concepto de los imaginarios sociales desde la postura de Castoriadis (1997), Pintos (1995) y Baeza (2003) quienes aluden que los (IS) son un conjunto de representaciones sociales establecidas dentro del instituyente de contexto social; es decir, todo lo real que esta fuera del pensamiento, que se puede observar y sentir, este concepto es visto como el conjunto de acciones cotidianas, la manera de ver e interpretar todo lo que está alrededor del mundo, las ideas, creencias colectivas y lo que supone un esfuerzo desde el materialismo para relativizar la influencia que tiene lo material sobre la vida social en el cual los actores sociales se encuentra inmersos.

Por otro lado, y para relación el pensamiento con las prácticas, llega el papel significativo que tiene la concepción de educación inclusiva según Cordero Aguilar (2004), “propone como un medio para integrar a todos, es una forma de asegurar a ricos y pobres el acceso a la promoción humana. Incluir implica una visión totalizadora y reflexiva del currículo, pensado dentro de un contexto social” (p.23), es decir; que todo ser humano tiene la posibilidad de superar toda limitación y barrera que le impida realizar procesos de aprendizaje para su vida, bien sea dentro del sistema educativo público, privado o en un contexto social, todo radica a la oportunidad de acceder a logros y metas claras que ayuden y prioricen sus necesidad para tener una vida digna.

Para unificar los IS con la EI; el enfoque diferencial abre nuevos senderos como un ente que de manera puntual abarca los procesos sociales en el reconocimiento de las debilidades y vulnerabilidades de contextos que tienen mayor riesgo respecto a sus derechos, lo que entonces se permite realizar un consenso que dé garantías para suplir dichas necesidades con objetivos claros y concretos señalan Camacho, López y Jiménez (2016) y que están inmersos en espacios no escolares. Por tanto, se abre un punto clave motivo de éste nuevo estudio; la homosexualidad, toma partida conceptual desde la antigüedad y que luego durante el siglo XVII los aspectos naturales del ente social, empieza a desaparecer aquellas rarezas de la naturaleza del ser humano (el desenfrenado acto amoroso entre dos individuos del mismo sexo); a todo ello le solían llamar la monstruosidad y que padecían bajo el poder criminal atroz de la sociedad.

Según el equipo de investigación Colombia Diversa, es inapropiado emplear otros términos no coloquiales, por eso; la necesidad de emplear los términos lesbiana para las mujeres y gay para los varones hombres; procedente del latín “gaudium: que significa alegre; es un adjetivo común en francés (gai) y cuando fue adoptado por el inglés (gay), conservo su significado” (ColDiversa, 2009); término que fue adoptado durante el siglo XX por un movimiento homosexual contemporáneo refiriéndose al hombre liberado y consciente, como se menciona en el cuarto párrafo de este apartado.

5. METODOLOGÍA

El estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo; según Martínez (2006) señala que es íntegro y a su vez constituye toda una unidad de análisis frente al objeto de estudio, abarcando grandes características puntuales desde la perspectiva multi metodológica, es decir; de carácter interpretativo y naturalista, para darle sentido a cada fenómeno que cada persona emite, de igual forma, Creswell (2012) plantea que es necesario contar con un campo disciplinar que marque innovación, el investigador debe asumir su rol para generar empatía con quienes van a participar del estudio.

Adicional, se tiene en cuenta el diseño narrativo desde los aportes de Connelly y Clandinin (2000) quienes señalan que éste tipo de investigación permite realizar estudios dentro y fuera de los ámbitos educativos, lo cual forja el estudio minucioso de las experiencias tanto individuales como colectivas del ser humano. Adicional a ello, se optó por tener en cuenta los Relatos de Vida como parte del diseño narrativo permitió construir hechos importantes como aluden Rodríguez, Gil y García, 1996 (como se citó en Cotán Fernández, 2009), siendo parte de la investigación cualitativa de carácter narrativo; cuyo objetivo fundamental es realizar la transcripción directa del relato, el análisis y la interpretación a manera que se deja claro, conciso de los momentos vividos.

Como técnicas se tuvo en cuenta el TALLER como foco designado para develar los aspectos colectivos e individuales se pueden realizar procesos reflexivos artísticos a través de la pintura visibilizando su parte emocional, espiritual y las utopías del individuo, en el cual se puede mostrar todo aquello que para la sociedad es invisible (García Morales, 2012), y la ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD; técnica que permitió construir a partir de los reiterados encuentros entre el investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse para comprender subjetivamente los fenómenos sociales a cada uno (Taylor & Bodgan, 1992); posee un carácter interpretativo siguiendo de manera minuciosa por parte del investigador recoger verbalmente las experiencias de los actores sociales.

Como instrumentos se empleó:

- Expresión a través de la pintura: Su objetivo principal reflexionar desde sus pasados todas aquellas acciones por las que tuvieron que pasar, su presente como ente de práctica y su visión a futuro tanto personal como profesional del cual se obtienen registros fotográficos.
- Grabación de voces: a través de la expresión oral los actores y de sentir empatía con la investigadora toman iniciativa de comentar acerca de sus ideología, creencias, pensamientos, emociones, metas, dificultades y previsiones.
- Guía de la entrevista: Permitted definir los tópicos a desarrollar durante la entrevista a partir de las categorías de análisis iniciales: pasado, presente y futuro que han construido en su quehacer.

Todo ello se analiza a partir de tres fases; (Exploratoria, Descriptiva e Interpretativa) bajo los aportes de Sandoval Casilimas (2002); y parte de la Teoría Fundamentada, las categorías abiertas, axiales y selectivas expuesta por Strauss y Corbin (2002), cada una a través de sus códigos y sus debidas agrupaciones permitieron dar claridad al núcleo del resultado.

6. RESULTADOS

En primer momento se explora el campo de acción y los participantes, un segundo momento lo descriptivo de los relatos de vida en los 10 participantes, respecto a sus Imaginarios Sociales (IS) sobre Educación Inclusiva (EI) que han construido los jóvenes varones homosexuales, develando sus particularidades; algunos han crecido bajo el arraigo del conflicto interno, bajo una cultura ancestral, bajo el ámbito urbano y rural, con circunstancias familiares diferentes, con una escolaridad fuerte, emitiendo todos en común sus sentimientos, sus creencias, sus acciones ;“todos somos totalmente diferentes donde la educación carece de criterios para eliminar todas esas barreras discriminatorias” (AS1.L216-218) y sus esperanzas.

En tercer momento desde las tensiones que giran en torno a los Imaginarios Sociales (IS); se evidencia que dentro de la categoría axial con relación a la Historicidad como parte de sus pasados hubo: formación sobre temas de sexualidad y género en la educación, tensión entre la anormalidad y la normalidad, procesos educativos incluyentes, derechos humanos en espacios diversos, vulneración a la integridad homosexual dios y la naturaleza como fuente espiritual, conflicto armado, soledad y miedo: recuperación de la memoria y familia y apoyo psicológico.

Así mismo, con relación a las Prácticas; parte de su Presente, señalan: liderazgo de la comunidad diversa, prejuicios frente a la homosexualidad, encuentro con el otro y lo otro, exclusión y discriminación, aceptación de diferencias, desinformación acerca de la homosexualidad y la fundación como proceso de inclusión. De igual modo, con relación a las Utopías, anhelos para el futuro, tienen: esperanzas del reconocimiento, anhelos y sueños frente a la educación.

Adicional a lo anterior, desde las voces de los actores sociales se resalta que dentro de otra categoría Educación Inclusiva (EI) se comprende que desde las tensiones en relación al MEDIO PARA INTEGRAR todo a todos, se encuentra que hay un vínculo fuerte en dos subgrupos: transformación de procesos educativos hacia la población diversa y elementos de la educación inclusiva.

Por otro lado, desde la categoría selectiva sus relatos al ser analizados arrojan dos miras holísticas: Emancipación, legitimidad y equidad, Concepciones y elementos de la Educación Inclusiva (EI); dejando entrever que el papel de los (IS) sobre (EI) construidos por los jóvenes varones homosexuales, sienten que reciben una formación voluntaria en otro espacio no escolar y que la (EI) no es solo para personas en situación de discapacidad sino que ellos como población diversa están implícitos de forma íntegra y totalizadora , que les permite soñar en nuevos procesos sin estigmatizaciones ni señalamientos.

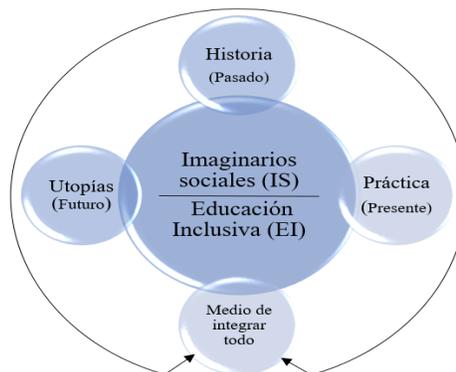


Figura 1. Esquema de las categorías iniciales

7. CONCLUSIONES

Con relación a los datos hallados y contruidos a partir de la participación de los jóvenes varones homosexuales respecto a los Imaginarios Sociales (IS) sobre Educación Inclusiva (EI), se presentan las siguientes conclusiones:

Los actores sociales piensan que la comprensión y la reflexión en contextos no escolares son elementos puntuales de los (IS) para desarrollar procesos focalizados en aprender, aprehender, apoyar y emprender liderazgo equitativo.

La Fundación Caquetá Diversa es un ente de voluntariedad apropiada para emprender nuevos procesos incluyentes que les permite tener empoderamiento y la capacidad de realizar luchas constantes ante la carencia de reconocimiento social y estatal para consolidar una (EI) sólida significativa.

Crean que en la escuela aún existe el tabú sobre la homosexualidad, dejando claro que no es una enfermedad ni un pecado; es llanamente una alteración convencional designada por lo biológico visto por la sociedad como ‘anormal’ y que a raíz de ello es necesario cambiar ideologías homofóbicas en las aulas; capacitando a docentes y estudiantes, respecto a temas relacionados con la orientación sexual, comunidad LGBTI, la creación de una ruta de acción para fortalecer normas de respeto, la salud, su respectiva implementación en los manuales de convivencia y la eliminación de preferencias heteronormativas sobre la minoría pertenecientes a la homosexualidad.

Desde sus emociones y sentimientos, creen que los factores de abusos y violación en la infancia de algunos de ellos incidieron en su condición sexual, limitando algunos procesos de aprendizaje durante su vida escolar, de igual forma, el proceso de asimilación-aceptación de identidad, cobra señalamientos, burlas y palabras soeces desde el mismo cuerpo docente, estudiantes e incluso la familia.

Existen sentimientos de culpa, la misma comunidad diversa se discrimina, sus acciones y sus ideologías arremeten contra los mismos, para algunos siguen latentes los recuerdos del conflicto interno, los constantes miedos por las familias hegemónicas; los castigos por no tener tendencia y hábitos machistas dentro de la escuela, siendo prácticas que oprimen y debilitan los deseos de luchar por sus sueños educativos.

Desde sus experiencias de vidas, aluden que tanto la escuela como la Universidad se están quedando cortas frente al tema de la diversidad de género sexual; agregando que ambos espacios se consideran como un segundo hogar donde se aprenden valores y principios para la vida y que en su defecto la familia es sinónimo de acompañamiento.

Sus esperanzas están puestas en una educación diversa en contextos no escolares que brinde calidad de vida en el que puedan perpetuar y legitimar procesos de liderazgo, emprendimiento para la comunidad diversa, por consiguiente; la educación inclusiva emplea un medio de oportunidades de acuerdo a las necesidades del individuo con la finalidad de eliminar la exclusión generada en los diferentes estadios de vida, buscando espacios como la Fundación Caquetá Diversa para liberar sus miedos, abarcando sus intereses, sus ideaciones, sus prácticas, sus gustos, sus deseos y su historia ganando reconocimiento.

Perciben que sus emociones permiten hacer integración del todo, dar la accesibilidad, la participación dentro de su comunidad diversa, sus culturas, creencias, sentimientos y pensamientos que entretengan uno a uno al interior de sus luchas por nuevos espacios de aprendizaje, la debida introspección para organizar las políticas públicas de la comunidad LGBTI en el Caquetá, mejorar las prácticas educativas y el quehacer docente frente al enfoque diferencial, que reconozcan a los varones homosexuales como ‘normales’, que sus experiencias de vida sean un franja para fortalecer procesos educativos colectivos sin discriminación alguna.

Desde esta reflexión, trabajar los IS en cuanto a la EI implica comprender un mundo diverso cargado de emociones, practicas, creencias, sentimientos y pensamientos que desde lo subjetivo van entretendiendo nuevos procesos educativos no escolares, a partir de su cotidianidad; a raíz de ello la sociedad debe asumir un proceso de transformación emancipadora frente a las acciones educativas, iniciando con la comprensión contextual, poblacional y la empatía para mejorar prácticas y vidas educativas sobre el reconocimiento de las diferencias ontológicas del ser humano.

Finalmente, este estudio hace aportes significativos al proceso de consolidación de políticas públicas en el departamento del Caquetá para la población LGBTI y desde la Alcaldía de Florencia en el desarrollo y fortalecimiento de capacitaciones en las diferentes instituciones educativas y espacios sociales respecto al tema de diversidad y orientación sexual.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social y la institución. Lo histórico social. En: La institución imaginaria de la sociedad. Argentina. 269-351

Castro, R. (2017). Revisión y Análisis Documental para Estado del Arte: Imaginarios Sociales sobre Inclusión Educativa. Universidad Católica de la Santísima Concepción. 283-297

Corporación Proyecto Colombia Diversa. (2009). Inclusión y exclusión en la escuela. Informe Final.

Creswell, J. (2012). Diseños de Investigación Narrativa. Universidad de Nebraska. 501-533

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. Jossey-Bass, San Francisco

García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? el arte como estrategia para una educación inclusiva. ASRI, Revista de Investigación. 1

Gutiérrez Avendaño, M. (2015). Diversidad Sexual y Conflicto Armado Colombiano (trabajo de especialista). Universidad Militar Nueva Granada. Colombia.

Faucault, M. (2007). Los anormales. 4Ed. Buenos Aires. Fondo de Cultura de Economía

Marcos, A. (2010). Filosofía de la naturaleza humana. Eikasia. Revista de Filosofía, 6(35), 181-208.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, 9(1), 123-146. Disponible en

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013). Lineamientos-política de educación Superior inclusiva. 1-95.

Ollerenshaw, J.A. & Creswell, J.W. (2002). Investigación narrativa: una comparación de dos enfoques de análisis de datos de restauración. *Consulta cualitativa*, 8 (3), 329-347

Pintos, J.L. (1995). Orden e imaginarios sociales. Una propuesta de investigación. Universidad Santiago de Compostela.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Citado por Cotán Fernández, (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada, España.

Soto Villagrán, P. (2008). Baeza, M.A. (2003), *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*, Universidad de Concepción (serie Monografías), Concepción, Chile. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (64-65), 311-315.

Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, Barcelona. 100-132

FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS PARA LA PAZ EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias de la Educación, Patricia Franco Rojas. Universidad de la Amazonia. Docente ocasional de tiempo completo, p.franco@udla.edu.co

La necesidad de explorar la relación entre el género y la educación para la paz, nace de mi praxis pedagógica como maestra feminista, pacifista y habitante de un territorio en permanente conflicto, desde donde he asumido la tarea de formar a nuevas generaciones de maestros y maestras para la construcción de paz. Este ha sido un escenario constante de resistencias acerca de la manera de construir, validar y circular el saber, que me acompañan desde los primeros años de formación como maestra.

Es también, una oportunidad para insistir en las preguntas por el lugar de la diferencia sexual en las discusiones epistemológicas y pedagógicas, que necesariamente pasan por la subjetividad, por el cuerpo, y por la palabra que nos ha permitido nombrar-nos, encontrarnos con otras y otros, en una red de cuidado, donde circula el afecto y el saber. Por eso, este texto está escrito en primera persona y en singular porque deseo asumir mi lugar de implicación en la producción del conocimiento; también en plural, pues reconozco que solo aprendo mediada por los otros y las otras que comparten el sentido de la experiencia. Seguramente esto contraría los cánones académicos de la objetividad, la universalidad y la economía del lenguaje científico. No obstante, es una declaración de autonomía, que espero encuentre eco en quien está leyendo.

El documento expone los resultados de la investigación acción investigación adelantada para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, la cual se propuso comprender los efectos de la introducción de la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras para la paz, en el marco del Diplomado en Transformación de Conflictos, Pedagogía de Paz y Convivencia, ofertado por la Universidad de la Amazonia en 2017.

Palabras Clave: Cuidado, Educación, Enfoque Socio afectivo, Género, Paz

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de transición hacia el posconflicto ha hecho evidente que la nación y particularmente el Caquetá demandan un conjunto de transformaciones sociales e institucionales indispensables para la construcción de una paz duradera, con satisfacción plena de los derechos fundamentales. La paz no está relacionada exclusivamente con la ausencia de la guerra, va mucho más allá del cese de hostilidades entre las partes enfrentadas. Es una construcción colectiva, que exige un arduo esfuerzo que permita superar no solo las causas generadoras de violencia directa, sino también las condiciones estructuralmente violentas de nuestra sociedad y las manifestaciones de violencia cultural que limitan la convivencia pacífica, la transformación de los conflictos, la reconciliación y la superación de los imaginarios de discriminación y exclusión.

Es en este escenario que la Universidad de la Amazonia ha decidido “liderar una propuesta educativa para la construcción de paz con equidad, justicia social y enfoque territorial que posibilite la incorporación respetuosa de los insurgentes a la vida ciudadana, la restitución de los derechos

de las víctimas y la posibilidad de tramitar nuestros conflictos sin recurrir a la violencia” (Castrillón, 2017). Para llevar a cabo este objetivo se han propiciado espacios de formación orientados a analizar las diferentes maneras de educar para lograr una sociedad crítica y más tolerante frente a las diferencias, asumiendo el tratamiento de los numerosos conflictos que vivimos de manera creativa para permitir a la comunidad académica reflexionar y actuar sobre la importancia de su participación en la construcción de la paz.

En la propuesta de Educación para la Paz en la Universidad de la Amazonia, ha cobrado relevancia el fortalecimiento de la equidad de género. Entre sus propósitos se encuentra avanzar en todos los ámbitos de la vida universitaria hacia la equidad de género, garantizando la no discriminación por sexo, género u orientación sexual, a través de herramientas de protección, mecanismos de atención y espacios de formación que faciliten la vivencia de relaciones sociales equitativas y no discriminatorias entre los miembros de la comunidad universitaria (Universidad de la Amazonia, 2018).

El desarrollo de estrategias de formación que incorporen la perspectiva de género, en la formación docente, hace posible la reflexión acerca de cómo la cultura patriarcal ha influenciado prácticas y discursos pedagógicos favorables a diferentes tipos de violencia basadas en el género, propiciando su transformación en el marco de la educación para una cultura de paz.

De esta relación entre la perspectiva de género y la educación para la paz, emerge el objeto de esta investigación, la cual pretende dar cuenta de los efectos de introducir la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras para la paz. Con este propósito, abordamos esta relación entre género y educación para la paz en relación con dos aspectos: el primero referido a un conjunto de conceptos o temáticas que permiten comprender problemas relacionados con la formación de capacidades para la paz y que se incorporan en la organización curricular; el segundo que hace referencia a la manera como la perspectiva de género transforma metodológica y relacionalmente la praxis de la educación para la paz, en el marco de la formación de educadores para la paz en la Universidad de la Amazonia.

Para ello planteamos tres interrogantes: ¿cuál es la perspectiva de género que se desarrolló implícita en la propuesta de formación de educadores para la paz en la Universidad de la Amazonia? ¿De qué manera se expresa la perspectiva de género en el desarrollo de la propuesta curricular? ¿Cuáles son los efectos de la incorporación de la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras para la Paz?

2. JUSTIFICACIÓN

La necesidad de comprender la relación entre la perspectiva de género y la formación de educadores y educadoras para la paz nace de mis apuestas vitales, pedagógicas y epistemológicas, que han encontrado un sustrato fértil en el desarrollo de los procesos misionales de la Universidad de la Amazonia, donde se propicia desde la reflexión-acción la formación integral de “sujetos críticos capaces de problematizar las realidades y proponer alternativas que lleven a (...) una educación que garantice la preservación de ambientes vitales diversos y una cultura de paz” (Flórez et al., 2018).

En coherencia con los supuestos teleológicos de la Universidad, la formación de maestros y maestras para la paz requiere la incorporación de enfoques pedagógicos y didácticos que

favorezcan el desarrollo de capacidades, habilidades, herramientas y conocimientos, que articulen la promoción y la protección los Derechos Humanos en los ámbitos educativos, la formulación de propuestas pedagógicas desde la educación para la paz y la transformación de conflictos.

Incorporar la perspectiva de género a la educación para la paz no solo permite reconocer el impacto de la cultura patriarcal en la vida de hombres y mujeres y coadyuvar en la transformación de prácticas violentas; es además una oportunidad de controvertir y resignificar conceptos claves como violencia, conflicto y paz (Correal & Fajardo, 2015), e incorporarlos en la estructura curricular, haciendo visible el aporte de las mujeres en la construcción de paz, a la vez que transforma la relación pedagógica al controvertir los rasgos patriarcales del proceso de enseñanza y aprendizaje (P. Franco, 2016).

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 El contexto de la experiencia

La formación de maestros y maestras ha sido un propósito fundante de la Universidad de la Amazonia (UDLA) que desde la década de 1980 ha sido una institución líder en la formación de docentes, con fuerte impacto en la región (Peña, 2013). Actualmente la Facultad de Educación, tiene como misión la formación de educadores capaces de enfrentar los retos del mundo contemporáneo y contribuir “en la transformación de la realidad social a través de su labor en las aulas y en los contextos sociales en que estas están inmersas” (Universidad de la Amazonia, 2013).

De cara a los retos del posconflicto, y comprendiendo que la paz, en tanto construcción colectiva, va mucho más allá del cese de hostilidades entre las partes enfrentadas, la Universidad de la Amazonia se propuso asumir un liderazgo en materia de propuestas educativas para la construcción de una paz con equidad, justicia social y enfoque territorial que posibilite la incorporación respetuosa de los insurgentes a la vida ciudadana, la restitución de los derechos de las víctimas y la posibilidad de tramitar nuestros conflictos sin recurrir a la violencia (Gerardo Castrillón, 2016). Por esta razón, el Plan de desarrollo Institucional (PDI) 2017-2019 se “orienta a la construcción de paz y a la generación de condiciones de desarrollo humano sostenible en clave de posconflicto” (Consejo Superior de la Universidad de la Amazonia, 2017, p. 4).

En consecuencia, el PDI contempla entre sus estrategias la educación para la paz, la convivencia y la transformación de los conflictos en la UDLA, con el propósito de “generar un clima de promoción de la cultura de paz, convivencia en diversidad, solución negociada de los conflictos, experimentación pedagógica e innovación en prácticas docentes, estudiantiles y administrativas, favorables a la cultura de paz en la UDLA” (Consejo Superior de la Universidad de la Amazonia, 2017, p. 60).

Respondiendo a los retos del PDI, se desarrolló en 2017 el Diplomado en Transformación de Conflictos, Pedagogía de Paz y Convivencia. Este programa de educación continuada es producto de la confluencia del proceso de Alianzas Territoriales para Paz liderado por el PNUD en el departamento del Caquetá, y la participación de la Universidad de la Amazonia en el proyecto “Diálogos y capacidades para la paz territorial”, de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz OACP, en alianza territorial con el PNUD. Un interés particular que surge de esta confluencia es propiciar el liderazgo de la Universidad en la formación de capacidades para la paz, el cual se

materializó en el marco del proyecto “Caquetá Resiliente: Construyendo Paz”, que fue un escenario propicio para incorporar la Perspectiva de Género en la formación de educadores para la paz.

El Diplomado se propuso como objetivo principal abordar desde referentes conceptuales y prácticos el fenómeno de la violencia, los conflictos, la convivencia, la educación para la paz y la pedagogía de la no violencia, buscando proponer estrategias de intervención para la transformación positiva de los conflictos que permitan a los y las participantes convertirse en multiplicadores en escenarios de construcción de paz territorial.

La propuesta curricular del Diplomado abordó desde la pedagogía crítica la construcción de herramientas conceptuales, conocimientos, destrezas y habilidades encaminadas a generar dinámicas educativas de construcción de paz. Se desarrolló desde el enfoque socio afectivo de educación para la paz, propiciando a través de la experiencia de las personas participantes el aprendizaje de capacidades para la transformación no violenta de conflictos y la apropiación de estrategias didácticas de educación para la paz a través del arte, el juego cooperativo, el teatro y el diálogo.

Las actividades se organizaron en talleres vivenciales y reflexivos, siguiendo la estructura de ciclo didáctico socio afectivo, en el que se potencia la construcción colectiva de alternativas de conocimiento, a través de un proceso activo y cooperativo que tiene como punto de partida la experiencia personal de los y las participantes, en las tres dimensiones del aprendizaje: el ser, el hacer y el conocer. Este tipo de talleres permite que afloren emociones, sentimientos y actitudes personales y provoca en quienes participan del taller, la aceptación de responsabilidades en la transformación subjetiva y en la construcción de consensos.

En el desarrollo de los talleres se emplearon técnicas didácticas que permiten conectar la experiencia cotidiana a través del cuerpo, el arte, el juego, la caricia y la palabra, incorporando a la producción académica una didáctica del cuidado, de la equidad y del conflicto como elementos para la construcción de la paz. Entre estos la prevención³, que, incluye actividades que ayudan a la creación de lazos de aprecio y confianza para la cohesión del grupo, el desarrollo de capacidades para la comunicación asertiva, el diálogo, la escucha activa, el consenso, la cooperación, la negociación entre pares y la mediación. Además, tuvieron especial fuerza los momentos rituales durante los cuales, a través de símbolos como el fuego, el agua y las flores, se propició la conexión con la naturaleza, la armonización de la energía grupal y la sanación del espacio.

La organización circular del salón respondió a la necesidad de crear un espacio para la circulación las voces y saberes de las personas participantes, como una estrategia de intercambio de saberes y sentires, a través del diálogo ritual, que confiere un sentido espiritual al uso de la palabra. Los círculos de reflexión o círculos de la palabra son espacios sagrados que vitalizan la construcción del conocimiento, crean intimidad, favorecen la contención emocional y posibilitan la creación de relaciones pedagógicas horizontales, por lo cual se convirtieron en una técnica central en la

³ La prevención de conflictos es una herramienta clave de la educación para la paz que posibilita el desarrollo de capacidades para abordar los conflictos, en las etapas tempranas antes de la agudización de los antagonismos, propiciando la toma de decisiones para la realización de los cambios necesarios para superar las causas del conflicto, sin usar la violencia contra otras personas. Provenir significa proveer a los grupos y personas de aptitudes necesarias para afrontar un conflicto en lugar de evitarlo.

organización didáctica. En el círculo de palabra se recogen aprendizajes de culturas ancestrales y de los círculos de mujeres.

3.2 La perspectiva de género en la investigación y acción para la paz

A partir de autoras como Martha Lamas, Joan Scott y Gabriela Castellanos, el género⁴ es entendido aquí, como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual, que se expresa en los símbolos, las normas, las instituciones sociales y las identidades subjetivas, configurando un conjunto saberes, discursos, prácticas y relaciones de poder que dan contenido a la manera en que comprendemos la diferencia sexual. El género como categoría de análisis y como perspectiva es un aporte teórico del movimiento feminista a las ciencias sociales que permite, por un lado, comprender las asimetrías y los desequilibrios en las relaciones entre los géneros y, por otro, resituar la experiencia femenina, construida a partir de las prácticas del cuidado, como necesaria para transformar la sociedad patriarcal, lo cual convierte al cuidado en el ethos fundamental de la convivencia pacífica.

Su incorporación como categoría de análisis resitúa a las mujeres, a las orientaciones sexuales diversas y a las masculinidades no hegemónicas, en últimas a todas las subjetividades que no encajan en el concepto Hombre, como categoría universal, en la historia, la sociedad, la cultura y la política, haciéndolas partícipes de sus propias vidas, controvirtiendo el orden patriarcal,⁵ heteronormado,⁶ desigual y jerarquizado.

La perspectiva de género, entendida como una “concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder” (Gamba & Diz, 2008), reorienta el pensamiento académico y activismo feministas, en la búsqueda de conceptos que permitan identificar y transformar los mecanismos sociales que provocan la desigualdad sexual, comprendiendo la manera en que la cultura patriarcal ha funcionado como un orden simbólico de

⁴ En relación con la categoría género esta investigación tiene una deuda pendiente, pues, aunque en el marco teórico este concepto ha sido construido desde el espectro de la diversidad, en el desarrollo de la investigación está reducido, casi exclusivamente, a una visión binaria que corresponde con la manera en que se manifestaron las relaciones de género en el proceso formativo del Diplomado

⁵ El término *patriarcado* hace referencia a una estructura social que se caracteriza por la autoridad impuesta sobre las mujeres, mediante un proceso de apropiación de su sexualidad y capacidad reproductiva, por parte de una organización social androcéntrica y heteronormativa. Es un sistema metaestable de dominación que ha mantenido su vigencia desde sus orígenes hace más de 5 mil años, en el cual el poder es ejercido por individuos que, al mismo tiempo, son moldeados. El patriarcado ha naturalizado las ideas y valores que sustentan la diferenciación sexual binaria, asignando roles a cada individuo. Las teorías feministas han analizado las diferentes formas que ha adoptado el patriarcado a largo de la historia, estructurándose en instituciones de la vida pública y privada, y ampliando su dominio sobre las mujeres, la familia y las personas identidades no normativas (P. Franco, 2013).

⁶ El concepto de *Heteronormatividad* fue acuñado por Michael Warner (1993), y designa el conjunto de normas sociales y relaciones de poder que normalizan y reglamentan la heterosexualidad, como única forma aceptable y normal de expresión de la identidad y los deseos sexuales y afectivos. Esto significa que tales identidades y deseos solo deben expresarse en un régimen binario ‘masculino-femenino’. Como consecuencia, los individuos cuyos comportamientos, preferencias e identidades transgreden este régimen y ocupan una situación marginal, por lo que son excluidos y discriminados a través de diferentes mecanismos.

legitimación, de un modelo social excluyente, dicotómico que encuentra explicación en diferentes expresiones del pensamiento científico y filosófico androcéntrico.

Para Irene Comins (2014) la perspectiva de género se expresa en dos dimensiones. La primera, una dimensión crítica que cumple “un papel imprescindible de denuncia y crítica de la subordinación de la mujer y la negación de sus derechos” (Comins, 2003a, p. 99), lo cual permite identificar formas de violencia y afectaciones particulares para las mujeres y sujetos sociales que no encajan en el molde heteronormativo, producto de la organización patriarcal de la sociedad. La segunda dimensión es la constructiva, que reconoce la experiencia femenina y los saberes asociados a esta, particularmente los saberes relacionados con la práctica del cuidar, y se propone incorporarlos en una mirada integradora y transformadora de lo humano, “aportando nuevos modos de plantear y resolver los conflictos entre los seres humanos, y formas satisfactorias de satisfacer sus necesidades” (Comins, 2003b, p. 55). Esta dimensión constructiva permite reconocer a las mujeres y a otros sujetos sociales, no solo como víctimas dentro del sistema patriarcal, sino a partir de sus prácticas de resistencia.

La categoría y la perspectiva de género constituye uno de los más importantes aportes del feminismo a la teoría social en diversos campos, entre ellos la investigación para la paz, donde la doble dimensión que describe Comins desempeña un importante papel a la hora de replantear el rol de las mujeres en los conflictos y en la construcción de la paz.

En los movimientos de acción a favor de la paz, como en todos los movimientos sociales, las mujeres hemos ocupado un rol particularmente protagónico. El liderazgo de mujeres como Bertha von Suttner, Rigoberta Menchu, Vandana Shiva, las Madres de Plaza de Mayo, las mujeres del mercado Wajir en Kenia, el Movimiento de Mujeres de Negro en la antigua Yugoslavia o la Ruta Pacífica de Mujeres han inspirado en todo el mundo iniciativas de paz. Desde los años 80, el movimiento feminista y el pacifismo han tenido una fuerte relación en la búsqueda del desarme, la desmilitarización de la vida y la solución negociada de los conflictos bélicos.

Pero, solo hasta el año 2000, cuando el Consejo de Seguridad de la ONU aprobó la resolución 1325 Sobre las mujeres, la paz y la seguridad, se discutió por primera vez, en los círculos de poder mundial, el vínculo existente entre los conflictos armados, la construcción de la paz y la dimensión de género. El documento reconoce el impacto desproporcionado de los conflictos armados sobre las mujeres y las niñas, así como su papel en la construcción de la paz, y hace un llamado a los estados y a los actores de los conflictos bélicos a vincular a las mujeres en todos los ámbitos de construcción de la paz, incluyendo la prevención, la gestión y la resolución de los conflictos (Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, 2000).

Fruto del trabajo de organizaciones de mujeres en el mundo entero, la resolución 1325 introduce de manera formal “la Perspectiva de Género y (...) las necesidades y aportaciones de las mujeres en la agenda internacional de la paz y la seguridad internacional” (Villegas, 2010, p. 3), lo que la convierte en un instrumento de gran importancia en nuestras reivindicaciones para la construcción de la paz con Perspectiva de Género. Así quedó demostrado en el acuerdo de paz entre las FARC-EP y el Gobierno de Colombia, reconocido internacionalmente como un hito en la transversalización del enfoque de género, cuya experiencia ha sido señalada como ejemplo para los procesos de paz venideros alrededor del mundo (J. Vargas & Díaz, 2018).

El enfoque de género en la construcción de paz visibiliza el protagonismo de las mujeres en el proceso histórico de la Paz, nos permite aproximarnos a diferentes maneras de entender y abordar los conflictos a partir de la experiencia concreta de mujeres y de hombres, y reconoce la cotidianidad como un escenario de vivencia de la paz.

En palabras de Irene Comins, “la categoría género se hace imprescindible en la cultura de paz en la que podamos reconstruir nuevas formas de ser femeninos y masculinos, más flexibles y menos violentas” (2003b, p. 56). En este sentido, reconoce dos dimensiones de la relación entre género y paz: una crítica que se convierte en un instrumento eficaz de denuncia de las formas de violencia que enfrentan las mujeres, y otra constructiva que implica el reconocimiento de las capacidades de las mujeres en la construcción de la paz, como capacidades que deben ser incorporadas en una mirada integradora de lo humano.

La primera dimensión dialoga con otras categorías críticas como clase, etnia, edad y diversidad sexual, para entender la manera en que diversos grupos humanos han enfrentado violencias directas, culturales y estructurales, en las sociedades patriarcales. Esta denuncia es indispensable, no solo para los movimientos de feministas en el mundo, sino para cualquier movimiento social que aspire a participar de la construcción de paz.

En otras palabras, la paz no puede entenderse separada de la necesidad de transformar las condiciones estructurales que profundizan las brechas de género y disminuir las violencias que enfrentamos en la vida cotidiana, encontrando otras maneras de resolver los conflictos.

Desde diversos sectores sociales las mujeres hemos afirmado que no podemos hablar de paz si no conseguimos eliminar las prácticas patriarcales que dominan las relaciones entre hombres y mujeres, incluidas las relaciones políticas, es decir, la manera en que funcionan las organizaciones sociales. Para ello es necesario abordar como tarea urgente de la construcción de paz asuntos prioritarios en la vida de las mujeres y las niñas, como la violencia sexual, la propiedad de la tierra, la redistribución de las tareas de cuidado, los derechos sexuales y reproductivos, la transformación de imaginarios acerca de lo femenino y lo masculino, la disminución de brechas salariales y la participación política de las mujeres.

De otro lado, la dimensión constructiva permite resignificar el lugar de las mujeres en el mundo, su aporte a la ciencia, la historia, la cultura y el pensamiento, especialmente en el mantenimiento de la paz y la resolución de los conflictos. Destaca la manera en que los valores que se han adjudicado a lo femenino son en realidad valores de lo humano que deben resituarse en el mundo y de esta manera propiciar una cultura de paz basada en una ética del cuidado.

A través de las prácticas de cuidado las mujeres han desarrollado aprendizajes que nos solo hacen posible la vida, sino que se convierten en herramientas fundamentales para abordar pacíficamente los conflictos. No se trata de una postura esencialista, pues estamos de acuerdo en que no todas las mujeres son pacíficas ni están inclinadas al cuidado, ni todos los hombres son violentos o son incapaces de cuidar. Se trata del reconocimiento del legado de la experiencia histórica, que ha hecho posibles aprendizajes acerca de la empatía, la correspondencia, la responsabilidad, la solidaridad, la benevolencia, la compasión, etc., elementos constitutivos del buen vivir y de las interacciones entre las personas, que deben ser apprehendidos como parte de la cultura de paz, sin sesgos de género.

4. METODOLOGÍA

El abordaje epistemológico y metodológico de la investigación se enmarca en la teoría crítica feminista. Esto me permite reconocer mi implicación como investigadora y alimenta mi necesidad de comprender la producción de conocimiento como una experiencia situada y limitada, que me moviliza de manera consciente, en oposición a las visiones universalistas en las ciencias, para encontrar alternativas ante la invisibilidad histórica, epistémica y académica de las mujeres y otros sujetos sociales. En coherencia con lo anterior, opté por un diseño de investigación-acción, caracterizado por asumir una forma colaborativa, que tiene como finalidad mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión, con fases secuenciales de caracterización, planificación, implementación y evaluación.

5. RESULTADOS

La incorporación la perspectiva de género fue posible en todo a través de la mirada particular de mujeres y de hombres integrantes del equipo pedagógico y participantes del diplomado, sensibles a la reflexión sobre el género y las praxis del feminismo, a partir de sus experiencias vitales y sus trayectorias profesionales, donde tienen lugar las preguntas acerca de la manera en que el patriarcado se ha expresado en sus propias vidas, la construcción social de la masculinidad y la feminidad, el rol de las mujeres en la acción para la paz y la transformación de las relaciones entre los géneros.

En este heterogéneo grupo fue muy importante la mirada de las mujeres provenientes de organizaciones sociales populares, quienes hicieron evidente su rol en la transformación de los desequilibrios de género y en la construcción de paz.

Otro factor determinante en la incorporación de la perspectiva de género fue la experiencia de organizaciones de la sociedad civil y de cooperación internacional que tienen un mandato respecto a la igualdad de género y el empoderamiento las mujeres, lo cual aportó un marco común de cooperación, que se evidencia en el desarrollo de los proyectos liderados o financiados por oficinas como el PNUD.

Sin duda, el Diplomado fue una oportunidad para reunir a un grupo heterogéneo de hombres y mujeres que coincide en la comprensión del género como una categoría transversal y obligatoria para el análisis de diferentes situaciones y cuyo rol en el Diplomado hizo posible la transversalización de la perspectiva de género, a través de escenarios de reflexión y diálogo, que permitieron relacionar distintos elementos del entramado social, como la diversidad étnica, religiosa, política, biológica y geográfica, con el género. Es en la confluencia de estas reflexiones y prácticas transformadoras que se originan, desde la academia, en el liderazgo social de mujeres de sectores populares, en la cooperación internacional y en las nuevas masculinidades, donde se materializa la perspectiva de género del Diplomado, una dimensión crítica que devela y cuestiona el impacto del patriarcado en la vida de las mujeres.

Desde la dimensión constructiva del género (Comins, 2014), se propició la reivindicación del rol de las mujeres en la construcción de paz, en el cuidado de la vida, en la construcción del tejido social, como un escenario propicio para pensar acerca del desarrollo de capacidades que, aunque han sido asociadas a los roles femeninos, son capacidades universales de paz, que también aprenden

los hombres. Asunto que se abordó a través de metodologías, vínculos y temáticas que pusieron en el centro de la educación para la paz el desarrollo de capacidades, valores y saberes que, al ser reconocidos como propios de lo humano, y no exclusivamente de las mujeres, configuran lo que anteriormente hemos llamado el ethos fundamental de la paz.

En este sentido, la elección del enfoque metodológico socio afectivo, basado en la vivencia emocional como principio del aprendizaje de capacidades indispensables para la transformación de los conflictos, como la empatía, la corresponsabilidad y la comunicación no violenta (Universidad de la Amazonia, 2016a), es una de las más potentes manifestaciones de la perspectiva de género en el Diplomado, pues propicia un aprendizaje que pasa por el cuerpo y las emociones como espacio privilegiado y fundamental para transformarnos desde adentro, para desaprender viejos equilibrios de poder y aprender nuevas maneras de relacionarnos.

El valor que el enfoque socio afectivo da a la vivencia emocional es abiertamente una resistencia a las prácticas y discursos pedagógicos que privilegian la razón como fuente exclusiva de la cognición y relegan la emoción al ámbito de lo privado, asignándole un valor menor (Simón, 2011).

Comprender la manera en que estas dos dimensiones de la perspectiva de género, la crítica y la constructiva, se expresan en el desarrollo de la propuesta curricular del Diplomado nos permite dar una visión amplia de lo que significó la perspectiva de género y valorar sus impactos en la formación de educadores y educadoras para la paz.

Estas dos dimensiones de la perspectiva de género, fueron determinantes para la definición de los temas por tratar, asunto que se desarrolla en el siguiente apartado. Para comenzar, es necesario destacar que la selección de las temáticas no se limitó a exponer el asunto de la construcción de la diferencia sexual en una sesión, sino que se desarrolla en diferentes momentos donde la experiencia particular de las mujeres amplió la mirada sobre otros temas.

En la estructura curricular propusieron temas explícitamente asociados a la perspectiva crítica de género, como el sistema sexo género, la construcción de la diferencia sexual, los imaginarios de género, los roles e identidades de género, las orientaciones sexuales y el desarrollo de la subjetividad de las personas participantes. Además, temas como el conflicto armado y los Derechos Humanos fueron planteados haciendo énfasis en el impacto diferencial de las relaciones asimétricas entre los géneros.

Desde el comienzo del Diplomado se desarrollaron actividades que permitieran identificar estos elementos, planteando la cuestión de la diferencia sexual como un constructo social, que estaba integrado en nuestro modo de actuar y relacionarnos.

De otro lado, temas como la ética del cuidado y la inteligencia emocional están indiscutiblemente asociados a la dimensión constructiva del género, en la medida que superan lógicas esencialistas de lo femenino y lo masculino, permitiendo resituar los saberes y prácticas del cuidado y las emociones en el conjunto de la experiencia humana.

Finalmente, el examen de lo educativo en perspectiva de género nos ha permitido comprender la manera en que aprendemos a ser hombres y mujeres en relación con los otros y las otras, mediados por dispositivos pedagógicos de género que configuran nuestra subjetividad (C. García, 2004). De

allí que la educación desempeñe un importante rol en la reproducción de la estructura social patriarcal, en las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres y las violencias que allí devienen.

En consecuencia, el primero y quizás más evidente de los efectos de la educación para la paz en perspectiva de género es la posibilidad de cuestionar aquellos aspectos que sustentan la subordinación y exclusión por razones de género, y que impactan nuestras prácticas pedagógicas y discursos, reproduciendo y legitimando las violencias basadas en género.

La expresión *ver con las gafas de género* se convirtió para las y los participantes del Diplomado en una invitación permanente a reflexionar acerca de las relaciones desiguales de poder y su manifestación en la cultura de la violencia, profundamente arraigada en nuestro territorio, potenciando transformaciones individuales y colectivas que afianzaran el rol de educadores y educadoras para la paz con equidad de género.

6. CONCLUSIONES.

La incorporación de la perspectiva de género en su dimensión constructiva permitió visibilizar el rol de las mujeres en la construcción de paz en al menos cuatro escenarios: Como madres, ya que en tiempos de paz se puede pensar en la maternidad como un acto gozoso, pero además como un rol que se vive acompañada por paternidades presentes y cuidadoras. Como guardianas de conocimientos acerca de las plantas y la tierra que hacen posible el buen vivir. Como constructoras de paz, representadas en las defensoras de derechos humanos, las líderes de iniciativas de paz y las maestras que forman para la paz. Como transformadoras de estereotipos y prácticas desfavorables a la equidad de género, que reconocen en la mujer la capacidad de trabajar, estudiar y la corresponsabilidad en la construcción de relaciones de igualdad.

Como resultado de este proceso de investigación, proponemos algunas acciones clave para formar educadores y educadoras para la paz desde perspectiva de género son:

- Propiciar el reconocimiento del cuerpo como territorio para el placer y el bienestar, y como instrumento principal del aprendizaje.
- Incluir en el currículo las prácticas y los saberes de la experiencia de las mujeres, los pueblos ancestrales, las personas con capacidades diversas y todos aquellos han aprendido a hacer resistencia a las violencias a través de la praxis del cuidar.
- Adoptar modelos y estrategias de comunicación no violenta, que posibiliten el empoderamiento y el reconocimiento de la otredad como condición de una relación pedagógica dialógica.
- Adoptar estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la experimentación, el movimiento y la expresión de las emociones y los afectos.
- Alentar el reconocimiento de la diversidad, como rasgo indispensable de la vida.

- Propiciar escenarios para el cultivo de la espiritualidad orientada hacia la paz interior y el vínculo del ser humano con la naturaleza y el cosmos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acker, S. (1997). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.

Álvarez, L. (2004). *Perspectiva de género en la educación. Problemas, análisis y reflexiones*. Bogotá: Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Arango, L. G., León, M., & Viveros, M. (Eds.). (1995). *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (1. ed.). Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes: Facultad de Ciencias Humanas: TM Editores.

Atable, C. (2010). *Los senderos de Ariadna: transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Octaedro.

Barreto, J. (2005). El pensamiento feminista y los estudios de género en los debates sobre la transdisciplinariedad. En J. Jaramillo (Ed.), *Cultura, identidades y saberes fronterizos: memorias del Congreso Internacional Nuevos Paradigmas Transdisciplinarios en las Ciencias Humanas* (pp. 275-285). Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado. En M. Vera-Muñoz & D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía las Tics y los nuevos problemas. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454213>

Blazquez, N., Flores, F., & Ríos, M. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Facultad de Psicología.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.

Butler, J. (2006). *El Género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Caireta, M., & Vidal, C. (2005). Metodología socioafectiva y aprendizaje cooperativo en la educación universitaria. En *Curso: La universidad, instrumento de solidaridad. La enseñanza-aprendizaje para el desarrollo humano sostenible en las enseñanzas científico-técnicas*. Recuperado de escolapau.uab.cat/img/programas/educación/publicacion011e.pdf

Castellanos, G. (2007). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. *Revista Género*, 8(1), 223-255. <https://doi.org/10.22409/rg.v8i1.168>

Castrillón, G. (2017). Educar para la Paz un reto Político en la Universidad de la Amazonia. En Colectivo de Investigación Pedagógica INAPE, Agenda Pedagógica mayo 2017- abril 2018. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Cohen, R. (1977). Enfoque socio afectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria. En La comprensión internacional en la escuela. Unesco.

Comins, I. (2008). La Ética del cuidado y la construcción de la paz. Barcelona: Icaria.

Comins, I. (2009). Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz. Barcelona: Icaria.

Comins, I. (2014). Caring Schools: Fundamentos Teóricos-Prácticos de la pedagogía del cuidar. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GwZufALjLok&t=1347s>

Correal, X., & Fajardo, J. (2015). Educar para la paz con justicia de género: un reto político, cultural y pedagógico (Corporación Humanas). Recuperado de http://www.humanas.org.co/archivos/Doc_completo_2_febrero.pdf

Diez, M. E., & Mirón, M. D. (2004). Una paz femenina. En B. Molina & F. Muñoz, Manual de paz y conflictos (pp. 67-94). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1200247>

Domínguez, M. (2007, diciembre). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. Revista Electrónica de Educación y psicología, 1(2). Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5205>

Escola de Cultura de Pau. (2018). Género y paz. Recuperado de ECP Escola de Cultura de Pau website: <http://escolapau.uab.cat/index.php>

Franco, P. (2013). La coeducación un espacio para la formación ciudadana (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.

Franco, P. (2015b, octubre 10). Inclusión de la pedagogía para la equidad de género en la formación profesional. Presentado en Tercer Foro Cunista: Universidad, Mujer y Género. Florencia, Florencia.

Fuentes, L. Y. (2015). Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior en Colombia (Feges) (N. ° Informe de investigación). Bogotá: Universidad Central.

García, C. (Ed.). (2004). Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género. Santafé de Bogotá: Universidad Central.

Gilligan, C. (2000). La ética del cuidado. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3219787>

Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v12n1/v12n1a13.pdf>

Grasa, R. (1985). Aprender en la propia piel: El enfoque socio afectivo de la educación para la paz. *Cuadernos de pedagogía*, (132), 78-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776079>

Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular.

Korol, C. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular* (pp. 107-128). Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/434>

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=201667>

Lamas, M. (2006). Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas. En M. Lamas, *Feminismo, transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.

Lamas, M., Butler, J., Bourque, S., Scott, J., Rubin, G., & Witehead, H. (1996). *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: M.A. Porrúa.

Lamus, D. (2015). *Guía para la Investigación Cualitativa y de Género*. Universidad del Atlántico.

Maiques, M., & Correal, X. (2015). Entre parches y recorridos: herramientas de educación para la paz con justicia de género. Recuperado de <http://www.humanas.org.co/archivos/EntreParchesRecorridos.ProcesoMedellin.pdf>

Mirón Pérez, M. D. (2004). Eirene: Divinidad, género y paz en Grecia antigua. *Dialogues d'histoire ancienne*, 30(2), 9-31. <https://doi.org/10.3406/dha.2004.2678>

Montoya, M. (2008). Enseñar: una experiencia amorosa, Recuperado de <http://www.sabinaeditorial.com/catalogo/ensenar-experiencia-amorosa-milagros-montoya-ramos/>

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Noddings, N. (2015). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.

Peña, J. (2013). *Uniamazonia 30 años*. Universidad de la Amazonia, MEJACCI Inversiones.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Narrativas de paz de Caquetá*. Primer informe del ODS 16 en Colombia (Nº1). Florencia, Caquetá.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. p. (pp. 265-302). México: PUEG.

Simón, M. E. (1999). *Democracia vital: Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea Ediciones.

Simón, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea Ediciones.

Thomas, F. (2005). *A nueva mujer nuevo hombre*. En Universidad de Antioquia, Cátedra Pública. *Memorias 1999-2004* (pp. 101-116). Medellín: Universidad de Antioquia.

Toro, B. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana.

Universidad de la Amazonia. (2018). *Plan de mejoramiento de capacidades institucionales para promover la equidad de género y la diversidad sexual en la Universidad de la Amazonia*. Documento de trabajo.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global* (1. ed.). Madrid: Cátedra.

Vargas, J., & Díaz, Á. (2018). Enfoque de género en el acuerdo de paz entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP: transiciones necesarias para su implementación. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (39), 389-414. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2018.i39.19>

Villegas, M. (2010). *Documento marco: El papel de las mujeres en la construcción de la paz: Propuestas para avanzar en la aplicación de la resolución 1325*. Escola de Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona.

NARRATIVAS DE DOCENTES PRIVADOS DE LA LIBERTAD EN EL ESTABLECIMIENTO PENITENCIARIO LAS HELICONIAS

Licenciado en Lengua castellana y literatura, Aminta Bolaños Herrera, Universidad de la Amazonia, estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación, hesami20@hotmail.com

Licenciado en Lengua castellana y literatura, Yenny Paola Malambo, Universidad de la Amazonia, estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación, yennymalambo@gmail.com

Resumen: Las historias de vida son una fuente de conocimiento inagotable, como productoras y transmisoras de la realidad desde el ámbito carcelario permiten escuchar las voces de docentes privados de la libertad en el ejercicio de su labor. Por lo anterior, pretendemos responder a la pregunta problema: ¿Cómo reconstruir en forma narrativa experiencias personales de dos docentes privados de la libertad en el Establecimiento Penitenciario Las Heliconias?

Después de realizar una revisión documental en diferentes tesis de pregrado, maestría y doctorado, encontramos algunas investigaciones que nos ayudaron a delimitar el objeto de estudio y servir como referente epistemológico y metodológico en aras de consolidar el proyecto. En estos estudios evidenciamos el poder de la narrativa en contextos adversos, así como sus posibilidades para visibilizar las experiencias pedagógicas de docentes privados de la libertad, quienes por lo general son excluidos de la sociedad por los delitos cometidos, sin tener en cuenta al ser humano detrás del error.

La secuencia investigativa del proyecto está conformada por cinco fases: 1. Diseño del proyecto: Delimitación del problema y criterios que orientan la investigación. Consulta documental de antecedentes y referentes teóricos, elaboración del marco referencial, planificación del marco metodológico y selección de los participantes. 2. Recopilación experiencias personales de docentes: Desarrollo de entrevistas y diálogos informales, así como grabación y transcripción de las mismas. 3. Rehistorización experiencias personales de docentes: Análisis de los elementos claves de la historia, organización cronológica de los acontecimientos, re-transcripción y construcción del relato. 4. Validación del informe narrativo: Revisión de los relatos y negociación de significados entre los actores del proceso. 5. Presentación del informe narrativo: Escritura, revisión, presentación y sustentación del trabajo.

Por último, esperamos que el aporte de este estudio motive nuevas investigaciones relacionadas con contextos de encierro, personas privadas de la libertad, y poblaciones vulnerables, en un intento por reconocer una realidad individual y social, que bien podría tener múltiples interpretaciones. Es necesario mencionar que los escasos proyectos investigativos que se vinculen con la población carcelaria son preocupantes, porque demuestran la falta de intereses, y el desconocimiento de un flujo de sentidos significativo.

Palabras Claves: Narrativa, experiencia, contexto carcelario y docente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los relatos hacen parte de nuestras prácticas socioculturales. A diario leemos, escuchamos o contamos historias propias o ajenas que se tejen en el enmarañado mundo de la intersubjetividad

como hilos invisibles que promueven la expresión y significación del ser humano, a partir de su interacción con el mundo. Específicamente en el contexto escolar las narraciones son utilizadas por los docentes de distintas maneras y con diversas intencionalidades.

A través de la consulta de diferentes tesis de pregrado y maestría, así como algunos artículos académicos, pudimos evidenciar que existe un desconocimiento sobre las prácticas de los docentes en contextos de encierro, la labor educativa como medio de resocialización y las posibilidades que tienen los internos para lograr un aprendizaje significativo dentro de un centro carcelario. Todos estos aspectos deberían ser necesariamente discutidos y reflexionados permanentemente si se quiere cumplir con la función social de la escuela y del sistema penitenciario. Al respecto, Manchado (2012) menciona que los escasos antecedentes se deben a la falta de sistematización:

Los escasos antecedentes de trabajos teóricos y obras que desarrollan esta problemática no hablan de un desinterés hacia la misma por parte de quiénes están involucrados en la enseñanza tras los muros sino más bien de una falta de sistematización y registro de ese flujo de sentidos y significaciones que, continuamente, se produce en las aulas. (p. 140)

Después de realizar algunas visitas al área educativa de mediana seguridad del Establecimiento Penitenciario Las Heliconias EPH, pudimos notar que las voces de los docentes no son escuchadas. Los maestros lo han perdido todo, hasta la posibilidad de la palabra, su condición los hace invisibles para una sociedad moralista que habla de justicia e igualdad, pero actúa de manera arbitraria y discriminatoria, Bustelo (2017) menciona la estigmatización de esta manera:

Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos, cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que los clasifica, los ordena, los exhibe como transgresores de la ley, y los condena. (p. 229)

La falta de conocimiento, interés y reflexión acerca de los propósitos y necesidades de la educación en el contexto carcelario hace que las narrativas de los docentes sean un medio propicio de manifestación individual y social, que nos acerque a las múltiples realidades que se experimentan en el aula, la celda y la soledad, como lo afirma Freire (2005) “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 71). Por lo anterior, el proyecto de investigación se orienta a responder la pregunta: **¿Cómo reconstruir en forma narrativa experiencias personales de dos docentes privados de la libertad en el Establecimiento Penitenciario Las Heliconias?**

2. JUSTIFICACIÓN

En el escenario educativo, es por medio de narrativas que los docentes enseñan, promueven saberes, sentimientos y pensamientos a través de historias con las que los estudiantes se identifican. Relatos que hablan sobre las vicisitudes humanas, que suscitan la reflexión y, por ende, transformación de aquel que cuenta y escucha. No obstante, las narrativas de los maestros no están siendo escuchadas, sus palabras están sujetas a las imposiciones de políticas educativas descontextualizadas, a las que poco o nada les interesan aquellas experiencias pedagógicas.

Por esta razón, el presente estudio tiene como propósito la reconstrucción narrativa de las experiencias de dos docentes privados de la libertad en mediana seguridad del Establecimiento Penitenciario Las Heliconias. Para tal fin, vamos a desarrollar una serie de entrevistas y diálogos con los profesores, a transcribir las grabaciones obtenidas y rehistorizar los relatos que nos permitirán comprender algunos aspectos significativos de su labor en medio de las dificultades y las carencias propias del contexto carcelario.

La escritura de narrativas sirve para indagarse a sí mismo, repensar su función social y replantear las prácticas diarias que en la mayoría de las ocasiones son internalizadas, de acuerdo con García (2017) “en definitiva, la escritura sirve para confrontarse a sí mismo, encontrando sentido a la vida, a la profesión y compartiendo con otros, dicha búsqueda” (p. 68). En esta instancia, la producción escrita será el instrumento propicio para que el maestro se reconozca a sí mismo y sea reconocido por los demás, en un intento por contrarrestar la invisibilidad que lo desvincula de la comunidad en general.

Por último, el presente estudio pretende aportar a la didáctica de la lengua castellana diversos caminos y saberes en medio de una multiplicidad de escenarios posibles, ser un referente que motive nuevas investigaciones en medio de una búsqueda inagotable de interpretaciones, como lo menciona Manen (2003) << ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente «más rica» o «más profunda >>” (p. 47). Además, esperamos que este proceso investigativo suscite la escritura, y posterior reflexión acerca de otras experiencias pedagógicas en contextos adversos, esto sería importante para visibilizar a poblaciones vulnerables que sufren en silencio.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Reconstruir en forma narrativa experiencias personales de dos docentes privados de la libertad en el Establecimiento Penitenciario Las Heliconias (EPH).

3.2 Objetivos específicos

- Establecer el estado actual de los estudios: teóricos y prácticos, sobre la reconstrucción narrativa de la experiencia docente.

- Recopilar experiencias personales de dos docentes privados de la libertad en el EPH.

- Rehistorizar experiencias personales de dos docentes privados de la libertad en el EPH.

- Validar el informe narrativo.

- Presentar el informe narrativo.

4. MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Las investigaciones consultadas que fueron producidas en los últimos cinco años, de acuerdo con el objeto de estudio, muestran diversas tendencias. En esta medida, encontramos los siguientes

trabajos investigativos que se relacionan con nuestro proyecto. Estudios relacionados con el quehacer docente, con las experiencias educativas de personas privadas de la libertad, con narrativas que hablan de diversas realidades y se convierten en un medio de manifestación individual y social.

Internacional

En primera instancia, el proyecto de investigación Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa significados y capacidades, elaborado por María Huayamave (2016), se centró en las biografías de docentes que trabajan con personas privadas de la libertad. Este estudio nos permite descubrir todo el engranaje de situaciones y emociones que hay tras la labor social de enseñar, así mismo se evidencia por medio de las narrativas todas las implicaciones actuales que viven los maestros, a partir de sus diferentes funciones dentro del ámbito educativo.

Vale la pena resaltar que en el trabajo investigativo giro en torno de tres categorías que son esenciales para el reconocimiento del quehacer docente: las experiencias, los significados y las capacidades que van desarrollando, cada vez que el maestro se enfrenta a un contexto sociocultural aislado, limitado y mal visto por la mayor parte de la sociedad. Es válido resaltar que las historias de vida están inmersas en todas las comunidades, y lo importante es el aprendizaje que se obtiene de ellas al ser compartidas.

La tesis doctoral “Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica”, elaborada por Cynthia Bustelo (2017), de la Universidad de Buenos Aires, buscó indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro, a través de las narraciones de cinco personas privadas de la libertad: José, Lili, Cacho, Waikiki y Lidia. El enfoque de la investigación fue narrativo y (auto) biográfico, a través de los relatos de estos cinco personajes, y la propia experiencia de la investigadora en el contexto carcelario.

Esta investigación nos permite comprender que los relatos son portadores de un saber específico, una realidad abierta al diálogo que suscita la reflexión pedagógica y resignificación de las experiencias. En este sentido, cada una de las historias contadas nos ayudaron a caracterizar el proceso educativo, las prácticas docentes y las estrategias utilizadas por los actores involucrados para superar las dificultades de la educación en el contexto carcelario. A su vez, vale la pena señalar que la investigadora se interesó por reconocer a la persona detrás del delito cometido, dejando atrás todo tipo de prejuicios, estereotipos y cuestionamientos.

Nacional

La tesis de maestría “Aprendizaje Autorregulado e Interculturalidad en la Penitenciaria de alta y mediana seguridad de Valledupar”, elaborada por Diana Maritza Espitia Zamora (2012), de la Universidad Popular del Cesar, buscó analizar el aprendizaje autorregulado e interculturalidad en prisión, a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en la Institución Educativa Paolo Freire, ubicada en el Establecimiento Penitenciario de alta y mediana seguridad de la ciudad de Valledupar.

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa, que utilizó el método etnográfico con diferentes instrumentos para la recolección de información como: entrevistas en profundidad y focales, aplicadas a internos que hacen parte del programa de educación formal, así como observación no participante y diario de campo. Entre los resultados del proceso investigativo se evidenciaron algunas dificultades en el área educativa como: la falta de recursos físicos, capacitación pedagógica y compromiso estatal para cumplir con los fines de la educación y avanzar hacia la resocialización de las personas privadas de la libertad.

Seguidamente, el artículo Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida* realizado por Luis Fernando Granados, Sara Victoria Alvarado y Jaime Carmona (2016), es una reflexión derivado de un trabajo de investigación, en la cual se hace énfasis en la importancia de sobreponerse a las diferentes situaciones que vive el ser humano, específicamente en contextos de encierro. Por lo general, las personas privadas de la libertad necesitan de la narrativa de experiencias para comprender el significado de distintos acontecimientos y resignificarlos. Los autores de esta investigación también hacen énfasis en la importancia de las narrativas para que los sujetos se reconstruyan como seres humanos íntegros, que pueden aportar de forma positiva a la sociedad.

Referente contextual

El presente estudio va a desarrollar narrativas de docentes que ejercen su profesión en la Institución Educativa Diosa del Chaira, fundada el día 26 de abril del año 2013. La institución está ubicada en el Establecimiento Penitenciario Las Heliconias en el corregimiento Santo Domingo a ocho kilómetros de la ciudad de Florencia (Caquetá), encargada de la alfabetización de los internos en mediana y alta seguridad.

Referentes teóricos

Con el ánimo de reflexionar acerca de algunos temas fundamentales para nuestra investigación, abordarlos desde diversas perspectivas y obtener miradas más profundas a través de la polifonía de voces, nos pareció adecuado consultar aspectos como: La experiencia y la narrativa, con el fin de delimitar el objeto de estudio y exponer el enfoque epistemológico que utilizaremos durante este proceso investigativo.

Sobre la experiencia

Cada uno de nosotros albergamos una serie de experiencias que nos identifican, que determinan nuestra actuación y son el resultado de las prácticas sociales que desarrollamos en cada contexto. En este sentido, Larrosa (2009) define la experiencia como “eso que me pasa” (p. 14), porque la experiencia es individual y cada uno la vive de manera diferente. Aunque varias personas experimenten un mismo acontecimiento, cada una lo interpreta, describe y significa de forma particular.

Además, Larrosa (2009) afirma “La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí” (p. 14). Ese algo es ajeno a mí, corresponde a una situación imprevista e insólita que no se elige ni planifica. Estas circunstancias llegan a nuestras vidas para cambiarnos,

afectarnos, suscitar nuevos sentimientos y pensamientos, supeditados a los hechos, el sentido y significado que les proporcionemos.

En muchas ocasiones nos preguntamos por qué nos ocurren ciertas cosas, pero no existe respuesta para este reclamo tan usual y característico del ser humano. En distintos lugares hablamos con personas que están todo el tiempo narrando sus experiencias y quejándose de las mismas, sin entender que hacen parte ineludible de la vida, resultado de su relación con el mundo y la interacción con los demás, porque precisamente es en el contexto sociocultural en donde adquieren sentido y pueden ser compartidas por medio del lenguaje.

Al respecto, Manen (2003) plantea que “Solo a través de la colectividad del lenguaje podemos acceder a la experiencia, tanto a la de los demás como a la nuestra”. (p.12), el lenguaje posibilita la difusión de todo tipo de experiencias que enriquecen el acervo cultural de una nación, que determinan la identidad del ser humano y constituyen una fuente inagotable de conocimiento e interpretaciones posibles.

Estas experiencias tienen la capacidad de trascender el tiempo y el espacio al ser fácilmente acumuladas en la conciencia del ser humano, quien utiliza la retrospectiva para traerlas a su memoria y manifestarlas de forma narrativa. Con relación a esto, Manen (2003) menciona “la experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada” (p. 56). La experiencia es rememorativa, significa volver al pasado, repensar los hechos, encontrarles sentido, significar los acontecimientos a través de las palabras y guardarlos en la conciencia.

Algunas interpretaciones de la narrativa

La narrativa es una reconstrucción de significados a partir de la experiencia humana. La relación con el mundo, con los demás y consigo mismo, hace que el hombre acumule diversas vivencias que utilizan la vía lingüística para ser compartidas, en un intento por representar una realidad subjetiva que al ser escuchada o leída da lugar a diversas interpretaciones, de acuerdo con Arias y Alvarado (2015) “se narra para otro que escucha y/o mira, el relato emerge de una voz singular para un oído particular, no se narra en el vacío ni sin intencionalidad alguna” (p. 174). El narrador dirige su relato de manera intencionada hacia alguien más, se trata de una dualidad implícita e inherente al acto de narrar.

A la narrativa no le interesa la verdad, sino la verosimilitud, Heikkinen (2008) menciona “la intención de la forma narrativa es convencer a sus lectores de la verosimilitud” (p. 19), esa que se logra a través de historias auténticas que surgen de lo cotidiano y familiar, logrando establecer una conexión entre el oyente y la historia, con el ánimo de convencerlo por medio de circunstancias posibles, lugares conocidos y personajes populares, que diversifican al relato en su afán por describir la realidad, una de tantas que se experimentan en el mundo de la vida.

En esta medida, los relatos no podrán clasificarse, generalizarse ni resumirse, tampoco deberían ser designados como falsos o verdaderos, eso sería una ilusión, aunque el hombre todo el tiempo este utilizando la verdad a su conveniencia e interés particular. De acuerdo con Nietzsche (1873) la verdad es “Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética

y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias” (p. 231).

La verdad es una ilusión que desde hace mucho tiempo ha utilizado la sociedad acostumbrada a fingir, para designar la realidad como fija e impenetrable a favor de la desigualdad. Sin embargo, en este panorama surge de manera esperanzadora la narrativa de seres exiliados, únicos e irremplazables, que nos hablan de verdades que se entretajan en el relato, según Arias y Alvarado (2015) “verdades (en plural y con minúscula) que se entretajan en el hecho mismo de narrar y en la construcción del propio relato” (p. 173). Verdades que se construyen desde la voz que narra y se interpretan de manera particular en la mente de aquel que escucha, como un medio de emancipación y visibilización.

En esta medida, narrar es una actividad inherente al desarrollo del ser humano, es una acción que nos hace posible volver sobre lo vivido para traer a la memoria aquellos acontecimientos importantes que nos afectan, los cuales permanecen durante mucho tiempo ocultos, sujetos al deseo o no de ser compartidos, pero que una vez se manifiestan pueden llegar a transformarnos. Cada relato implica una descripción e interpretación de la experiencia, de la vida misma que desde el relato adquiere nuevas significaciones, otro sentido y orientación, según Arias y

Por último, la narración es una reconstrucción mediada por las relaciones sociales y culturales en las que está inmerso el hombre que determinan, condicionan y caracterizan los distintos acontecimientos que le ocurren, a los que accede de forma retrospectiva pues es la única manera de recordar las experiencias, según Manen (2003) “La conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo” (p. 27), para narrar necesitamos primero evocar los recuerdos, extraerlos de lo más profundo y darles sentido a través de las palabras.

5. METODOLOGÍA

La secuencia investigativa del proyecto está conformada por cinco fases: 1. Diseño del proyecto: Delimitación del problema y criterios que orientan la investigación. Consulta documental de antecedentes y referentes teóricos, elaboración del marco referencial, planificación del marco metodológico y selección de los participantes. 2. Recopilación experiencias personales de docentes: Desarrollo de entrevistas y diálogos informales, así como grabación y transcripción de las mismas. 3. Rehistorización experiencias personales de docentes: Análisis de los elementos claves de la historia, organización cronológica de los acontecimientos, re-transcripción y construcción del relato. 4. Validación del informe narrativo: Revisión de los relatos y negociación de significados entre los actores del proceso. 5. Presentación del informe narrativo: Escritura, revisión, presentación y sustentación del trabajo.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

A partir de la revisión documental realizada en diferentes fuentes de información, tesis de pregrado, maestría y doctorado, encontramos una serie de investigaciones relacionadas con el tema de estudio, que nos sirven para la consolidación de nuestro proyecto, en la medida que nos permiten conocer las narrativas de personas privadas de la libertad, sus experiencias y desafíos propios del contexto carcelario.

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

- Después de realizar la revisión documental se evidenciaron escasos estudios investigativos sobre narrativas de personas privadas de la libertad.
- Las experiencias de vida están determinadas por el contexto situacional. En este caso, el contexto de encierro que sufren las personas privadas de la libertad condiciona sus prácticas sociales e interacción con los demás.
- A través de la consulta de antecedentes que se realizó, no se encontró ninguna investigación que se asocie a la narrativa de docentes privados de la libertad en la región.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Revista CES Psicología, (8), 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Alvarado, S, Carmona, J. y Granados, L. (2016). Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida*. Revista CES Psicología, 10 (1), 1-20. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00004.pdf>

Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía, (40), 233-259.

Bustelo, C. (2017). Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1

Creswell, J. (2012). Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Universidad de Nebraska. Cuarta edición. 501-533. Traducción con fines educativos Aníbal Quiroga Tovar.

Espitia, D. (2012). Aprendizaje Autorregulado e Interculturalidad en la Penitenciaría de alta y mediana seguridad de Valledupar (tesis maestría). Universidad Popular del Cesar, Valledupar. Recuperado de: http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/doc_download/66-aprendizaje-autorregulado-e-interculturalidad-en-la-penitenciaría-de-alta-y-mediana-seguridad-de-valledupar

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Editorial Tierra Nueva. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

García, A. (2017). Literatura para la vida. Tu historia un proceso que narrar (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5889/1/GarciaDelvastoAndrea2017.pdf>

Heikkinen, H. (2008) Investigación Narrativa: Voces de profesores y filósofos. Traducción con fines académicos Aníbal Quiroga.

INPEC. (1993). LEY 65 DE 1993. Recuperado de: <http://www.inpec.gov.co/documents/20143/45027/LEY+65+DE+1993.pdf/97ed8580-8ffc-3ea1-9cb4-c117344e151d>

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Ed), Experiencia y alteridad en educación, (pp.13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6 (1), 125-142. Recuperado de: [file:///D:/Mis%20documentos/Descargas/Dialnet-EducacionEnContextosDeEncierro-4268318%20\(1\).pdf](file:///D:/Mis%20documentos/Descargas/Dialnet-EducacionEnContextosDeEncierro-4268318%20(1).pdf)

Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. España: Gráficas y encuadernaciones Reunidos S.A.

Martínez, A. (2015). La narración como expresión del patrimonio cultural inmaterial (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama. Recuperado de: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2022/1/TGT-675.pdf>

Nietzsche, F. (1873). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, (pp. 227-237). Traducción de Enrique López Castellón.

NARRATIVA DE SABER PEDAGÓGICO DOCENTE EN ZONA DE CONFLICTO, EL CASO PUERTO TORRES-CAQUETÁ

Especialista, Alberto Ramos Panteves, Institución Educativa Juan Bautista Migani, docente, oramos22@hotmail.com, Cel.: 310 227 61 03

Especialista en didáctica de la lectura y la escritura, Héctor Fabio Giraldo González, Institución Educativa los Pinos, docente, hefagigon2067@gmail.com, Cel.: 311 252 21 59.

Resumen: La presente investigación de saber pedagógico docente en zona de conflicto, el caso Puerto Torres-Caquetá, cuyo objetivo principal es interpretar el saber pedagógico presentes en el relato de docente en zona de conflicto, en aras de comprender cómo las experiencias significativas que atraviesan a la escuela, dan cuenta del quehacer docente y cómo el relato docente reconstruye el saber pedagógico y resignifica la práctica docente. En este sentido, se toma la narrativa como método y objeto de la investigación al hacer posible no solo la comprensión, sino la reflexión epistémica sobre el saber que teje y desteje la escuela.

Palabras Claves: Giro Narrativo, Saber Pedagógico, Narrativa Docente, Memoria Histórica

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo denominado Narrativa de saber pedagógico docente en zona de conflicto, el caso Puerto Torres-Caquetá, es una propuesta de investigación a desarrollar como tesis en la Maestría en Educación con énfasis en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Su propósito fundamental, es visibilizar la experiencia que han desarrollado los docentes en su territorio desde su campo de acción educativa y pedagógica a través sus narrativas, en las que el conocimiento pedagógico se teje y entreteje.

Bruner (2010), reconociendo la prevalencia que se le ha dado al pensamiento paradigmático, reconoce la narrativa como la forma más natural en la que las polifonías se encuentran, se construyen y reconstruyen en conocimiento verosímil. Es el conocimiento práctico, que representa intencionalidades y significados; busca verosimilitudes, es decir, poner en común verdades con otras y otros relatos. Según Bruner, la forma de organizar, construir y proceder frente a la realidad y la experiencia es la narrativa, que la ubica en tiempo y lugar (cronotopos); se vale de metáforas, imágenes, registros, para representar las voces de los actores e investigador.

La narrativa es la apuesta de las ciencias humanas, el arte y la literatura, por demostrar las verosimilitudes, ver el mundo desde otras perspectivas, relatar lo que no se ha dicho, contar otras verosimilitudes; para eso se vale de las experiencias narrativas.(Polkinghorne, 1988) afirma: “El significado narrativo es uno de los procesos del campo mental y funciona para organizar los elementos de la conciencia en episodios significativos”. Por esta razón, la narrativa es una de las primeras formas de significaciones de la experiencia del ser humano.

La propuesta de investigación se caracteriza por demostrar datos cualitativos, con un enfoque sociocultural en el que la narrativa como método conducirá la investigación; proyectando, rehistorizando, y permitiendo el análisis y la resignificación de la narrativa del docente en el Caquetá, caso Puerto Torres. Así, la narrativa como método de investigación se justifica “Como una forma de investigación cualitativa,...recoge los datos a través de la recopilación de historias,

informes de experiencias individuales y discutiendo el significado de esas experiencias con el individuo” (Creswell, 2012, p. 12)

En este sentido, la propuesta de investigación abre las puertas a la realidad del docente puesto en narrativas. Saber qué narran los maestros en sus narrativas, es conocer la voz y el protagonismo que ejercen en los ambientes sociales marcados por el conflicto interno y el abandono estatal, los cuales, han relegado la escuela y el docente, al olvido.

Motivados por esta situación, el proyecto se conceptualiza en el siguiente interrogante ¿Cuál es el saber pedagógico presente en el relato docente en un escenario de conflicto, Caso Puerto Torres-Caquetá?

2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA O TEMA DE INTERÉS INVESTIGATIVO

El proyecto narrativo de la modernidad suponía que el hombre, basado en el cultivo de la razón que impulsa el progreso, cuya raíz se ubicaría en la educabilidad de los seres humanos y que se podría concretar en una organización social democrática podría considerarse un ser optimista hacia el futuro. En este escenario, el papel del docente resulta un elemento valioso para construir ese futuro. Sin embargo, la presencia cotidiana del conflicto en la sociedad nacional y regional parece una realidad insoslayable. ¿Cuál es el papel que le queda a la palabra del maestro y al mundo de la escuela ante esa realidad del conflicto? Así empieza a contarse la andadura de esta búsqueda por el sentido que se quiere recuperar a través de la re-valoración de la palabra de los maestros.

El docente cumple la misión social más noble de todo ser humano: educar varones y mujeres de bien, para la sociedad. De ahí que, para países como Alemania, China, Finlandia entre otros, el docente es punto de referencia no solo social, sino científica en las ciencias sociales y humanas. La voz del docente es autoridad científica y social, del hombre como construcción social.

Nuestro trabajo de investigación se inscribe en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y tiene como objetivo principal comprender el saber pedagógico presente en la narrativa de docentes en un escenario de conflicto, Caso Puerto Torres-Caquetá, a través de la línea de investigación narrativa.

Al mundo pedagógico, escenográfico y al de la academia de las ciencias sociales-humanas le urgen las riquezas de las experiencias del docente, como cuerpo colegiado de saberes y conocimientos particulares, que cumplen una función fundamental para la sociedad. ¿Qué es el relato de un docente? La vida hecha experiencia en la que, Según Bruner, convergen la narrativa como: “La forma de organizar, construir y proceder frente a la realidad y la experiencia”. Narrar la experiencia es construir bases para la comprensión de la vida en su estado natural, es decir, la vida humana. “Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia... La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*.”(Ortega y Gasset, 1966, p. 17)

¿Quién es el docente? Un narrador de experiencias. Un baluarte para las ciencias sociales y humanas, una voz única de experiencia y conocimiento humano que no se reduce al acto pedagógico, sino que traspasa las fronteras físicas de la escuela a través de las experiencias narradas que le acompañan y desde las que se construye en su saber pedagógico y social. Reducir este saber educativo y humano a un saber positivista, es callar el alma del relato mismo. Es una tendencia reduccionista de la experiencia humana. Narrar el “mundo de la vida” (Husserl, 2008)

Es así que la postura positiva de científicidad sofisticada y reduccionismo de los relatos a hechos descriptivos de análisis, bajo métodos preestablecidos que tratan de objetivizar la subjetividad, limita el horizonte de comprensión del saber pedagógico del docente, reduciéndolo a verdades dogmáticas, cuando la narrativa presenta la forma humana de verosimilitudes de una verdad que es polifónica.

La historia da razón de las comunidades que se construyeron y de las que hoy lo hacen a través de los relatos. Éstas convierten sus hazañas en narrativas, que no solo tienen una finalidad de informar las vicisitudes del día a día, sino que se constituyen en conocimientos y saberes que vehiculizan la educación de los pares; mujeres, jóvenes, niños y allegados que participan de estas narrativas informales. Narrar es posibilitar al otro inscribirse en la sencillez de la vida. Según Bruner (2010), hacer posible otros mundos.

De esta manera, el papel del docente no se reduce a un acto mecanizado de saberes preestablecido, sino que los saberes se reconstruyen o reinventan en los relatos que tejen y destejen la experiencia de la escuela. En este sentido, la lectura en la que se inscribe el acto cohabitante de la escuela, exige que no termine con el timbre que pone fin a la jornada escolar y, por ende, a cada experiencia pedagógica, en la que convergen emociones, sentimientos, chistes, bromas, risas, enojos, etc. Condenando el saber y la experiencia pedagógica a los anaqueles del recuerdo, y que solo al narrarlos recobran vida.

Por consiguiente, los tejidos socialmente construidos por el narrador -el docente-, traspasan los muros físicos de la escuela, posicionándose como herencia cultural de cada contexto social. Desde esta perspectiva, el docente como recuperador de narrativas pedagógicas y sociales, cumple un rol importante al salir del anonimato al auto-reconocerse como narrador de experiencias educativas.

La herencia cultural de la narrativa del docente como fuente de validez para las ciencias humanas al no anclarse al reduccionismo de la objetividad científica, “toma el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva *tal y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra vida de consciencia (...)* como subjetividad productora de validez” (Husserl, 2008). El relato se teje por los múltiples avatares, que hacen de éste su riqueza.

No obstante, la narración del docente en términos formales, se ve afectada por múltiples factores, entre los cuales resaltamos, la mecanización del ejercicio docente por el mismo gobierno, el contexto de violencia y conflicto, el abandono estatal, estigmatización social “zona roja” y diversos escenarios del conflicto y la violencia. Por consiguiente, el docente entra en tensión con los sistemas de poder, con su relato en el que se instala como narrador de herencia social y cultural. En este sentido, (Ballesteros, 2017), precisa que: “La geopolítica no permite que la voz del docente sea visible en toda su riqueza cultural y natural” (p. 6). Esto indica que el ejercicio de la geopolítica de control y dominio territorial, condena al docente, al anonimato y a la voz del silencio, limita las narrativas de sus experiencias y sus riquezas pedagógicas, como si hablar no fuera un bien intrínseco, sino que estuviera a merced de quien le ordena hablar o no hablar.

Las ideas anteriores nos permiten afirmar, que la narrativa de la experiencia docente, como lenguaje de herencia de pueblo cultural y pedagógico, está condenado a perderse como otras tantas lenguas, que, bajo la hegemonía del tirano colonizador y de la guerra, se le obliga primero a callar y después a desaparecer con el último docente y con éste, la lengua pedagógica, el pueblo pedagógico, el mundo pedagógico, la sabiduría pedagógica y la historia pedagógica. Por eso, la experiencia del

docente va quedando relegada al no hacerse narrativa, condenándola a una postura de enmudecimiento o un contenido narrativo privado. Sin embargo, “Toda ciencia humana tiene una cualidad narrativa, podríamos decir, incluso más que un carácter cuantitativo abstracto, y la historia, como forma de narración, se ha convertido en un método popular para presentar aspectos de la investigación cualitativa o de ciencias humanas.” (Manen, 2003, p. 131)

En consecuencia, el problema de las narrativas de experiencia educativas del docente no es, de incapacidad del docente en hacer de su experiencia educativas docente, una narrativa comunicable, sino el miedo que coacciona la necesidad de narrar, porque la escuela ha sido convertida en un campo de batalla, de la que se puede decir poco, en cuanto a experiencia humana-docente, debido a la carrera de sistematización y mecanización de los procesos pedagógicos, que en otros tiempos tendrían más de relaciones humanas que de sistemas de evidencias. Y, en este sentido, el docente pareciera que está destinado a volver mudo de la sociedad y de la escuela como “Los soldados volvían mudos del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable” (Benjamín, 1991, p. 1)

El problema planteado exige pensarse y reflexionarse, reconociendo que la existencia humana está tejida por significado narrativo. “El significado narrativo es uno de los procesos del campo mental y funciona para organizar los elementos de la conciencia en episodios significativos” (Polkinghorne, 1988) Es así, que la escuela tejida por el significado narrativo, se hace patente en la comprensibilidad de la vida que es en su complejidad y naturalidad de experiencia humana, el acto mismo de lo narrado, extensión de significado.

Por lo tanto, la experiencia del docente pertenece a la “Realidad de la consciencia” (Polkinghorne, 1988), percibiéndose, depositaria del papel de significado de lo humano. Por tal razón, el hombre como sujeto ético constructor de mundo, se hace comprensible por la verosimilitud de sus relatos. Además, la comprensibilidad humana se niega a ser comprendida técnicamente, acentuando que lo humano se hace comprensible mediante lo humano, siendo la narrativa lo más humano, como enfoque epistemológico para la comprensibilidad del hombre.

En este orden de ideas, Polkinghorne (1988) afirma. “La experiencia es significativa y el comportamiento humano se genera a partir de la significación. El estudio del comportamiento humano debe incluir una exploración de los sistemas de significación que le dan forma a la experiencia humana”. Bajo estas premisas, la narrativa se constituye en el principio de significación (comunicación) de la experiencia humana. Es el lenguaje hecho narrativa, una de las formas principales en que se significa la experiencia humana. Por eso, Polkinghorne (1988) sostiene. “El significado narrativo es un proceso cognitivo que organiza la experiencia humana en episodios temporales con sentido propio”. Lo único observable de la narrativa, es que es a la vez método y objeto de estudio. Cabe entonces precisar que, la experiencia docente es la gran desconocida para sí misma, cuando no se le entabla mediante el dialogo en la que se pueda encontrar y reinventarse. La narrativa.

3. JUSTIFICACIÓN

“Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”(Bolívar, 2002, p. 5)

La escuela, hábitat y nicho de múltiples narrativas que se construyen y se rehistorizan. El docente, como propiciador de muchas de estas experiencias en la vida de la escuela, asume un rol determinante, al constituirse narrador oficial de las vivencias de su práctica pedagógica, que como saber pedagógico, al comunicarse a otros pares y por éstos a las comunidades, no enmudece la escuela ni la condena a desaparecer en su razón de ser. Tejer y destejer narrativas propias de su experiencia, en las que el hombre se construye como sujeto ético y de mundo. “El que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha” (Benjamin, 1991, p. 3).

Cabe destacar que narrar la experiencia vivida se constituye en característica principal de la existencia humana a través de la historia, configurando al hombre no solo como sujeto cultural, sino como tejedor de significado y de conocimiento. En este cometido, el lenguaje como instrumento, vehiculiza las experiencias vividas en actos narrativos en el que no solo se sitúa al hombre como sujeto de mundo, sino que le da a conocer el mundo y lo forma como sujeto ético. En este sentido, “Narrar la propia vida, la experiencia personal y profesional; relatar las vicisitudes, los sueños, las realizaciones, las aspiraciones y las búsquedas sobre sí mismo y sobre el sentido de ser y estar en el mundo, son formas concretas de historizar y materializar socioculturalmente la existencia humana” (Díaz, 2007, p. 3)

Por ende, “El relato mismo es el que le da forma a la experiencia para poder comunicarla y transmitirla. El relato es siempre una versión de la historia, una forma de contar los acontecimientos efectivamente vividos” (Daniel Suárez, Ochoa, & Dávila, 2003, p. 25). Al respecto: “El significado narrativo está focalizado en esos aspectos rudimentarios de la experiencia que les conciernen a las acciones humanas o a los eventos que afectan a los seres humanos” (Polkinghorne, 1988).

En una palabra, la experiencia del docente hay que recuperarla, y con mayor vehemencia las experiencias educativas que se tejen en escenario de conflicto, haciéndola comunicable, como conocimiento público, como saber pedagógico, que no solo posiciona al docente en su rol de saberes, sino como narrador de una gama de experiencias que tejen y destejen no solo la realidad de la escuela, sino de la sociedad en general. Por ende, la experiencia docente, se “Apunta tan sólo a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio entre pares en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible”(Daniel Suárez et al., 2003, p. 12)

La postura positiva de científicidad sofisticada y reduccionismo de los fenómenos a hechos descriptivos de análisis bajo métodos preestablecidos que tratan de objetivizar la subjetividad, limitan el horizonte de comprensión de los contenidos narrativos del hombre. En este sentido,

“De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación... La narrativa no es solo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología... la subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. Por lo tanto, ...El enfoque narrativo (la cultura como texto), entendiendo su tarea como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones”, en palabras de Hertz (1994).” (Bolívar Botía, 2002, p. 4)

En conclusión, la investigación de narrativa docente, se hace pertinente porque es un tesoro en el que el docente como extensión de los educandos y de las comunidades, converge el conocimiento

de la sociedad. En este sentido, “Narrar es pensar y re-pensar por escrito nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar, pero, con otras palabras, es formar-se junto con otros.” (Suárez, 2011, p. 19)

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Comprender el saber pedagógico presente en las narrativas de docentes en un escenario de conflicto, Caso Puerto Torres-Caquetá.

4.2 Objetivos Específicos

Analizar el saber pedagógico de los docentes en un escenario de conflicto a partir de sus narrativas y su rehistorización.

Interpretar las huellas de saber pedagógico tejidas en las narrativas de los docentes en un escenario de conflicto.

Editar y publicar un artículo académico que aporte los saberes pedagógicos a la comunidad científica y ayude a comprender el papel de la educación desde los diferentes actores educativos en un escenario de conflicto.

5 MARCO REFERENCIAL

5.1 Antecedente (Estado del Arte)

Investigaciones encontradas

Los trabajos de investigación sobre narrativas de experiencias docentes que arrojó el rastreo a través de buscador google académico, fueron las siguientes cantidades de trabajos recientes, que presentan una línea de investigación de la experiencia docente, tomando la narrativa como método y objeto de la investigación. Es así, que se obtuvo, un total de 23 trabajos de investigación narrativa de experiencias docentes.

TIPO DE DOCUMENTO	CANTIDAD
Artículo científico	15
Tesis de pregrado	4
Tesis de maestría	3
Tesis doctoral	1

Esta clasificación de los trabajos encontrados, permite en orden descendente, presentar que el tipo de documento bajo el cual se ha trabajado más en la investigación sobre narrativas, es el artículo

científico, seguido por la tesis de pregrado, posteriormente la tesis de maestría y por último la tesis doctoral.

Resultados:

Etapa heurística: investigación documental:

En la fundamentación del estado de arte, de los 23 trabajos rastreados, se seleccionaron para nuestro trabajo de investigación, los siguientes trabajos que se categorizan a continuación; tres artículos científicos, una tesis de pregrado, dos tesis de postgrado a nivel de maestría.

TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR	AÑO	PAÍS	CATEGORIAS	UNIVERSIDAD
Artículo científico	Docentes, Relatos de Experiencia y Saberes Pedagógicos. La Documentación Narrativa de experiencias en la escuela	Daniel H. Suárez	2017	Buenos Aires, Argentina	Documentación narrativa, saberes docentes, relatos de experiencia.	Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Artículo científico	Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro	Cristhian James Díaz Meza	2007	Cali, Colombia	Narrativas docentes, experiencias escolares significativas, producción de sentido, sujeto docente.	Universidad de San Buenaventura
Artículo científico	Maestros en zonas de conflicto	Lizarralde J. Mauricio	2003	Colombia	Conflicto Armado, Maestros y Guerra, Identidad, Deshumanización, Adaptación y Supervivencia.	CINDE- Universidad Sur colombiana
Tesis de grado pregrado	Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. el caso del departamento del Caquetá	Nine Yofana Ballesteros Albarracín	2017	Colombia Bogotá		Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Tesis de grado postgrado a nivel de maestría	Mi maestra – Mi maestro, historias de vida.	Renata Lozano Beltrán, Marleny Pineda Ortega , Reynel Rivero Flórez y Alver Vergara Torres	2016	Colombia		Universidad Santo Tomás

Tesis de grado postgrado a nivel de maestría	RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS: Historias del centro y la periferia en contextos de conflicto y convivencia Un estudio biográfico narrativo	Mercedes Salazar Plazas Y María Claudia Duarte Martínez	2016	Colombia		Pontificia Universidad Javeriana
--	--	---	------	----------	--	----------------------------------

Referentes teóricos o conceptuales

Los referentes teóricos y conceptuales que consideramos pertinentes para desarrollar el presente proyecto de investigación son: Método narrativo, Saber pedagógico, zona de conflicto. A continuación, el lector encontrará un abordaje de los mismos en relación con el tema de investigación.

Método Narrativo

E & Polkinghorne, 1988, propone la narrativa como la “forma primaria por la cual la experiencia humana se hace significativa” El hombre es narrativa y se comprende desde lo narrado. Así, que narrar es significar experiencias humanas. En este sentido, la narrativa como método (que permite construir y reconstruir una historia) y objeto (en la que la historia misma puesta en narrativa involucra voces, actores y un contexto determinado) constituyen el cuerpo de investigación. Es por esto, que la narrativa no funciona como dispositivo mecánico y predeterminado de la experiencia humana, sino como modelo relacional en que se teje y desteje, interpreta y re-interpreta la subjetividad.

Saber Pedagógico

Desde esta misma perspectiva, Sigrun Gudmundsdottir (1998) en su texto “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”(McEwan & Egan, 2005), destaca el interés por la narrativa como vía del saber en varias disciplinas del conocimiento y su importancia en la investigación y práctica educativas. Esto es, plantea la discusión epistémica acerca del valor y la función pedagógica que cumple la narrativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, La disertación la plantea a partir de reconocer tendencias académicas que consideran la narrativa dentro de una función estructuralista como también, en destacar el intento de otros académicos en presentar la narrativa en un sentido más flexible, en el que la movilidad narrativa no responda a una estructura que supedita y hace extrínseca, sino, intrínseca la narrativa en el quehacer pedagógico.

Sigrun Gudmundsdottir, destaca la aplicación de la narrativa en la enseñanza de los contenidos, en cuanto que organiza lo que el maestro sabe sobre lo que enseña como también, la importancia en la investigación del quehacer pedagógico, presentando la narrativa como objeto y método de la enseñanza y la investigación.(McEwan & Egan, 2005, p. 7) Así mismo, la narrativa como trama o argumento presentan una conexión sustancial y moral en la reflexión sobre la naturaleza de la cultura y la humanidad. Por ende, la narrativa en el acto pedagógico vehiculiza y estructura el currículo, así, el docente organiza los "contenidos de enseñanza, el paisaje donde vivimos, investigamos y actuamos los docentes" (Elbaz, 1990, p.31)

En una palabra, la experiencia del docente se recupera haciéndola comunicable, como conocimiento público y como saber pedagógico, que no solo posiciona al docente en su rol de saberes, sino como narrador de una gama de experiencias que tejen y destejen no solo la realidad de la escuela, sino de la sociedad en general. Por ende, interpretar experiencias docentes, “Apunta tan sólo a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio entre pares en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible” (Daniel Suárez et al., 2003, p. 10). El relato del docente en este sentido, es connatural a las personas que construyen las relaciones humanas. Es así, que el enunciado está ligado con la intención del narrador, con el contexto de enunciación y el contexto de los hechos, es un entrelazamiento a través de lenguajes entre el narrador y su interlocutor.

En otro sentido, en el saber pedagógico del docente, no solo queda atravesado por los contenidos que se narran, sino que, en éstos, se producen actos moralizantes, los sujetos se construyen éticamente desde y por las polifonías que tejen la escuela. De igual forma, el relato está dotado de significado moral. El relato no se queda en un mecanismo de transmitir una información sino, de producir un conocimiento humanizante, marca en la interioridad moral a los sujetos que son atravesados por el relato. Esto es en el sentir de Grossman y Gudmundsdottir, el docente en su saber pedagógico, se instala en el marco de “valores morales” propios de los entornos socioculturales en y desde los cuales se produce el acto pedagógico. El docente está inscrito en una realidad, como un ser que siente, que expresa, que le da sentido a la realidad y a la vida, un ser que produce el mundo, un ser que al escribir y al hablar, produce universos culturales, asimismo, un ser que al escuchar y al leer, comprende, edifica y determina el mundo a partir de la sinergia de los contenidos y “valores morales” propios de su entorno cultural.

En consecuencia, los relatos del docente desvelan lo que sucede en las culturas, específicamente en las comunidades, es decir cómo se sitúa su conocimiento en un mundo abocado por un sinnúmero de particularidades y problemas ajenos a su realidad, pero, que alteran su vida. Por lo tanto, la educación no es ajena a esos problemas que afectan las comunidades, es por ello que sus actores, tienen algo que contar al mundo. “Entendemos como *narrativa*, la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”(Bolívar, 2002, p. 5).

Desde otro punto de vista, Daniel Suarez, en su trabajo sobre narrativa, toma como referente principal los conceptos de Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente, en la que su tesis se focaliza principalmente en el campo pedagógico y el saber que se dimensiona desde las prácticas de docente, para llevar a cabo su transformación. El docente no solo produce documentación narrativa, sino, que potencializa las “estrategias orientadas a la producción colaborativa de saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y la transformación de las prácticas educativas”(Suárez, 2011, p. 17),

Este es el llamado del docente y el papel de la escuela, construir su propio currículo, llevar los contenidos que más llamen la atención a los discentes, fortalecer y mejorar sus prácticas, fomentar la lectura crítica y sobre todo formar un ser autónomo, independiente, construir una “nueva escuela” y un “nuevo saber”, otra verosimilitud de ver el mundo. Relatar la historia como la vemos los actores de otros procesos culturales, desde la experiencia pedagógica. Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se transforman, son otros”(2011, p. 19).

Desde esta perspectiva, entonces, narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato. Narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-ser junto con otros (2011, p. 19).

En la misma línea, McEwan y Egan en el texto de “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” (2005) se reconoce la narrativa para investigar, entender la práctica como el estudio de la docencia. En este sentido McEwan (2005), Polkinghorne (1988) y Alasdair MacIntyre (1984), coinciden en reconocer que la narrativa de las prácticas humanas, como la comprensión de las mismas, se configuran en los relatos. Es por la narrativa en la que “todas las formas de escritura más desarrolladas.” (McEwan & Egan, 2005, p. 22) se construyen y adquieren sentido y verosimilitud de los fenómenos socioculturales.

Con ello, McEwan y Egan haciendo alusión a Hegel y a Huberman, plantean que la reflexión sobre el quehacer docente convergen y tiene sentido al “aplicar la narrativa como medio de comprensión de los fenómenos sociales” (2005, p. 22) en el que se contextualiza la acción y el pensamiento al ser narrativizado.

Ahora bien, el relato hace pensar pedagógicamente la actividad docente, qué historias contar, a quién, cuándo y con qué propósito se narran dándole cuerpo al acto pedagógico que por naturaleza es un acto de relatar. Por ende:

... apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un importante avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia ... Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben... A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos. (2005, p. 22 y 40)

Para finalizar, Max Van Manen en su texto: Investigación Educativa y experiencia vivida plantea que: “El modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica (Manen, 2003, p. 22). Así pues, nuestro trabajo de investigación se centra en recoger relatos de experiencias vividas por docentes en zona de conflicto.

En consecuencia, nuestro trabajo de investigación se inscribe como un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y humanas; en el marco de narrativa y Educación, focaliza su trabajo hacia la indagación del saber pedagógico, a través de las narrativas de docentes en una zona de conflicto, particularmente en la inspección de Puerto Torres, Caquetá.

Zona De Conflicto

En nuestra investigación, asumiendo el origen etimológico de la voz o palabra conflicto deriva del latín «conflictus», que a su vez proviene de «confligere» que significa chocar, combatir, luchar o pelear. La palabra conflicto es utilizada generalmente para representar diferencias, fricciones, posiciones antagónicas o contiendas entre dos o más partes. (Jean Poul Lederach, p 13) Asimismo,

por zona de conflicto se comprende el espacio geográfico en el que se desarrolló la violencia contra comunidades civiles y escenarios escolares; por grupos al margen de la ley y por abandono Estado.

El docente, entonces, se ve atravesado en su alma, cuando su saber pedagógico no alcanza muchas veces a responder a los avatares de la violencia, que, como realidades ajenas a ellas, irrumpe en su vida. En consecuencia, el docente es inmerso arbitrariamente en una realidad social enajenante en la que el miedo como patrón de conducta, rompe la estructura social y moralizante de los habitantes. El docente se ve evocado a emplear mecanismos de supervivencia como búsqueda de escape para garantizar la vida ante la amenaza y la presión directas de los actores de la violencia. En este orden de ideas:

En cuanto al Departamento del Caquetá, se reconoce que en la guerra en Colombia no ha sido homogénea, así lo muestran las cifras de desplazamiento, combates armados, muertes, entre otros indicadores de violencia en los diferentes territorios. Los departamentos denominados “zona roja” o aquellos que hicieron parte de la llamada “zona de distensión” han sido los más afectados no sólo por la violencia, sino también, por la estigmatización que les generó esta denominación. Sumado, a los estigmas sociales está el abandono por parte del Estado, lo que conllevó al fortalecimiento y arraigo de los grupos armados en los territorios. A las prácticas derivadas de estos tipos de violencia se les denominó, en este proyecto, altericidio, pues implican: i) muerte psíquica del otro y de lo comunitario; ii) naturalización y arraigo de las violencias y/o iii) la muerte física cuando se está en medio de la guerra.(Ballesteros Albarracín, 2017, p. 6)

Así mismo, Lizarralde en su artículo académico “Maestros en zona de conflicto”

Define un contexto de guerra como un escenario caracterizado por el miedo generado por las vivencias de acciones de guerra como combates, masacres, señalamientos y amenazas, además marcadas por la impunidad, la no reparación y la percepción de indefensión, hace que la identidad del maestro, que está constituida por su propia historia personal, por la conciencia de su rol público, por la valoración social de su profesión, y por su definición política, producen diferentes formas de enunciación de sí mismos, a la vez que determinantes del tipo de actitud que se asuma como mecanismo de sobrevivencia.(2003, p. 1)

En la voz del docente en un escenario de violencia relata la vida en su sentido humano e instala las vicisitudes y bondades de las comunidades como hilos que construyen la experiencia de los valores y la moral de sus gentes, encaminada a establecer esperanza en la desesperanza. La narrativa se construye en la polifonía de sus actores, y se presenta en su riqueza y extensión. Así, el valor del relato del docente en un escenario de conflicto, da cuenta de la vida la escuela que se cruza en la violencia, aunque estos relatos también dan cuenta de los estragos de la guerra y del saber pedagógico. Por consiguiente, el relato "...es una forma de reparar simbólicamente a las víctimas, además de ser un aporte de los estudios de la educación..." (Osorio González, 2017, p. 179) esto es, dar cuenta del saber pedagógico que en la escuela se teje.

5.2 Referente contextual

El departamento de Caquetá, ubicado al sur del territorio colombiano, pie de monte amazónico; al igual que otros departamentos de Colombia, se ha visto afectado por un sinnúmero de conflictos internos como la guerra entre Liberales y conservadores, Guerrilla y paramilitares, Estado y bandas delincuenciales; otros de carácter social y económico como narcotráfico, extracción de recursos naturales, politiquería, corrupción y marchas campesinas, etc. Esto ha generado atraso, pobreza,

marginalidad y abandono del Estado. Su territorio y su población siguen siendo estigmatizados por sus coterráneos del interior del país, por ser esta una zona de asentamiento de narcotraficantes y guerrilleros, pues varios de estos grupos se han valido de esta economía ilícita para el sostenimiento de los conflictos. Sin embargo, es la población más vulnerable; trabajadora y campesinos, quienes han soportado los avatares, vicisitudes y desdichas, que han traído los rigores del conflicto.

Es en este panorama, que la investigación a desarrollar llama la atención sobre un área geográfico-cultural específica, que en la historia reciente de Colombia y del Caquetá es conocida por el escenario de violencia que ahí se instauró. Puerto Torres, Inspección de Belén de los Andaquíes. En esta área geográfica la violencia fruto de las etapas de conquista pareciera nunca acabar, puesto que la guerra interna del país que tiene más de cinco décadas representada por diferentes actores del conflicto, como réplica de los vejámenes humanos productos de la conquista española, se hubiera naturalizado para ejercer una violencia en el país.

Es así, que la educación en la inspección de Puerto Torres, Jurisdicción de Belén de los Andaquíes, cobra un papel relevante en este escenario de dolor y de muerte, un papel histórico en que la escuela y la vida educativa pareciera estar condenadas a ser el salario de la ausencia del estado en su totalidad. El terror expresado en pérdidas humanas y delirios psicológicos, alcanzan la escuela, ya no como escenario de la vida, sino, de muerte y es en ese espacio que los actores educativos empoderados por la escuela, asumen la responsabilidad tangible como voces de una comunidad reducida al sufrimiento y al olvido de la sociedad, especialmente del estado (gobernantes, fuerzas armadas del país). Es entonces, en estas condiciones socio cultural, en las que la investigación se inscribe como un aporte a la reconstrucción de la memoria histórica del caso Puerto Torres, desde los agentes educativos.

6. MARCO METODOLÓGICO: ENFOQUE METODOLÓGICO, RUTA METODOLÓGICA, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

6.1 Enfoque metodológico

La propuesta de investigación se caracteriza por tener un método cualitativo, con un enfoque narrativo, que conducirá la investigación.

La investigación narrativa ubica al investigador en la escucha atenta del relato en el que el investigador “Puede hacerles sentir que sus historias son importante y que son escuchados” (2012, p. 2).

6.2 Ruta metodológica.

La ruta metodológica que responde a la propuesta de investigación de narrativa docente, está contemplada en 7 fases, éstas son:

1. Fundamentación Teórica.

Esta fase responde a la fundamentación teórica en la que se justifica la validez de hacer investigación narrativa docente.

2. Recolección de las voces o relatos.

En esta fase de la investigación está enmarcada en un primer momento en ubicar la población posible para obtener una muestra de tres docentes del género femenino o masculino que narren desde sus diferentes roles educativos y sociales la experiencia del saber pedagógico, en un escenario de conflicto. En un segundo momento, una vez entrado en diálogo con los actores educativos (muestra) crear un ambiente ético en el que se inscriba la apertura al relato. En un tercer momento teniendo en cuenta las condiciones éticas para levantar el relato, se hará uso de la grabación en audio, para llevar acabo los registros.

3. Construcción de la matriz de análisis e instrumento de rehistorización.

Esta es la fase que marcará el presente proyecto de investigación. En un primer momento se fijará los relatos en escrito, posteriormente, se hará la lectura de los relatos que se han concretado en un primer momento de la interacción con el fenómeno de investigación. Una vez escuchadas, transcritas y leídas, se constituyen en la muestra de la investigación. Las experiencias de las voces de maestras y maestros, hechas narrativas despliegan un mayor abanico para la construcción de la matriz de análisis y la entrevista abierta y dialogada, para el análisis y rehistorización de los relatos de los diferentes actores educativos, caso Puerto Torres-Caquetá.

1. Rehistorización de los relatos.

Una vez finalizada la lectura de los relatos y de haber establecido a partir de sus primeras lecturas, la matriz de análisis- dejar hablar los relatos- se aplica la entrevista abierta y dialogada para rehistorizarlos en aras de nutrirlos para el posterior análisis de las narrativas, mediante el diálogo y la grabación. Esta entrevista, permitirá ampliar la narrativa inicial.

2. Análisis de los datos

En esta fase, las narrativas se someterán a la matriz de análisis que se construyó a partir de las categorías que los relatos evocaron como objeto de investigación. Es así, que esta fase, permite a partir de la matriz de análisis, tener un acercamiento más verosímil al saber pedagógico de narrativa docente, un escenario de conflicto, caso particular de Puerto Torres Caquetá.

3. Resultados y discusión de la narrativa docente

En esta última fase de la investigación narrativa, en un primer momento, se precisará los resultados en concreto de las narrativas, por cada una de las categorías que permitieron el análisis de la misma.

En un segundo momento, se someterán los resultados de análisis de las narrativas de los diferentes actores educativos, a una discusión fundamentada teóricamente, en la que alcanzan verosimilitud la investigación narrativa-docente.

4. Balance general y construcción de un artículo académico de investigación

En esta fase de la investigación se precisará los aportes que la investigación narrativa-docente, da a los investigadores y que se consolida en la construcción de un artículo académico que aportará a las ciencias sociales y humanas, y a las futuras investigaciones de narrativas-docentes, que se lleven a cabo a nivel local, regional, nacional e internacional, sobre el saber pedagógico.

6.3 Métodos y Técnicas de Investigación

Las técnicas que emplearemos para recoger las voces de los diferentes actores educativos son la grabación de audio del relato y la entrevista abierta y dialogada, para la rehistorización de las narrativas así: la grabación en un primer momento de acercamiento al fenómeno de estudio. Seguidamente, utilizaremos la Entrevista abierta y dialogada en aras de rehistorizar la narrativa y aplicar la Matriz de análisis, para la interpretación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. M. (2013). *El principio dialógico* (Tercera). Colombia.

Ballesteros Albarracín, N. Y. (2017). *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: practicas de cuidado y/o alterecidio. El caso del Departamento del Caquetá. universidad distrital francisco josé de caldas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Retrieved from <http://www.albayan.ae>

Benjamin, W. (1991). El narrador. In Taurus (Ed.). Madrid, España: 1991.

Bolivar Botía, A. (2002). “ De nobis ipse silemus ?”: Epistemology of Biographical- Narrative Research in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bruner, J. (1996). *Realidad-mental-y-mundos-posibles.pdf* (gedisa). Barcelona, España.

Creswell, J. W. (2012). Diseño de investigación narrativa, University of Nebraska–Lincoln 501–533.

Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Okham*, 5(2), 55–65. Retrieved from <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/506>

E, D., & Polkinghorne. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press

GUDMUNSDOTTIR (1998): "La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en: Mc EWAN y EGAN: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. (A. Editorial, Ed.), *Ámbitos: Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades de Córdoba* (Cuarta 199, Vol. 5). Madrid, España. <https://doi.org/10.1152/ajpendo.00276.2014>

Histórica, C. N. de memoria. (2014). *Textos corporales de la crueldad* (1st ed.). Bogotá. Retrieved from <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/textosCoporalesDeLaCrueldad/textos-corporales-de-la-crueldad.pdf>

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (Prometeo

libros, Ed.). Buenos Aires.

Lizarralde J, M. (2003). MAESTROS EN ZONAS DE CONFLICTO. *CINDE-Universidad Surcolombiana*, 24. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>

Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* (primera). Barcelona, España.

McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. (Ammortu & Editores, Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina. Retrieved from http://cep.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf

Ortega y Gasset, J. (1966). Historia como sistema. *Jose Ortega y Gasset Historia Como Sistema*, 1–22. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2012v46n1p253>

Osorio González, J. J. (2017). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179–191. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>

Paul Ricoeur. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA - Papeles de Filosofía* -, 25(2), 45–58. Retrieved from <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador.pdf>

Salazar Plazas, M., & Duarte Martinez, M. C. (2016). *Reconstrucción de Experiencias Pedagógicas Universitarias: Historias del centro y la periferia en contextos de conflicto y convivencia, un estudio biográfico narrativo*. Pontificia Universidad Javeriana. Retrieved from <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19488>

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2, 42–54. Retrieved from <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/58>

Suárez, D. H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista Del IIICE*, (30), 17–30. Retrieved from <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>

Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2003). La documentación narrativa de experiencias escolares. Módulo 2. *OEA*, 1–66. Retrieved from www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005399.pdf

Valencia Gutiérrez, A. (2016). La Violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional. *Entornos*, 29(2), 43. <https://doi.org/10.25054/01247905.1262>

LA ZONA DE DESARROLLO REAL EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS: UNOS PRIMEROS RESULTADOS

Magister, Arnulfo Coronado. Universidad de la Amazonia, Docente, a.coronado@udla.edu.co

Licenciado, Carlos Augusto Ardila Cruz. Universidad de la Amazonia. Estudiante Énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas de la Maestría Ciencias de la Educación. car.ardila@udla.edu.co

Resumen: En la presente ponencia, se socializan unos resultados preliminares de investigación, obtenidos al determinar la zona de desarrollo real en el desarrollo de las Competencias Matemáticas de los estudiantes de grado noveno, grupo uno, de la Institución educativa Jorge Eliécer Gaitán de Florencia – Caquetá.

La información se obtuvo de las respuestas elaboradas por los estudiantes en atención a las demandas matemáticas planteadas, en una tarea centrada en el proceso matemático representar, articulado al objeto matemático pareja ordenada.

La información se sistematizó en una rúbrica de seguimiento a la evolución del desarrollo de competencias matemáticas propuesta y validada por el grupo de investigación “Lenguajes, Representaciones y Educación de la facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia; se analizó tomando como base el descriptor 1 de la rúbrica antes mencionada: Reconoce en diferentes contextos o situaciones problémicas, los objetos matemáticos estudiados y los representa en diferentes sistemas semióticos de representación; y se obtuvo como resultado sobresaliente, que al 66% de los estudiantes se les dificultó representar el objeto matemático pareja ordenada en diferentes sistemas de representación semiótica, y realizar la traza entre parejas ordenadas de acuerdo con un orden dado.

Palabras Claves: Competencias matemáticas, objetos matemáticos, pareja ordenada, procesos matemáticos, sistemas de representación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Articulada al macroproyecto de investigación “Estrategias didácticas en un modelo teórico a priori de Competencias Matemáticas”, que realiza el grupo de investigación “Lenguajes, Representaciones y Educación” (LRE) de la Facultad Ciencias de la Educación, se desarrolla la de tesis de maestría “Una estrategia didáctica para evaluar el desarrollo de las Competencias Matemáticas (CM) del grado nueve uno de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán”.

Para Coronado, García y Giraldo (2017), los estudiantes desarrollan CM cuando en actividad matemática de aprendizaje solucionan tareas y movilizan procesos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción con niveles de complejidad creciente.

La CM se desarrolla mediante procesos a corto plazo. Al respecto, Juvanteny, Jiménez, García-Honrado y Moratonas (2015), reiteran que los docentes de matemáticas presentan dificultades para aplicar el currículo por competencias, les resulta muy complejo trascender de la actividad matemática centrada en contenidos, al desarrollo de procesos matemáticos (resolución de problemas, comunicación, representación, y argumentación); se resisten a realizar una evaluación

basada por competencias debido a la cantidad de variables a tener en cuenta y al gran número de alumnos en el aula.

Según PISA (2006), un estudiante que no desarrolle CM no identifica y no comprende el papel de las matemáticas en el mundo, se le dificulta utilizarlas y relacionarse con las matemáticas; en consecuencia, le es difícil satisfacer sus necesidades, pues la mayoría de los trabajos requieren de capacidades para comprender, comunicar, usar y explicar conceptos y procedimientos fundamentados en el pensamiento matemático.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto y la pregunta general del macroproyecto de investigación de base antes precisado, se asumió como pregunta orientadora de la tesis de maestría, ¿Cómo integrar, en las actividades de aula, una estrategia didáctica para evaluar el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes del grado nueve uno de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán? en respuesta a esta pregunta, como alternativa de solución al problema formulado, se planteó en su objetivo general, la construcción e implementación de una estrategia de evaluación para desarrollo de las CM de los estudiantes de grado nueve uno, de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán (IEJEG).

2. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que el macroproyecto de investigación base es una investigación de carácter aplicado, se espera que el desarrollo de la tesis de maestría contribuya en la consolidación del discurso que propone el grupo de investigación LRE sobre CM. Es decir, que el concepto de CM propuesto como proceso de participación, junto con la propuesta de un Modelo Teórico a Priori (MTP) de CM, que resulta de integrar al modelo de CM de Solar (2009) procesos no matemáticos, se constituyan en aportes reconocidos por su incidencia en el avance y desarrollo de la Educación Matemática (EM) en general, y en particular, en el fortalecimiento de su línea de investigación sobre CM.

Cabe señalar, que en el ámbito investigativo llevar la teoría a la práctica es introducirse en el campo de la investigación aplicada y por ende en la implementación de posibles soluciones a los problemas identificados. Significa entonces, que los esfuerzos en el presente caso se concentrarán en la construcción e implementación de una estrategia de evaluación que contribuya a al desarrollo de las CM.

Se trata entonces, en lo posible, de reducir la falta de investigaciones empíricas sobre desarrollo de CM de los estudiantes, y con ello, coadyuvar a minimizar las dificultades y las resistencias expresadas anteriormente por los docentes. En concordancia con el concepto de CM propuesto por el grupo de investigación LRE y que se precisará más adelante, los esfuerzos se centran en la búsqueda de una estrategia de evaluación que apoye la participación y el discurso del estudiante en su actividad matemática de aprendizaje con el fin de resignificarlo y, en consecuencia, potencie el desarrollo de las CM de los estudiantes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, para Sfard (1998), evaluar el aprendizaje es evaluar la participación del estudiante como miembro de una comunidad matemática, o sea, evaluar su discurso matemático; que en términos de Niss (2002), es tener presente los procesos comunicativos en, con y sobre las matemáticas, lo cual implica reconocer al estudiante como una persona que interviene en el desarrollo social y cultural, y en consecuencia, se encuentra en permanente actividad de enculturación matemática formal.

De otra parte, del concepto humanista de CM propuesto por el grupo de investigación LRE, se infiere una evaluación que trascienda lo cognitivo y los procesos matemáticos; así, evaluar el desarrollo de las CM es describir las intervenciones y actuaciones de los estudiantes teniendo presente todos los aspectos de su desarrollo humano (cognitivo, afectivo y tendencia de acción), pues como miembro de una sociedad y poseedor de una cultura es un ser que piensa, siente y hace.

De esta manera, se espera que las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán se transformen, promuevan el desarrollo de las CM de los estudiantes y con ello, los estudiantes se sientan protagonistas en su proceso educativo y de manera consciente perciban sus dificultades y progresos (autoevaluación y coevaluación); pues se hace necesario que los estudiantes que de acuerdo con los resultados de su Zona de Desarrollo Real (ZDR) fortalezca su competencia comunicativa y de resolución y planteamiento de problemas, lo cual implica un cambio de pensamiento y de acción del docente. Cambio en el que se privilegie la evaluación del desarrollo de procesos (argumentar, controvertir, demostrar, plantear,...), y la pragmática de uso de las matemáticas.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Implementar en las actividades de aula, en un MTP, una estrategia didáctica de evaluación para el desarrollo de CM de los estudiantes del grado noveno, curso uno, de la IEJEG.

3.2. Objetivos Específicos

3.2.1. Identificar las características de una evaluación que contribuya al desarrollo de las competencias matemáticas.

3.2.2. Construir, en el marco del MTP, una estrategia didáctica de evaluación para el desarrollo de las CM de los estudiantes del grado noveno, curso uno de la IEJEG.

3.2.3. Aplicar, en el marco del MTP, una estrategia didáctica de evaluación para el desarrollo de las CM de los estudiantes del grado noveno, curso uno de la IEJEG.

3.2.4. Caracterizar la evolución del desarrollo de las CM de los estudiantes del grado noveno, curso uno de la IEJEG, al implementar la estrategia de evaluación.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 Competencia Matemática

En el campo de la Educación Matemática, las CM constituyen una línea de investigación adoptada por algunos grupos de investigación como su objeto de estudio: Competencias Matemáticas COMMAT de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Lenguajes, Representaciones y Educación de la Universidad de la Amazonia.

García, Acevedo y Jurado (2003) y Gascón (2011), citados por García, Coronado y Giraldo (2017), y García, Coronado y Montealegre (2011), coinciden en que el desarrollo de CM se focaliza en la educación integral del ser humano (por tanto, tiene en cuenta todos aspectos del desarrollo humano, no solo el cognitivo), y se orienta hacia el ejercicio profesional, social y cívico del hombre.

Siguiendo esta idea Fandiño (2006) citada por García, Coronado y Giraldo (2017), enfatiza la necesidad de un concepto de CM que trascienda el saber hacer en contexto e involucre el saber qué, el saber qué hacer y el saber cómo, cuándo, y por qué hacerlo.

Para D'Amore, Godino y Fandiño (2008), las CM disponen de unos contenidos sustentados en una base disciplinar para su promoción y desarrollo. Por ser la CM un concepto complejo, dinámico y polisémico, tiene tres aspectos: el cognitivo, el saber de la disciplina; el afectivo, la disposición de dar solución a un problema; y a la tendencia de acción, el deseo, la persistencia el uso social.

De acuerdo con los referentes teóricos antes mencionados, y desde un enfoque sociocultural, García et al., (2017) conciben la CM como:

Un proceso de participación en el que los estudiantes movilizan aspectos de su desarrollo humano (cognitivos, afectivos y de tendencia de acción), con el propósito de intervenir en los diferentes entornos en los que realizan sus proyectos de vida y se requiera de procesos matemáticos y no matemáticos (p. 304).

Concepto que se asumió para el desarrollo de la investigación en el marco de la tesis de Maestría antes mencionada.

4.2. Zona de Desarrollo Real

Desde el enfoque sociocultural el desarrollo de las CM implica aprendizaje matemático. Sobre el asunto, Vygostki (2009, p. 138) precisa que “un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo”; se deduce entonces, que un buen aprendizaje matemático conlleva necesariamente a un progresivo desarrollo de las CM de los estudiantes.

De otra parte, el convivir en sociedad y el deseo de saber hacen parte de la naturaleza humana, lo cual conlleva la implementación de procesos comunicativos que ineludiblemente potencian el aprendizaje y en consecuencia el desarrollo o madurez de las funciones inferiores con que nace el ser humano.

De esta manera, el aprendizaje es un proceso permanente y progresivo que genera autonomía en el estudiante, indica un avance en el desarrollo de la CM de los estudiantes y permite en cualquier momento de su ciclo educativo determinar su nivel de desarrollo o zona de desarrollo real según el enfoque sociocultural. En términos vygostkianos, la Zona de Desarrollo Real (ZDR) es la capacidad que tiene el niño de resolver un problema de manera independiente, Vygostki (2009, p. 196).

5. METODOLOGÍA

En conformidad con el enfoque adoptado en el macroproyecto de investigación base antes mencionado, la investigación se realiza mediante la complementariedad de enfoques cuantitativos y cualitativos o enfoque mixto. De acuerdo con lo planteado por para Hernández et al (2014), de manera simultánea se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos para describir e interpretar la ZDR de los estudiantes que ingresaron en el año 2018 a cursar el grado noveno, curso uno, en la IEJEG.

La información se obtuvo de las respuestas escritas y orales, presentadas por los estudiantes en atención a las demandas matemáticas realizadas en una tarea focalizada (en concordancia con los

objetos matemáticos estudiados y los representa en diferentes sistemas semióticos de representación”

La revisión de las respuestas de los 41 estudiantes, a cerca de la ubicación de tres conjuntos diferenciados de parejas ordenadas en el plano cartesiano y las letras formadas al unir los puntos mediante líneas rectas siguiendo el orden dado, indica que 4 estudiantes, 10%, no graficaron el plano correspondiente para ubicar los conjuntos de parejas ordenadas dados. Expresan como justificación que el tema no ha sido visto en el grado octavo, lo cual según sus compañeros no corresponde con la realidad.

27 estudiantes, 66%, graficaron el plano cartesiano y ubicaron los ejes de las coordenadas x/y de acuerdo con los criterios establecido por la disciplina matemática, en este caso, el eje horizontal lo rotularon con X y el eje vertical con Y. No obstante, al ubicar los conjuntos de parejas ordenadas (x,y) no obtuvieron las letras de la palabra ORO como era lo esperado. Obtuvieron las letras O, S, O y formaron la palabra OSO, entre razones porque intercambiaron el orden de las componentes de parejas ordenadas y al unir los puntos generados por las parejas ordenadas no siguieron el orden dado y forzaron la aparición de la letra S con el fin de formar la palabra OSO. Solamente 10 de 41 estudiantes, 24%, graficaron el plano el plano cartesiano, ubicaron los conjuntos de pares ordenados, unieron mediante rectas los puntos obtenidos de acuerdo con el orden establecido y formaron las letras y palabra esperada, ORO.

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

La evaluación realizada utilizando tareas contextualizadas, significativas y con un nivel de complejidad de reproducción, analizadas con base en el descriptor uno de la matriz de evaluación antes descrita, coloca en evidencia que el desarrollo de las CM de los estudiantes no es el esperado y, mucho menos, el deseado. Solo 10 estudiantes atendieron con éxito las demandas establecidas en la tarea, lo cual indica que reconocieron el objeto matemático pareja o par ordenado y lo representaron mediante expresiones equivalentes en dos sistemas de representación diferentes: lenguaje matemático y gráfico cartesiano.

Llama la atención que la mayoría de los estudiantes, 27, no hayan reconocido el objeto matemático pareja ordenada y en consecuencia la representación entre diferentes sistemas de representación o conversión no haya dado lugar a expresiones equivalentes. También concentra la atención de los investigadores, que demandas simples como la unión de puntos mediante rectas de acuerdo con un orden dado no se haya realizado de manera sostenida. Finalmente genera desconcierto que 4 estudiantes sin disposición alguna y total desinterés, no hayan atendido las demandas matemáticas solicitadas.

Si bien es cierto el panorama antes descrito fundamenta, de manera parcial, la incidencia de las dificultades de los estudiantes en la elaboración de un discurso en, con y sobre las matemáticas y con ello, el riesgo de avanzar muy lentamente en el desarrollo de sus CM; se espera que la evaluación diagnóstica realizada servirá de base para planificar, diseñar, implementar acciones tendientes a mejorar el desarrollo de las CM de los estudiantes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México, Editorial Paidós.

Coronado, A. García, B., y Giraldo, A. (2016). *Desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica y media. Fase IV.* (Documento inédito). Universidad de la Amazonia.

Coronado, A., Tovar, B., Giraldo, A. y García, B. (2017). *Maestría en Matemática Educativa.* Florencia, Colombia: Patrocinado por la Universidad de la Amazonia. (Documento inédito).

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas.* Santiago de Chile, Mineduc (P900).

D'Amore, B., Godino, J. y Fandiño, M. (2008). *Competencias y Matemática.* Colombia: Bogotá, Magisterio

Sfard, Anna. 1998, "En dos metáforas del aprendizaje y los peligros de elegir solo uno", *Educational Researcher*, 27: 4–13

García, B., Coronado, A., Montealegre, L., Formación y desarrollo de competencias matemáticas: una perspectiva teórica en la didáctica de las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, [S.l.], n. 59, p. 159-175, apr. 2011. ISSN 0121-7593.

García, B., Coronado, A., Montealegre, M., Tovar, B., Giraldo, A., Morales, M. y Cortés, D. (2012). *Competencias Matemáticas: un estudio exploratorio en la educación básica y media.* Cali, Colombia:

García, B., Coronado, A., Montealegre, L., Tovar, B., Giraldo, A., Morales, S. y Cortés, D. (2013). *Competencias matemáticas y actividad matemática de aprendizaje.* Florencia, Caquetá, Colombia: Impreso en los talleres gráficos de Artes Gráficas del Valle S.A.S. Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición* por McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A. de C.V

García, B., Coronado, A. y Giraldo, A. (2015). *Orientaciones Didácticas para el desarrollo de la competencia matemática.* Florencia, Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonia <https://www.researchgate.net/publication/320912006/download>

García-Quiroga, B., Coronado, A., & Giraldo-Ospina, A. (2017). Implementación de un modelo teórico a Priori de competencia matemática asociado al aprendizaje de un objeto matemático. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 7(2), 301-315. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6072>

Gascón, J. (2011), "¿Qué problema se plantea el enfoque por competencias? Un análisis desde la teoría antropológica de lo didáctico", *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, vol. 31, núm. 1

Juventeny, M., Jiménez, E., García-Honrado, I. e Moratonas, M. (2015). Una propuesta metodológica para el diseño y gestión competencial de una estrategia de resolución de un problema multiplicativo. *Didáctica de las Matemáticas Número*. 89, 2-19.

Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish kom project (Proyecto KOM. The national academies: The national academies).* Recuperado el 10 de 8 de 2017, de http://www7.nationalacademies.org/mseb/mathematical_competencies_and_the_learnin

Pisa. (2006). Marco de evaluación conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado en <https://www.ocde.org/pisa/39732471.pdf>

Vygotsky Lev S. “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, biblioteca de bolsillo 2009. ISBN: 978-84-8432-046-4 <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN UN MODELO TEORICO A PRIORI PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMATICAS

Licenciado en Matemáticas y Física. Andrés Felipe Tatis Alba. Universidad de la Amazonia. Estudiante de Maestría en ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza- Aprendizaje de las Matemáticas. felipetatis123@gmail.com

Licenciada en Matemáticas y Física. Sendy Marlú Plazas Artunduaga. Universidad de la Amazonia. Estudiante de Maestría en ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza- Aprendizaje de las Matemáticas. sendymarlup@hotmail.com

Magister en Ciencias de la Educación con Énfasis en Didáctica de las Matemáticas. Yezid Quintana Chilito. Universidad de la Amazonia. Asesor de Maestría en ciencias de la Educación con énfasis en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. y.quintana@hotmail.com

Resumen: La presente ponencia presenta un avance de los resultados de investigación, adscrita en el marco del macro proyecto de investigación “Estrategias didácticas en un Modelo teórico a Priori de Competencias Matemáticas”, propuesto por el grupo de investigación, Lenguajes, Representaciones y Educación de la facultad de Ciencias de la Educación, de la universidad de la Amazonia. Está basada en la teoría del enfoque sociocultural, la cual se fundamenta en el proceso de aprendizaje para enculturar al estudiante (Bishop, 1999), (Bishop 2005), por medio de prácticas cotidianas, significativas, relevantes de su cultura; y apoyadas en procesos de interacción social.

Esta investigación tiene como propósito evidenciar el avance del desarrollo de competencias matemáticas cuando los estudiantes realizan actividad matemática de aprendizaje en escenarios de investigación reales, desde ambientes de aprendizaje establecidos por Skovsmose (1999).

Los resultados se dividen en dos momentos:

- (1) Caracterización del estado actual (Zona de Desarrollo Real) de competencias matemáticas de los estudiantes del grado 9º del Colegio Comfaca.
- (2) Avance de resultados de implementación de la estrategia didáctica (Educación Matemática Crítica desde los ambientes de aprendizaje, según (Skovsmose, 1999). (Skovmose, 2000).

El avance de los resultados de la investigación se presentan en dos fases: (1) aspectos del desarrollo humano: El cognitivo, afectivo y de tendencia de acción. En esta fase se evidencia un avance mínimo en los estudiantes del grado 9º en los procesos matemáticos: codificación, descodificación y traducción; procesos que son importantes para la comunicación en un lenguaje matemático, comprendiendo que el estudiante avanza en la resolución de problemas en, con y sobre las matemáticas.

- (2) promover la participación de los estudiantes con su discurso matemático cuando desarrolla actividad matemática de aprendizaje.

Palabras Clave: Ambientes de Aprendizaje, Competencias matemáticas, Educación Matemática Crítica, procesos matemáticos y no matemáticos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La carencia de herramientas para el desarrollo de CM que consideran los profesores (Solar 2009, p.13) se refleja en las pruebas nacionales e internacionales (PISA, 2016) según estos resultados, los estudiantes colombianos no han presentado los avances esperados, al posicionarse en un nivel de desempeño mínimo.

Según la OCDE el 66 % de los estudiantes de Colombia no alcanzan los objetivos mínimos en Matemáticas, frente al 23 % del resto de estados miembros que tampoco lo logra. (Semana, 2016)

De acuerdo al Resumen Ejecutivo Colombia en PISA del año 2015 (PISA, 2016), un estudiante que se encuentre en un nivel de desempeño bajo, demuestra capacidad para identificar información, llevar a cabo procedimientos rutinarios, cálculos simples, problemas propios del entorno inmediato y la rutina cotidiana. Esta descripción certifica la ubicación de los estudiantes colombianos en el menor nivel de complejidad (Reproducción), sin avanzar a los niveles de mayor complejidad (Conexión y Reflexión).

Haciendo una mirada al contexto institucional, el Colegio Comfaca, no es ajeno a los resultados que se obtienen a nivel nacional en los estudiantes de grado noveno. Por tanto, en la planificación que se desarrolla para el área de matemáticas no se promueve el desarrollo de competencias matemáticas, como asegura (García Quiroga, y otros, 2012), que la tarea del docente debe centrarse “en lo cognitivo y en lo individual del aprendizaje, subvalora así el desarrollo de aspectos como el volitivo, el afectivo, el uso social de la competencia y la importancia de la interacción y el trabajo en equipos o comunidades de aprendizaje” (pág.101).

En este sentido, se establece que los docentes no han incorporado aún replanteamientos teóricos sobre la concepción de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, el trabajo de aula desarrollado se focaliza en lo cognitivo e individual olvidando aspectos que hacen parte del desarrollo integral del sujeto que aprende como lo volitivo, el afectivo, el uso social de la competencia y la importancia de la interacción y el trabajo en equipo o comunidades de aprendizaje (Bishop A. , 2005).

En ese orden de ideas, parte del problema se debe a que las prácticas pedagógicas están limitadas por el trabajo por contenidos y no por procesos matemático y no matemáticos, además, centradas en el desarrollo de algoritmos y talleres de los libros de textos, visto desde la educación matemática crítica, indica que se encuentran bajo el paradigma del ejercicio, Skovsmose (2000).

Por tanto, los ambientes de aprendizaje tipo 1, 2 y 3 (Skovsmose, 2000), se encasillan “en el paradigma del ejercicio, siendo entonces determinados por una autoridad externa a la clase”, independientemente, del objeto matemático a estudiar. Por lo anterior, no se evidencia los propósitos establecidos en los lineamientos curriculares del área de matemáticas (MEN, 1998), al no diseñar situaciones contextualizadas en donde el estudiante pueda reflexionar sobre las matemáticas y sus aplicaciones.

A partir de lo antes expuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo integrar ambientes de aprendizaje desde la EMC en las actividades de aula, en el marco de un modelo teórico a priori para el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes del grado 9°1 del Colegio Comfaca del municipio de Florencia Caquetá?

2. JUSTIFICACIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), plantea la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje, enriquecidos por situaciones problemas significativos y comprensivos como eje central, a través de procesos que posibiliten avanzar a niveles de competencia más complejos en donde el estudiante movilice el desarrollo de competencias matemáticas. Con el objetivo de proponer una estrategia didáctica de aprendizaje que contribuya con el desarrollo de competencias matemáticas desde el enfoque sociocultural como un proceso de participación (García et al., 2015), en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes del grado 9°1 del Colegio Comfaca de Florencia Caquetá, basado en fundamentos teóricos para el desarrollo de la investigación.

La importancia de actual investigación tiene que ver con la implementación del MTP, articulada a la EMC como estrategia, que permite el desarrollo entre tareas matemáticas, niveles de complejidad, procesos matemáticos y no matemáticos, teniendo en cuenta los diferentes contextos de los estudiantes y a partir de estos desarrollar ambientes de aprendizaje en la clase de matemáticas acordes a sus necesidades, y así, pasar del paradigma del ejercicio hacia los escenarios de investigación donde se pueda reflexionar sobre las matemáticas y sus aplicaciones (Skovsmose, 2000), que conlleven al desarrollo de competencias matemáticas.

3. OBJETIVOS

General

Analizar la incidencia de una estrategia de aprendizaje en el marco de un modelo teórico a priori, (MTP), basada en la Educación matemática Crítica (EMC), como contribución al desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes en el grado 9°1 del Colegio Comfaca, municipio de Florencia Caquetá.

Específicos

-Reconocer los componentes y las relaciones de las competencias matemáticas presentes en el desarrollo de una actividad matemática de acuerdo con la estructura de un (MTP).

-Implementar una estrategia didáctica basada en educación matemática crítica, articulada al MTP que contribuya al desarrollo de competencias matemáticas.

-Describir el avance de los estudiantes en el desarrollo de las competencias matemáticas, en la implementación de la estrategia didáctica, basada en los ambientes de aprendizaje de la E.M.C, en el marco de un modelo teórico a priori.

4. MARCO REFERENCIAL

Los antecedentes institucionales están compuestos por el informe por colegio del Icfes 2017, grado 9, antecedentes de investigación, los cuales están citados con el fin de revisar el estado actual de la investigación y antecedentes teóricos abordan referentes que contribuyen a sustentar los diferentes conceptos expuestos en la situación problema.

(Solar, 2009) Plantea que la enseñanza por competencias en el área de matemáticas, mostrándolas como protagonistas y tratando de responder a situaciones comunes en torno a la enseñanza por competencias en el aula de clase situándola en un estudio experimental debido a la complejidad de enseñanza por competencias al proporcionarle una rigurosidad al aprendizaje porque enmarca una serie de características que debería desarrollar un estudiante en determinado tiempo.

La estrategia didáctica planteada, está basada en la EMC y en el MTP, pretende lograr avances en todas las competencias matemáticas y como evidencia de ello se tienen en cuenta los 7 descriptores de la rejilla, planteados por el grupo de investigaciones, Lenguajes representaciones y educación de la Universidad de la Amazonia.

En consecuencia, las tareas a implementar con la comunidad de aprendizaje de las matemáticas se diseñan aplican y evalúan teniendo como referencia los siete descriptores del MTP y los ambientes de aprendizaje que plantea (Skovsmose, 2000), para Pulido y Amaya (2011) en su artículo publicado por la universidad Francisco José de Caldas, pretenden vincular a los estudiantes a su contexto, partiendo de los ambientes de aprendizaje de Skovsmose (2000) con una reflexión crítica de su entorno teniendo en cuenta algunos contenidos matemáticos.

Según la educación matemática crítica de Skovsmose (2000) Desde paradigmas de las prácticas en el salón de clase, surge una matriz que define seis tipos diferentes de ambientes de aprendizaje (Ilustración 1). Se aclarará los diferentes conceptos, comentando cada una de las celdas de la matriz.

		Formas de organización de la actividad de los estudiantes	
		Paradigma del ejercicio	Escenarios de investigación
Tipo de referencia	Matemáticas puras	(1)	(2)
	Semirrealidad	(3)	(4)
	Situaciones de la vida real	(5)	(6)

Ilustración 1 Skovsmose 2000

Los 6 tipos de aprendizaje están clasificados en el paradigma del ejercicio y escenarios de investigación con 3 tipos de referencia, desde las matemáticas puras (1, 2), semirrealidad (3,4), situaciones de la vida real (5,6).

El tipo (1) se ubica en un contexto de “matemáticas puras” y en el paradigma del ejercicio. En este ambiente dominan los ejercicios matemáticos. (Skovmose, 2012)

El tipo (2) se puede caracterizar como un escenario de investigación dentro de las matemáticas. El ejemplo introductorio sobre la traslación de figuras geométricas en una tabla numérica ilustraría este tipo de ambiente.

El tipo (3) según Paul Dowling (1998) citado por (Skovmose, 2012) se ubica en el paradigma del ejercicio con referencia a una semirrealidad, tal naturaleza se ilustra con una referencia imaginada por el autor del problema.

El ambiente de tipo (4) contiene referencias a una semirrealidad; pero en esta situación no se usa como una fuente para la formulación de ejercicios, sino como una invitación para que los estudiantes exploren y expliquen. (Skovmose, 2012)

Los ejercicios basados en situaciones de la vida real proveen un espacio para el ambiente de tipo (5). Por ejemplo, las estadísticas de desempleo pueden presentarse como parte de un ejercicio y, con base en tales cifras, se puede preguntar sobre el aumento o disminución del desempleo o se pueden hacer comparaciones entre diversos periodos, diferentes países. (Skovmose, 2012)

En el ambiente tipo (6). Las referencias son reales y proveen un significado para las actividades (y no solo para los conceptos). Los estudiantes realizan cálculos relacionados con granjas reales. Esto significa que las autoridades que ejercen poder en el paradigma del ejercicio han sido eliminadas en este ambiente. (Skovmose, 2012)

5. METODOLOGÍA

La investigación a realizar es de tipo aplicada según Coronado, et al (2009) p.23. En el marco de un enfoque mixto con preponderancia en lo cualitativo. Donde se somete a prueba y evaluación el Modelo Teórico a Priori (MTP) propuesto en los resultados teóricos del estudio realizado por García et al., (2012 y 2013) y García, Coronado y Giraldo (2015); En torno al desarrollo de Competencias Matemáticas, que se focaliza en la participación de los estudiantes de educación básica de grado noveno, en el desarrollo de una situación problema de la prueba diagnóstica (bebida de gaseosa). De igual manera en la fase de intervención se diseñaron y aplicaron diferentes tareas matemáticas implementándola en el marco de un MTP con la estrategia didáctica de la Educación Matemática Crítica (EMC), enmarcada en la movilización de los ambientes de aprendizaje según Skovmose (2000) del Colegio Comfaca.

El propósito de esta investigación se centra en contribuir al mejoramiento de la actividad matemática de aprendizaje de los estudiantes, movilizando el desarrollo de competencias matemáticas. En la recogida de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: videos, notas de campo, audios, la observación participante. La información se sistematizó en una rejilla, adoptada por el grupo de investigación de la maestría, donde se tiene en cuenta el concepto de competencia

y los procesos asociados desde el aspecto del desarrollo humano (Cognitivo, afectivo y tendencia de acción)

6. RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas diagnósticas (tareas matemáticas aplicadas en el primer periodo del 2019) y el análisis institucional de los resultados de las Pruebas Saber (2015 a 2017), permiten la caracterización del desarrollo de competencias matemáticas del estado actual de los estudiantes del grado 9º1 del colegio Comfaca.

En estos resultados, se evidenció el nivel de avance mínimo en el desarrollo de Competencias Matemáticas en los estudiantes del Colegio Comfaca de la prueba en mención en el grado 9º1, evaluadas por ICFES, en los tres años, principalmente en la competencia Razonar y Argumentar de los componentes métrico Geométrico y Numérico-Variacional que limitan el proceso de matematización (horizontal y vertical), por lo cual el estudiante deje de ser un participante pasivo y se convierta en agente activo (Skovsmose, 2000) en una comunidad de aprendizaje de las matemáticas.

Por consiguiente, se plantearon y aplicaron tareas matemáticas denominadas “bebidas gaseosas”; “el parque” “el celular” y “la encuesta con el propósito de identificar la Zona de Desarrollo Real, del estudiante en la resolución de distintas tareas matemáticas, tomando como referencia los niveles de complejidad establecidos por PISA (2006): Reproducción, Conexión y Reflexión. Con estas tareas se conocen la realidad de estos estudiantes con relación al Desarrollo de Competencias Matemáticas (D.C.M), desde los aspectos del desarrollo humano.

Es decir, en el proceso cognitivo el 24% (8 de 33) de los estudiantes en la actividad matemática de aprendizaje (AMA), mediante la información condensada en la figura 1, en la Tarea Matemática 1 comprendieron el patrón y lo expresaron en otro sistema de representación semiótica, es decir, descodificaron la información que se había propuesto en la Tarea Matemática 1, y luego hicieron la traducción a un registro semiótico distinto, organizando y registrando la información llegando al segundo nivel de complejidad el cual es de conexión, (en el que se requiere establecer una relación entre dos representaciones semióticas de una misma situación. *García et al. 2013, p.134*).
Fig. 1.

La tabla de abajo muestra el número de baldosas para las primeras tres formas que hizo Patricia. Ella continuó haciendo formas usando este patrón. Completa la tabla para las formas

Formas	Número de baldosas negras	Número de baldosas rojas	Número total de baldosas
3.*3	1	8	9
4*4	4	12	16
5*5	6	16	25
6*6	16	20	36
7*7	25	24	49
8*8	36	28	64
9*9	49	32	81

Fig. 1: AMA de los estudiantes.
(E1, E8, E18, E19, E26....)

1. Reconoce en diferentes contextos o situaciones problémicas, los objetos matemáticos estudiados y los representa en diferentes sistemas semióticos de representación. (García et al., 2015)
2. Argumenta, de manera verbal y escrita, el significado de los distintos objetos matemáticos estudiados. (García et al., 2015)
3. Calcula y utiliza operaciones y propiedades de los objetos matemáticos estudiados cuando tabula, grafica o concluye. (García et al., 2015)
4. Soluciona problemas y tareas matemáticas en las que se encuentran inmersos los objetos matemáticos estudiados y comunica los procesos desarrollados. (García et al., 2015)
5. En su actividad matemática de aprendizaje se evidencia un discurso que le permite participar en clase y aportar en la evaluación de procesos y resultados. (García et al., 2015)
6. Demuestra continuidad y permanencia en su actividad matemática de aprendizaje. (García et al., 2015)
7. Interviene con voluntad y disposición en el desarrollo de las tareas matemáticas, como miembro de una comunidad de aprendizaje. (García et al., 2015)

Los anteriores describen cualitativamente el avance de los estudiantes como miembros activos de una comunidad de aprendizaje en matemáticas

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la implementación de las tareas en el primer periodo académico.

Tabla N°1: Resultados de la secuencia de tareas implementadas en el primer periodo académico en el colegio Comfaca.: Avance Mínimo (AM) Avance Satisfactorio (AS) Avance Destacado (AD)

Tabla 2 descriptores avancé según descriptores

NUMERO	DESCRIPTORES (D)	AM (%)	AS (%)	AD (%)
D1 , D 3	*Reconoce en diferentes contextos o situaciones problémicas, los objetos matemáticos estudiados y los representa en diferentes sistemas semióticos de representación. *Calcula y utiliza operaciones y propiedades de los objetos matemáticos estudiados cuando tabula, grafica o concluye.	45%	31%	24 %
D2,D4,D5	*Argumenta, de manera verbal y escrita, el significado de los distintos objetos matemáticos estudiados. *Soluciona problemas y tareas matemáticas en las que se encuentran inmersos los objetos matemáticos estudiados y comunica los procesos desarrollados.	45%	45%	10 %

	*En su actividad matemática de aprendizaje se evidencia un discurso que le permite participar en clase y aportar en la evaluación de procesos y resultados.			
D6	Demuestra continuidad y permanencia en su actividad matemática de aprendizaje.	29%	16%	48%
D7	Interviene con voluntad y disposición en el desarrollo de las tareas matemáticas, como miembro de una comunidad de aprendizaje.	30%	25%	36%

En correspondencia con la tabla anterior, se evidencia la caracterización del estado actual de desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes de 9°1, es el punto de partida de la intervención implementada en el aula para la investigación. Cabe aclarar, que el concepto de competencia matemática se adoptó de García et al. (2015), el cual es asumido como el “proceso de participación en la que los estudiantes movilizan aspectos del desarrollo humano (cognitivos, afectivos y de tendencia de acción).

Debido a los niveles de avance (Zonas de Desarrollo Real) identificadas en los estudiantes de grado 9°1 en el desarrollo de competencias matemáticas, se implementó en el aula de clase una estrategia didáctica que articula el modelo teórico a priori (MTP), teniendo como referencia la Educación Matemática Crítica (EMC), enfocada en los ambientes de aprendizaje.

La tarea matemática 1 parte de una situación contextualizada la cual se encuentra en un ambiente de Aprendizaje tipo 6, según Skovsmose (2000) se relaciona directamente con la actividad económica desarrollada por los taxistas en Florencia, que permite generar en los estudiantes la reflexión, como lo muestran las siguientes imágenes.

Ilustración 2 tarea 1 el taxímetro

TAREA 1: TAXIMETRO
Periodo III

Situación:

Debido a las inconformidades planteadas por el gremio de taxistas de la ciudad de Florencia Caquetá, el alcalde Andrés Mauricio, por medio del decreto 000076 del 25 de febrero del 2019, que rige el uso de taxímetro, pretende organizar el servicio de taxi en el territorio municipal a través de dicho sistema.

María Camila Montenegro y Ana Sofía Mora, estudiantes del colegio Comfaca del grado 9°1 al conocer la cotización a todo costo, presentada por los “Ingenieros **Cyrgus**” para la construcción del kiosco, deciden salir a cotizar con otras empresas para comparar precios.



Las estudiantes al salir de clases solicitan un servicio de taxi, deben tener en cuenta el costo del servicio con respecto a la información de la tabla 1. La unidad de cobro registrada en el taxímetro se marca cada 100 metros y cada 60 segundos de espera, es decir por cada unidad hay 100 metros y por cada 100 metros se pagan \$100.

Para determinar el costo total del servicio se tiene en cuenta la siguiente tabla:

CONCEPTO	TARIFA
Carrera Mínima (2.000 Metros)	\$4.000
Cargo inicial	\$2.000
Por cada 100 metros recorridos	\$100
Por cada 60 segundos en espera	\$60

Cualquier recorrido en el perímetro urbano tiene un valor inicial de 20 unidades, adicional a las unidades empleadas y en el recorrido mínimo se tarifican 40 unidades que equivalen a \$4.000. (Decreto 000076 del 25 de febrero del 2019, Florencia CQTA)

Lee cuidadosamente la situación presentada sobre el taxímetro. Con base en ello, complete los espacios en blanco

1. Una magnitud es todo aquello que puede medirse. ¿Cuáles son las magnitudes que están presentes en la situación?

2. ¿Qué relación existe entre las magnitudes identificadas?

3. Describe los cambios que se dan en cada una de las magnitudes identificadas que están relacionadas.

Ilustración 3 preguntas tarea 1 el taxímetro

4. Completa la siguiente tabla, atendiendo la situación planteada

Metros recorridos	100	2000	3000	4000	5000					
Unidades empleadas	1	40								

5. Describe la relación que existe entre el valor de una carrera y la distancia recorrida.
6. Si María Camila y Ana Sofía, pagaron \$10.000 para llegar al colegio Comfaca, ¿Cuántos km recorrieron? ¿Cuántas unidades emplearon?
7. Si las estudiantes decidieran ir a la bodega de cyrgos, que se encuentra a 12km del colegio Comfaca, en la vía que conduce al aeropuerto de Florencia, teniendo en cuenta que la tarifa fija era de 10.000 pesos sin el taxímetro.
 - a) ¿cuánto dinero les cobraría el taxista con el uso del taxímetro, y de cuanto sería la diferencia?
 - b) ¿Quiénes se beneficiaron con el uso del taxímetro?
 - c) ¿Quiénes se afectaron con el uso del taxímetro?
 - d) ¿con el uso del taxímetro María Camila y Ana Sofía se vieron directamente afectadas o beneficiadas?

Ilustración 4 preguntas tarea 1 el taxímetro

Los estudiantes E18, E5 y E20 presentaron avance destacado en cuanto al objetivo de la tarea “Caracterizar las representaciones de las funciones lineales.” Como lo muestran las siguientes imágenes.

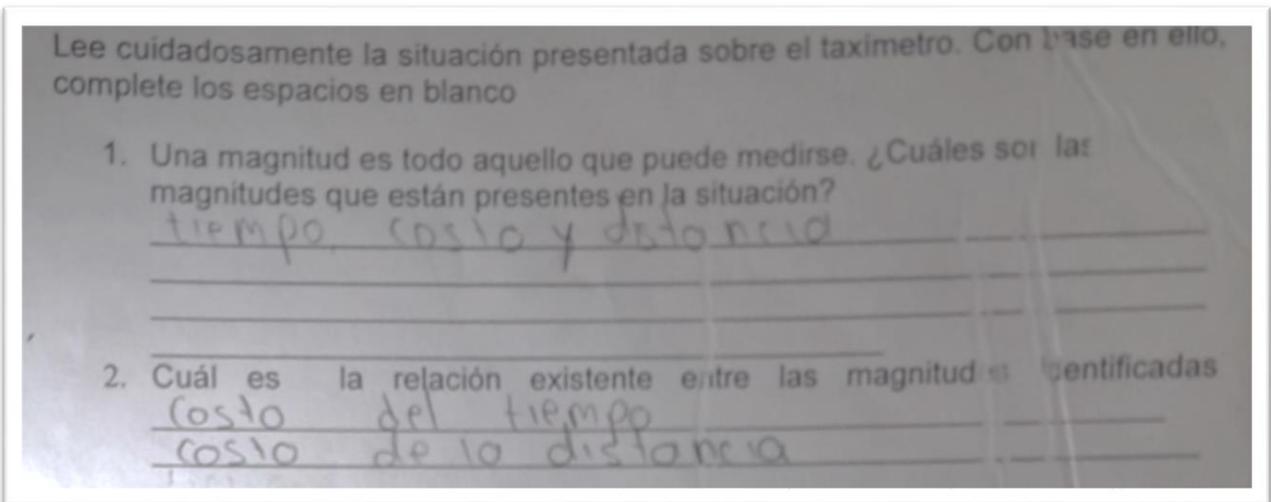


Ilustración 5 respuestas estudiantes E18, E5 y E20

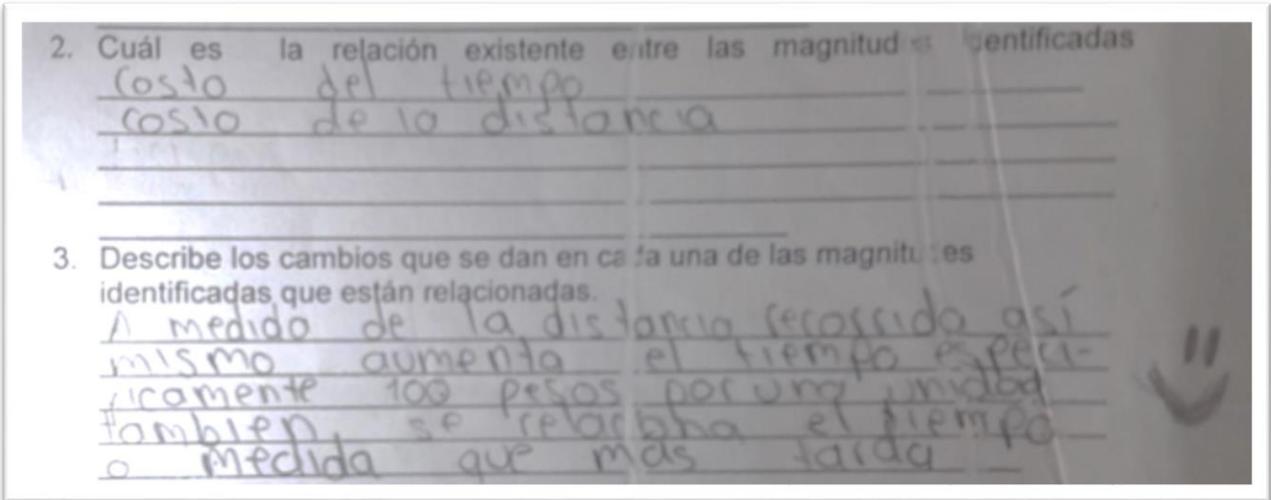


Ilustración 6 Ilustración 6 respuestas estudiantes E18, E5 y E20

Respuestas estudiante E5 tarea 1

- a) "El taxista con el taxímetro les cobran 14.000 y sin el taxímetro 10.000 y la diferencia es de 4000"
- b) "El que se beneficio fue el taxista ya que las niñas Ana Sofía y María Camila solo traían 10.000 y con el taxímetro se les aumento 4000 eso quiere decir que el precio total eran 14.000 y el que ganaba era el taxista con los 4000 pesos de mas".
- c) "Las afectadas fueron María Camila y Ana Sofía ya que el taxímetro les aumento 4000 pesos de mas y solo traían 10.000 pesos eso quiere decir que tenían que pagar mas dinero"
- d) "Con el uso del taxímetro Ana Sofía y María Camila si se vieron afectadas porque les toco poner mas dinero gracias al taxímetro"

Ilustración 7 respuestas estudiantes E18, E5 y E20

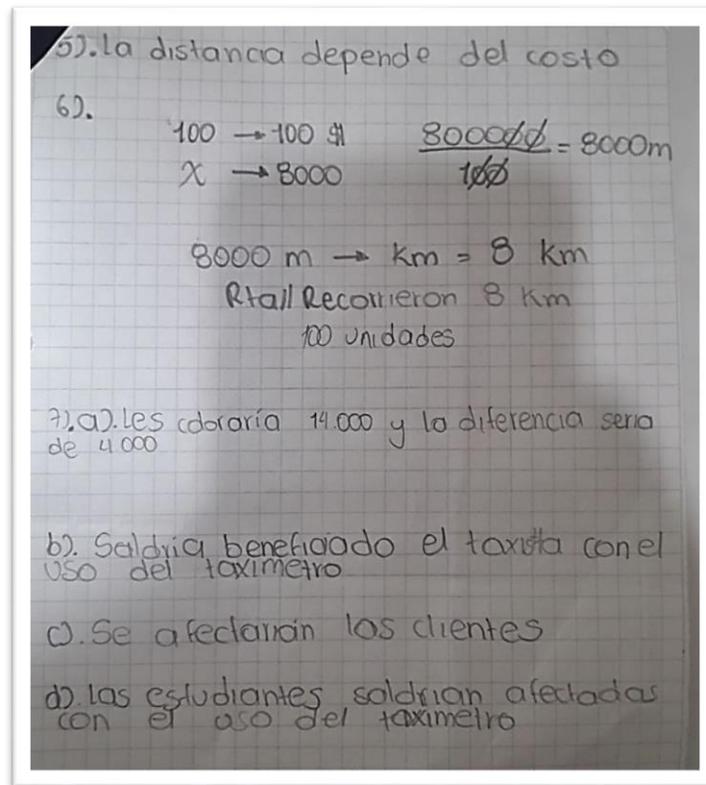


Ilustración 8 respuestas estudiantes E18, E5 y E20

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

En el momento de caracterización se evidenció un avance mínimo en el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes del Colegio Comfaca del grado 9º1, principalmente en la competencia Razonar y Argumentar de los componentes métrico Geométrico y Numérico-Variacional que limitan el proceso de matematización (horizontal y vertical), impidiendo que el estudiante participe y se convierta en agente activo de una comunidad de aprendizaje de las matemáticas.

Por lo anterior, se formula la articulación de la EMC al MTP, la cual ha contribuido al desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes; evidenciándose avances en el momento de implementación, a medida que los estudiantes desarrollan las Tareas Matemáticas sus actuaciones empiezan a tener una inclinación favorable hacia las matemáticas con resultados parciales positivos, proceso que se ha venido adelantando desde el III periodo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernardo García Quiroga, A. C. (2015). Orientaciones Didácticas para el Desarrollo de Competencias Matemáticas. Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá, Colombia.

Bishop, A. (2005). Aproximación sociocultural a la Educación Matemática. Cali: Universidad del Valle.

Bishop, A. J. (2005). Aproximación sociocultural a la educación matemática. Universidad del Valle.

García, B., Coronado, A., Montealegre Quintana, L., Giraldo Ospina, A., Tovar Piza, B. A., Morales Parra, S., & Cortes Joven, D. D. (2013). Competencias Matemáticas y actividad matemática de aprendizaje. Florencia, Colombia: artes gráficas del valle S.A.S.

MEN. (mayo de 2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Estándares Básicos de Competencias Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nacional, M. d. (mayo de 2006). Estándares Básicos de Competencias. Estándares Básicos de Competencias. Bogotá, Colombia: Proyecto editorial y coordinación.

OCDE. (2016). PISA. OCDE.

PISA. (2016). Resultados clave pisa pruebas de 2015. OCDE.

PISA. (s.f.). Resultados clave pruebas 2015. OCDE.

Sfard, A. (2008). Aprendizaje de las matemáticas escolares desde un enfoque comunicacional. Cali: Universidad del Valle.

Skovmose, O. P. (2012). Educación matemática crítica (Vol. 1). (C. d. Formación, Ed., & P. Perry, Trad.) Bogotá DC, Bogotá DC, Colombia: Ediciones Uniandes, 2012.

Skovmose, O. (2000). Escenarios de investigación. Revista EMA, 5-8.

Solar, H. (noviembre de 2009). Competencias de modelización y argumentaciones interpretación de graficas funcionales: propuesta a un modelo de competencias a un estudio de caso. El MEN, plantea la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje, enriquecidos por situaciones problemas significativos y comprensivos como eje central, a través de procesos que posibiliten avanzar a niveles de competencia más complejos en que el estudio. Bellaterra: Universidad autónoma de Barcelona.

UNA MIRADA ANALÍTICA EN UN PRIMER MOMENTO PEDAGÓGICO HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Magister, Dawson Didier Cortés Joven. Universidad de la Amazonia. Docente. d.cortes@udla.edu.co.

Luz Adriana Zúñiga Trujillo, Universidad de la Amazonia. Estudiante Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas. luz.zuniga@udla.edu.co

Ingrid Caterine Mosquera Narváez, Universidad de la Amazonia. Estudiante Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas. ingr.mosquera@udla.edu.co.

Resumen: La prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes de grado tercero de primaria de la Institución Educativa Gallardo del Municipio de Suaza (Huila), permitió evidenciar el estado actual de una situación problema en torno al desarrollo de competencias matemáticas, situación que tiende a favorecer sus resultados con la práctica de una estrategia didáctica de aprendizaje que se analiza a partir de los procesos matemáticos y no matemáticos desarrollados en la actividad matemática de aprendizaje. Las tareas matemáticas implícitas en la estrategia didáctica se planificaron en torno a los derechos básicos de aprendizaje, los pensamientos matemáticos y los estándares básicos de calidad basadas en el estudio de las estructuras aditiva y multiplicativa de los números naturales, con diferentes actividades y niveles de complejidad. Para el análisis de la actividad matemática de aprendizaje, los resultados se evidencian en términos de criterios de avances desde los descriptores del modelo teórico a priori del Macroproyecto desarrollado por el grupo de investigación Lenguajes, representaciones y educación de la universidad de la Amazonia, denominado “Estrategias didácticas en un modelo teórico a priori de competencias matemáticas”.

Palabras Claves: Competencias matemáticas, desarrollo de competencias matemáticas, estrategia didáctica de aprendizaje, modelo teórico a priori, prueba diagnóstica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, el aprendizaje de los estudiantes está basado en desarrollar procesos cognitivos, debido a la estructura curricular que hasta el momento ha orientado la práctica pedagógica desde las diferentes áreas del conocimiento, es verosímil la premura de introducir componentes afectivos en la estructura curricular para fortalecer los procesos matemáticos que contribuyan al desarrollo de múltiples competencias. Por ello, es necesario el análisis de resultados que puedan arrojar las pruebas diagnósticas como parte de la actividad de aprendizaje que determina los primeros juicios de valor en el trabajo del día a día de clase.

Los resultados de las pruebas saber, específicamente en la educación básica primaria grado 3°, a nivel nacional para el año 2017 (308 puntos), indican que los estudiantes del país presentan un nivel Mínimo frente al desarrollo de las CM, lo cual no es muy diferente frente al análisis detenido de algunos departamentos como el Huila (311 puntos), también ubicado en un nivel mínimo (ICFES, 2018).

Tal situación, mejora en el municipio de Suaza con 338 puntos, clasificándolo en un nivel satisfactorio. Por otra parte, el escenario de investigación (IEG) con 379 puntos se ubica en un nivel satisfactorio. Lo cual reflejan que la IEG se encuentra sobre el promedio nacional, departamental y municipal. Pese a lo anterior, se evidencia simultáneamente un desmejoramiento en los resultados en las pruebas saber de la Institución Educativa en contraste con el año anterior (2016), en el cual el promedio de dichas pruebas estandarizadas fue de 393 (ICFES, 2017).

Lo anterior, permite entrever de manera clara algunos indicadores o síntomas sobre el bajo nivel frente al desarrollo de CM, entre los cuales se destacan: una inadecuada planeación curricular, los bajos resultados en las pruebas saber, pérdida de interés de los estudiantes por el área, alto nivel de desmotivación frente a los procesos pedagógicos desarrollados desde las matemáticas y la una gran carencia de deseo por aprender.

Teniendo en cuenta las causas presentadas anteriormente la siguiente fue la pregunta que orientó la presente investigación. ¿Cómo implementar, en las actividades de aula una estrategia didáctica de aprendizaje, en un modelo teórico a priori, para desarrollar las competencias matemáticas, articulado con el aprendizaje basado en problemas y la teoría de las situaciones didácticas, de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria?

2. JUSTIFICACIÓN

La estrategia didáctica de aprendizaje (EDA) que se puso en escena en el aula, permitió articular el modelo teórico a priori (MTP) para desarrollar competencias matemáticas (CM), con el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la teoría de las situaciones didácticas (TSD), en pro de evidenciar en la actividad matemática de aprendizaje (AMA) avances en el desarrollo de CM a partir de la zona real de desarrollo del estudiante encontrado en los resultados de la prueba diagnóstica. Por ende, la propuesta presentada en el actual documento se justificó por la necesidad urgente de establecer estrategias que permitan a los estudiantes mejorar sus desempeños en el aula a partir del desarrollo de CM. Esto permitió, además, que los estudiantes no estén limitados en el desarrollo de sus capacidades y CM por la ausencia de estrategias didácticas que articulen y movilicen de manera dinámica los intereses de los estudiantes, los saberes matemáticos y la realidad contextual del proceso educativo (generando así temor y apatía por el área) desde las actividades de aula.

Es por ello, que si no se atiende el problema, lo más probable es que el estudiante no desarrolle un discurso que le permita entender las matemáticas ni desarrollaría CM que le permita actuar en sociedad y consolidarse democráticamente y afectivamente, para no quedar excluido y resentido de una sociedad donde se pierda de diversas oportunidades de ser ciudadanos críticos.

Con lo anterior, se hace manifiesto el reto de la presente investigación, mediante la implementación de la estrategia para generar un impacto positivo frente al desarrollo de CM, que permita a los estudiantes de la institución mantener el nivel de desempeño (satisfactorio) o incluso contribuir a llevarlos al nivel avanzado, todo desde unos primeros momentos encontrados en la puesta en marcha del análisis de la prueba diagnóstica.

3. OBJETIVO

Para alcanzar lo anteriormente estipulado en la justificación, la propuesta de investigación se planteó el siguiente objetivo: Implementar el modelo teórico a priori de CM articulado con el ABP y la TSD, como estrategia de aprendizaje que contribuya al desarrollo de las CM de los estudiantes de grado tercero.

4. MARCO REFERENCIAL

El presente documento se enmarcó dentro del enfoque sociocultural y la implementación de una EDA que contribuya al desarrollo de CM en los estudiantes y hace parte del desarrollo de una investigación aplicada de carácter cualitativo, en la cual para los integrantes de una comunidad de aprendizaje prima la comunicación como elemento vital para la construcción y circulación de significados matemáticos desde los parámetros establecidos socio-culturalmente en el marco del proyecto macro de investigación de la Maestría de Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas titulado “**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE EN UN MODELO TEÓRICO A PRIORI DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS**” de la Uniamazonia (García, Coronado y Giraldo, 2015).

4.1 Competencia Matemática

García, Acevedo y Jurado (2003), asumen las CM como procesos que articulan el currículo en distintos niveles. En Solar (2009), citado por García et al, (2015), la competencia matemática articula, saberes, procesos y estrategias de aprendizaje que contribuyan a la formación integral del educando. En García et al, (2012), la competencia matemática se asume como un concepto complejo y dinámico. Para el grupo de investigación de la Universidad de la Amazonia, Lenguaje, representaciones y educación, asume la CM como: *“un proceso de participación en la que los estudiantes movilizan aspectos de su desarrollo humano (cognitivos, afectivos, de tendencia de acción y metacognitivos), con el propósito de intervenir en los diferentes entornos en los que realiza su proyecto de vida y requiera de procesos matemáticos y no matemáticos”* (García et al, 2015, p. 109).

4.2 Estrategia Didáctica de Aprendizaje

Estrategia pone en juego el MTP, el cual se asume como una estructura para organizar, describir, explicar y articular los componentes de la CM (Tareas matemáticas, procesos matemáticos, Procesos no matemáticos) con la actividad matemática de aprendizaje, los objetivos de las tareas y las formas de evaluación (García et al, 2015); con el ABP, el cual se centra en la discusión y aprendizaje que emana de la base de un problema. El ABP es un método que motiva el aprendizaje independiente ejercita a los estudiantes a afrontar situaciones complejas y a definir sus propias alternativas de comprensión en el contexto. Didácticamente, el modelo propone una metodología de la experiencia conducente a que los estudiantes desarrollen estas habilidades (Zubiria, 2002). Por último, el MTP también se articula con la TSD, la cual el investigador francés Guy Brousseau propone un modelo propio para la solución de problemas que surgían de la educación matemática. Para ello, plantea la teoría de las situaciones didácticas, las cuales llevan consigo una postura epistémica de las matemáticas de carácter social; es decir, reconoce las matemáticas como “un

conjunto estructurado de saberes que han sido producidos por la cultura” (García et al, 2015, p. 79).

La TSD tiene en cuenta las situaciones didácticas, las cuales son aquellas que provocan actividad matemática en el alumno, sin intervención directa del docente; es decir, el estudiante se enfrenta a un medio, el cual permea la relación entre cada uno de los vértices de la triada didáctica, o a través del tetraedro socio – didáctico.

5. METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica de la investigación primeramente afirma que es un tipo de investigación aplicada, que permite partir del análisis de investigaciones, frente a las situaciones problémicas presentes en los escenarios pedagógicos, y en segunda adopta un enfoque de investigación de carácter cualitativo. Para Evaluar y valorar los procesos y el nivel de desarrollo que presentan los estudiantes en términos de avances, se llevó a cabo las siguientes fases: A. Reconocimiento contextual, B. Diagnóstico, C. Diseño de una estrategia didáctica, D. Aplicación de la estrategia didáctica y por último, E. Valoración de la eficacia de la estrategia.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS PRELIMINARES Y CONCLUSIONES

El análisis de la prueba de diagnóstica y unos primeros momentos de intervención mediante la implementación de la EDA fortalecen la formación de una comunidad de aprendizaje matemático (CAM). La población implicada en el proceso de investigación cuenta con número de 28 estudiantes, de los cuales 10 son hombres y 18 mujeres, sus edades oscilan entre los 8 y 10 años de edad. Se aplicó una prueba compuesta de 13 problemas contextuales (cercaos a su realidad cultural), divididos en los pensamientos numérico-variacional, espacial-métrico y aleatorio, con distintos niveles de complejidad. Para la prueba se tuvo en cuenta una planificación de intervención, la cual se enmarco en la siguiente matriz.

Tabla1. Articulación de los descriptores del MTP, derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) y estándares básicos de matemáticas (EBCM, 2006).

Competencias Matemáticas: Razonamiento y argumentación (RA). Matemización (M). Comunicación (C). Representación (R). Planteamiento y Resolución de Problemas (PRP).			
Componentes: Numérico – Variacional. Espacial – Geométrico. Aleatorio			
Procesos: Matemáticos: Representar, Razonar, Argumentar, Codificar, Decodificar, Comunicar. No Matemáticos: Persistencia, Disposición, Valorar.			
Objetivo de aprendizaje: Interpretar, formular y resolver problemas aditivos y problemas multiplicativos, planteados de diversa índole en diferentes contextos			
Dominio matemático: Adición, Multiplicación y División.			
Unidad temática: Adición, multiplicación y división de números naturales. Figuras geométricas. Interpretación de datos.			
Indicadores o Descriptores MTP	Derecho Básico de Aprendizaje	Evidencia de Aprendizaje (Relacionado con el estándar básico de CM)	Relación con descriptor y CM
1. Reconoce en diferentes contextos o situaciones problémicas, los objetos matemáticos estudiados y los representa en diferentes sistemas semióticos de representación.	(3). Resuelve distintos tipos de problemas que involucren sumas y restas.	Utiliza hábilmente la adición y la sustracción para solucionar problemas.	Descriptor: 1,4,7 Competencias Matemáticas: RA, M, R, PRP.

Nota: Autoría propia (2019)

A continuación se presenta la caracterización del desarrollo de CM, analizados desde los criterios de avance: mínimo, satisfactorio y avanzado, inmerso en la evaluación de los descriptores del modelo teórico a priori. Los siguientes resultados se determinaron en el balance obtenido después de analizar la prueba diagnóstica (primer periodo) e implementar la EDA durante el segundo periodo lectivo del año 2018.

Descriptor 1. Reconoce en diferentes contextos o situaciones problemáticas los objetos matemáticos estudiados y los representa en diferentes sistemas semióticos de representación.

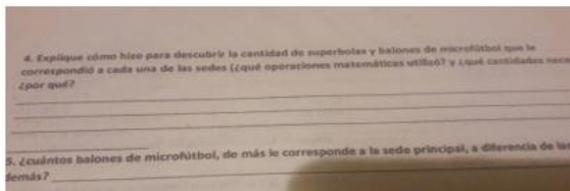
Con respecto a la Competencia Representar y a los procesos de traducción, codificar y decodificar, se presentó aún un avance mínimo; el 38% de los estudiantes, no identificaron las operaciones básicas, es decir, en el momento de desarrollar la actividad matemática, los estudiantes no identifican que operación es pertinente en el momento de dar solución a un problema matemático y genera un amplio margen de error en los resultados de la tarea matemática.

Se encontró significativamente que el avance destacado pasó de un 14% en el primer periodo, a un 36%, permitiendo que los estudiantes representaran adecuadamente el objeto matemático, conceptualizaran los procesos matemáticos, la parte numérica (sistema numérico) lo hacen de manera correcta, al igual, que con el código alfabético (lenguaje matemático). Por otra parte, los estudiantes mejoraron en hacer otro tipo de representaciones que no fueran, las icónicas.

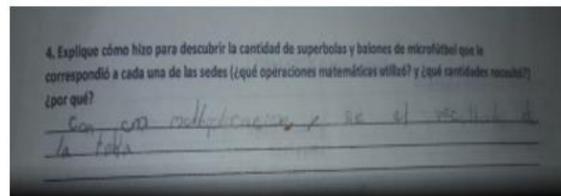
Descriptor 2. Argumenta, de forma oral y escrita, el significado de los distintos objetos matemático.

El avance de los estudiantes no tuvo cambio significativo, en lo referente a lo mínimo y lo satisfactorio, pero si, se evidencia un cambio de un 9% a un 14%, en el avance destacado, a lo que los educandos, se expresan de manera satisfactoria en los procesos orales y escritos, identificando los atributos de objetos medibles y argumentando coherentemente los resultados de los procesos matemáticos efectuados. Es decir, argumentan de manera fluida los procesos efectuados desde la estructura aditiva, expresaron de manera adecuada, situaciones de problema relacionados con el contexto real; mediante símbolos y códigos matemáticos que permitieron realizar tratamientos o conversiones donde facilitaron el discurso matemático en concordancia a la solución de problemas matemáticos. Tal como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 1. Evidencias descriptor No 2. Competencia comunicar



E11



E16

Nota: Autoría propia (2019)

Descriptor 3. Calcula y utiliza operaciones y propiedades de los objetos matemáticos estudiados cuando tabula, grafica o concluye.

Lo más significativo en este descriptor, fue la reducción del porcentaje de estudiantes en el avance mínimo, que prevalecía en el primer periodo, (de 58% bajó a un 40%). Así, como también se aumentó en el porcentaje de estudiantes en el avance destacado (de 10% subió a un 22%). Los educandos respondieron más satisfactoriamente y destacadamente al segundo nivel de complejidad (conexión), establecido en la tarea matemática, hacen uso de códigos matemáticos (suma resta y multiplicación llegando acertadamente a la solución del problema.

Figura 2. Evidencias descripto No 3.

The image shows a student's handwritten work. At the top, there is a table with two columns: 'Cantidad de superbolos' and 'Cantidad de balones de micro'. The table has five rows of data. Below the table, there are two vertical calculations. The first calculation is a subtraction: 150 minus 25, resulting in 125. The second calculation is a multiplication: 25 multiplied by 12, resulting in 300. The number 300 is written in a larger font below the multiplication.

Cantidad de superbolos	Cantidad de balones de micro
15	150
2	30
	30
	30
	30

150
- 25

125

25
x 12

300

E18

Nota: Autoría propia (2019)

Descriptor 4. Soluciona problemas y tareas matemáticas en las que se encuentran inmersos los objetos matemáticos estudiados y comunica los procesos desarrollados.

Aunque el porcentaje en el avance mínimo disminuyo, y el satisfactorio aumento levemente, lo más importante fue el incremento del avance destacado (de 22% subió al 38%). Lo que se puede inferir lo siguiente:

Frente a la Competencia Plantear y resolver problemas, los estudiantes resuelven y formulan problemas rutinarios de operaciones aditivas y operaciones multiplicativas. Aún es evidente los vacíos conceptuales, pero las prácticas pedagógicas ha permitido por medio de la pragmática de uso otorgar mayor sentido a los conceptos, a los procesos, a los significados, a los valores y a las simbolizaciones propias de la cultura matemática con la que el estudiante se relaciona desde su actividad matemática de aprendizaje.

Descriptor 5. En su actividad matemática de aprendizaje se evidencia un discurso que le permite participar en clase y aportar en la evaluación de procesos y resultados.

El avance mínimo bajó el porcentaje de un 58 al 35. Lo anterior indica que aún los estudiantes, evidencian que no efectúan adecuadamente los procesos pertinentes a la CM Comunicar, haciendo evidente la carencia de un discurso fluido que evidencie comprensión y apropiación de los saberes matemáticos.

Es claro, que la comunidad de aprendizaje matemático que se pretende conformar, evoluciona destacadamente en el 18%, esto es, que en términos de comunicación expresan los procesos empleados ante cada situación y argumentan los conceptos asumidos como acertados por ellos, con un discurso comprensible que permite entrever, de qué manera conceptualizan los objetos matemáticos, cómo interpretan los enunciados de las situaciones problemas y para qué emplean cada operación o técnica planteada por ellos ante cada problema.

El 35% de los estudiantes, presentan un nivel satisfactorio (aumentó solo en un 5%), evidenciando un discurso que le permitieron participar en clase y desde luego aportar en la evaluación de procesos y resultados matemáticos, al valorar los procedimientos utilizados como miembros de una comunidad de aprendizaje, se intervino permanente juicios de valor que posibilitaron a la comunidad de aprendizaje compartir, negociar y desarrollar significados matemáticos.

Descriptor 6. Demuestra continuidad y permanencia en su actividad matemática de aprendizaje.

En este mismo sentido, es pertinente asumir lo anterior como la disposición, siendo este un proceso afectivo que se pudo evidenciar que un 58% de la comunidad de aprendizaje presenta un nivel destacado, al desarrollar las actividades o tareas matemáticas aplicadas, y con ello emprender acciones de solución a partir de saberes previos o arraigados en sus procesos de aprendizaje a partir de realidades de su contexto, y el 87% de los educandos, presentan un nivel Satisfactorio de permanencia durante la aplicación de las mismas, desencadenando de manera simultánea estrategias de metacognición en los educandos y hábitos y comportamientos adecuados de carácter afectivo para su proceso de formación.

Descriptor 7. Interviene con voluntad y disposición en el desarrollo de las tareas de matemáticas, como miembro de una comunidad matemática de aprendizaje.

El 95% de los estudiantes, se encuentra en un avance destacado; demuestran disposición y persistencia a la hora de dar respuesta a determinada tarea o situación matemática a lo largo de la implementación de la tarea. En este sentido, el 84% de los estudiantes evidencian en su actividad matemática de aprendizaje una inclinación cultural progresiva.

De igual manera, de los estudiantes como una comunidad de aprendizaje interviene con voluntad y disposición en el desarrollo de las tareas matemáticas con niveles de complejidad creciente, desarrollando procesos no matemáticos (disposición y persistencia), asociados a aspectos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, G., Acevedo, M. y Jurado, F. (2003). La dimensión socio-cultural en el criterio de competencia: el caso de matemáticas. Colección cuadernos del seminario en educación No. 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

García, B., Coronado, A., Montealegre, L., Giraldo, A., Morales, S., Tovar, Blanca., y Cortés, D. (2012). Competencia Matemática: Un estudio exploratorio en la educación básica y media. Florencia – Caquetá, Colombia, Universidad de la Amazonia.

García, B. E, Coronado. A, Montealegre. L, Giraldo, A. (2015). Orientaciones Didácticas para el desarrollo de competencias matemáticas. Universidad de la amazonia, Florencia – Caquetá, Colombia.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2017). Informe Institucional. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx>.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2017). Informe Huila. Recuperado <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx>

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje, Bogotá, D. C.

Zubiria, J (2002). Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad. Aula abierta. Magisterio, Bogotá.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN MATEMÁTICAS ARTICULADA A UN MODELO TEORICO A PRIORI COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Licenciado en matemáticas y física, Diana María Urquina Lozada, Universidad de la Amazonia, estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en la Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas, dianamariaurquina@gmail.com

Resumen: El presente trabajo es un avance de investigación en el marco de la maestría ciencias de la educación énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El propósito central es diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias matemáticas basado en la resolución de problemas matemáticos articulado al Modelo Teórico a priori (MTP). Se presenta la primera fase de la investigación relacionada con el estado actual de los estudiantes para el desarrollo de competencias matemáticas del grado 6 de la Institución Educativa Municipal Nacional (I.E.M.N.) de Pitalito Huila.

Se busca mejorar el desarrollo de competencias matemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la articulación de una estrategia didáctica resolución de problemas matemáticos dentro del macro proyecto de investigación a través de un Modelo Teórico A priori (MTP).

Esta estrategia tiene un encuadre teórico al MTP, que facilita la aplicación de la misma, el diseñar, planificar y ejecutar, a través de esta articulación fortalece y enriquece la labor docente para mejorar la actividad matemática de aprendizaje de los estudiantes.

La resolución de problemas busca adecuar problemas del contexto y la vida cotidiana que ayude a organizar la participación donde el estudiante se sienta un agente activo dentro de su grupo.

Es necesario trascender el nuevo concepto de competencia matemático al aula de clase la cual se encuentra reposada en los referentes de calidad, requiere de una labor ardua y planificada por parte de los docentes y futuros docentes que se ven enfrentados a los nuevos retos que fomenta la educación Colombiana.

Palabras Clave: Argumentación, Competencia matemática, Modelo teórico a priori (MTP), Participación resolución de problemas

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia es uno de los países que contemplan la posibilidad de orientar el currículo basándose en el enfoque por competencias. Encontramos que a partir de las mediciones estandarizadas internacionales como PISA (OCDE, 2013), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los referentes de calidad, Lineamientos Curriculares y estándares básicos de competencia (MEN, 1998). Tienen una estructura que guía la actividad matemática del aula, pero las múltiples interpretaciones de estos referentes de calidad, hace que tenga varias dificultades al momento de llevarlo a la práctica. La formación del docente para el desarrollo de competencias aún no está bien familiarizada, tanto planificar como adaptar el currículo por competencias no es bien implementada por parte de los maestros.

Los maestros en su formación inicial y permanente en Matemática carece de elementos y experiencias integradoras de conocimientos matemáticos y pedagógicos, que permitan a los futuros profesionales construir, revisar y modificar sus sistemas conceptuales, aptitudes y habilidades como parte de su proceso de aprendizaje (Ball, 1991; Rico, 2004).

La educación colombiana no ha logrado mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas PISA. Según el reporte de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), “una porción significativa de estudiantes colombianos no están bien preparados para ingresar a la educación superior o al mercado laboral” (OCDE, 2016 pág. 34).

Durante el 2015, los resultados en matemática en Colombia fue de 390, cien puntos por debajo de la media de los países de la OCDE. El 1,2% escasamente logro alcanzar el nivel de excelente (nivel 5 o 6) en las pruebas presentadas y apenas el 38,2% obtuvieron un rendimiento bajo (por debajo del nivel 2).

Para nuestro interés la institución Educativa Municipal Nacional (I.E.M.N.) de Pitalito Huila, para las pruebas externas presentadas en el 2017 por parte de los estudiantes del grado 5° se evidencia un nivel mínimo en las competencias comunicación, resolución y razonamiento.

Teniendo en cuenta la metáfora de la participación por Ana Sfart (2008), se busca que el estudiante desarrolle una capacidad discursiva para que comunique matemáticamente dentro de una comunidad de aprendizaje (la clase). Para que no se sienta alejado del grupo y no se desmotive al enfrentarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Este alejamiento se convierte en un problema porque genera desmotivación en clase y apatía hacia las matemáticas (Gómez-Chacón, 2002)

Para mejorar la competencia resolución, es de vital importancia llevar al estudiante a que las ideas matemáticas conlleven un proceso de reflexión o transformación y forma de pensar, desarrollen proceso matemáticos que le permitan comunicar con argumentos matemáticos el proceso y el producto de su actividad, se debe proponer que el estudiante desarrolle estrategias y herramientas que le permita autoevaluarse y afrontar sus dificultades iniciales y robustecer su manera de pensar.

El estudio Pisa, prioriza el desarrollo de procesos y capacidades de los estudiantes para la resolución de problemas matemáticos en diferentes situaciones, deben mostrar niveles de dominio en una gran variedad de contextos intra y extra matemáticos.

Respecto a la competencia razonamiento, cuando los estudiantes no logran estar equipados con la habilidad de usar las matemáticas para su diario vivir, el trabajo, y para su formación como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos, difícilmente logran construir su proyecto de vida.

En este sentido, el pensamiento y razonamiento matemático es considerado como el soporte para la ciencia, la tecnología y el desarrollo económico y social de un país (Stacey, 2012).

Rico (1995) identifica el razonamiento como la capacidad para establecer nueva relaciones entre conceptos: para él, estas relaciones se expresa en argumentos. Argumentos de los que se requiere, entre otros aspectos, de la comunicación y representación.

Para permitir que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y no presente dificultades, requiere de un proceso de decodificación el cual está asociado a la competencia matemática Razonar, este proceso fortalecerá el desarrollo de la competencia matemática, durante la actividad matemática de aprendizaje.

Para mejorar el nivel de desarrollo en las competencias matemáticas en los estudiantes se evidencian varias causas, una de ellas está planteada por García, Quiroga y otros (2012), donde involucra aspectos del ser humano como el cognitivo, el afectivo y la tendencia de acción, permitiendo al estudiante participar de varios entornos de su diario vivir, para robustecer su proyecto de vida, a partir de procesos matemáticos y no matemáticos.

Otro de los aspectos relacionados es la falta de formación de los docentes en didáctica de la matemática (Rico Romero, 2005); poca motivación de los estudiantes para el aprendizaje de las matemáticas (Gómez-Chacón 2002); la poca implementación de una secuencia didáctica de tareas que promueva el interés y la motivación del estudiante al enfrentarse a problemas del contexto social que muestren la utilidad de la matemática en su entorno sociocultural (García Quiroga, Coronado, & Giraldo Ospina, 2015).

2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación aplicada se basa en la articulación de una estrategia didáctica con el modelo teórico a priori MTP, a través de la planificación de tareas en una secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia matemática.

Se propone implementar en el aula de clase una reestructuración de la malla curricular en matemáticas para el mejoramiento de la competencia, a través de la implementación de la estrategia resolución de problemas matemáticos que fortalecerá la actividad matemática de clase.

Esto permitirá mejorar el desarrollo de la competencia matemática y el desarrollo de procesos matemáticos y a su vez le permita comunicar con argumentos matemáticos el proceso y el producto de su actividad.

Se pretende que los estudiantes adquieran caminos, estrategias recurso y una disposición para involucrarse en la actividad matemática que refleje el quehacer matemático y su uso social.

3. OBJETIVOS

Formular e implementar una estrategia didáctica de tareas, procesos matemáticos y niveles de complejidad en el marco de un modelo teórico a priori (MTP) que contribuya al desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Municipal Nacional.

4. MARCO REFERENCIAL

MODELO TEORICO A PRIORI

Para García et al. (2013, 2015) conciben y asumen el Modelo Teórico a Priori (MTP) como una estructura para organizar, describir, explicar y articular los componentes de la competencia matemática con la actividad matemática de aprendizaje, los objetivos de las tareas y las formas de evaluación.

En este sentido los autores señalan que la finalidad del MTP es contribuir a planificar el desarrollo coherente y progresivo del proceso de movilización de las competencias matemáticas cuando el estudiante resuelve tareas y desarrolla procesos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción con complejidad creciente, es decir, el MTP es el artificio para la articulación de las tareas matemáticas, los procesos matemáticos y los niveles de complejidad con la actividad matemática de aprendizaje del estudiante como se muestra en la figura 1.

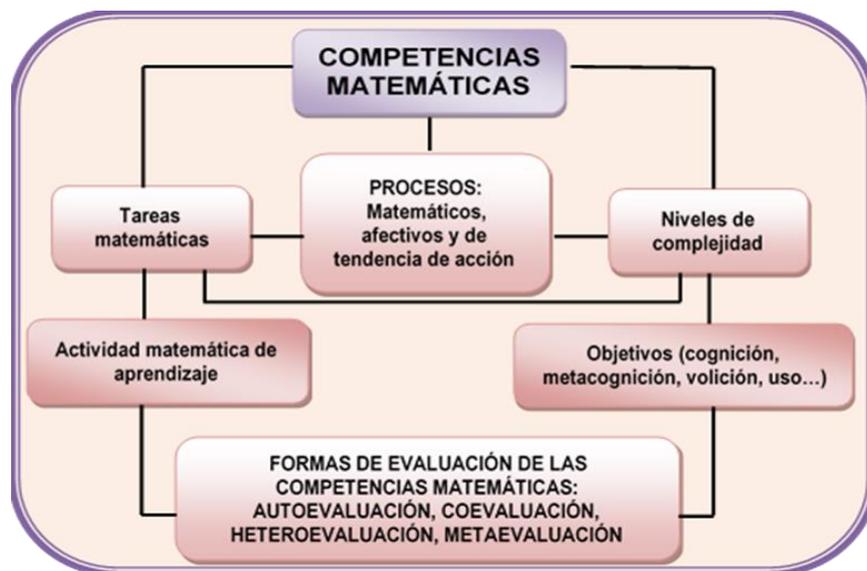


Figura 1. El Modelo Teórico a Priori (MTP), tomado de García et al, (2015)

Ello significa que el proceso de desarrollo de competencias matemáticas del estudiante se describe, explica y caracteriza, con apoyo del modelo, a partir de:

La calidad de las tareas matemáticas que se proponen al estudiante.

Los procesos matemáticos que conforman cada una de las competencias. Estos procesos deben ser especificados en el modelo que organiza la secuencia didáctica.

Los niveles de complejidad. Además de ser un componente específico de la competencia, es también un elemento que debe estar presente en el MTP al organizar el proceso didáctico.

La actividad matemática de aprendizaje del estudiante. Como elemento del modelo, posibilita la valoración y caracterización del proceso de desarrollo de las competencias matemáticas del estudiante. (García, et al., 2013, p. 45)

Para finalizar, el MTP como artificio articulador de las componentes para que el estudiante desarrolle CM, se propone para ayudar a planificar el desarrollo de las competencias matemáticas del estudiante. Además, aporta al profesor una perspectiva muy puntal que le permite organizar sus praxis de aula en el desarrollo de CM y permite movilizar la clase de matemáticas en términos de procesos para generar cultura matemática y lo más importante, generar significado matemático desde un enfoque sociocultural.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y SUS PROCESOS ASOCIADOS

García et al., (2017), incorpora al MTP los componentes de la competencia matemática citado por Solar (2009): los procesos matemáticos, las tareas matemáticas y los niveles de complejidad, y comparte con Abrantes (2001), citado por Solar, (2011), que un proceso matemático se constituye en una manifestación que evidencia las formas en que actúa el estudiante durante la actividad matemática de aprendizaje.

En este mismo orden, García et al., (2017), adopta lo citado por D'Amore, Godino y Fandiño (2008), existen otros factores asociados al desarrollo humano que están presente cuando el estudiante moviliza competencia matemática, además de los cognitivos y los de tendencia de acción, están presentes los procesos no matemáticos (disposición y persistencia). Además, García, et al., (2015), afirman que sin estos procesos difícilmente una persona puede desarrollar competencia matemática. Cómo lo registra D'Amore, Godino y Fandiño (2008): “¿Qué sería de una competencia sin el deseo, sin la voluntad y sin el gusto de hacer uso de ella?”

De esta manera, García et al., (2017), afirma que el modelo teórico a priori supera los aspectos cognitivos de la competencia matemática, además de adherirse, legitima el uso social de las matemáticas porque reconoce los aspectos afectivos, de tendencia de acción, como factores humanos a desarrollar. No se es matemáticamente competente, solo por emplear las matemáticas y resolver problemas, afirma, García et al., (2017), es de vital importancia que en su entorno socio cultural, el estudiante sea competente como ciudadano, por la concepción que se tiene de competencia matemática.

TAREAS MATEMATICAS

De acuerdo con los razonamientos que se ha venido realizando, se asume como tareas matemáticas, a los contenidos y dominios matemáticos que se organizan en términos de tareas, como lo asumen, Solar (2009) y de Rico y Lupiañez (2008), mencionado por García et al., (2015). De igual manera, una actividad matemática es la que realiza el docente para crear actividad de aprendizaje a corto plazo, sobre la base de una serie de tareas diseñada para que los estudiantes desplieguen procesos cognitivos, afectivos en la medida que su escolaridad progresa, generando una tendencia de acción de complejidad creciente. García et al., (2015).

PROCESOS MATEMATICOS

En este orden de ideas, un proceso matemático es el que organiza el currículo y sus contenidos para ponerlo al servicio del que aprende matemáticas desde un enfoque por competencias. García et al., (2015), afirman que solo se puede desplegar competencias matemáticas en el estudiante a partir de los procesos, y no por contenidos como se hace en la actualidad, por lo tanto, las competencias

matemáticas subyacen en los procesos que son necesarios en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: resolución y planteamiento de problemas, representar, demostrar, argumentar, analizar, resolver, graficar, calcular, modelizar, visualizar, codificar, decodificar, traducir, calcular, entre otros.

Después, de lo expuesto anteriormente, García et al., (2015), asumen como procesos no matemáticos, lo afirmado por D'Amore, Godino y Fandiño (2008), la disposición que tiene el estudiante de realizar la tarea matemática por su propia voluntad. Como consecuencia, se genera la persistencia de resolver una actividad matemática hasta hallar una solución.

NIVELES DE COMPLEJIDAD

A lo largo de los planteamientos hechos, se asume como el nivel de complejidad de una competencia matemática, las tareas y los procesos matemáticos afines con la competencia. García et al., (2015), admiten los tres niveles de complejidad (Reproducción, Conexión y Reflexión) asumidos por PISA, para identificar el grado de desarrollo cognitivo del estudiante, en relación con la competencia matemática, pero, al mismo tiempo, rechazan lo conceptual y metodológico de las pruebas masivas, porque no reconocen los procesos no matemáticos presentes en la competencia matemática de los estudiantes.

En este orden de ideas, García et al., (2015), asumen “(...) que los componentes de una competencia matemática son las tareas matemáticas, los procesos matemáticos y los niveles de complejidad” (p. 26). Al mismo tiempo afirman que la articulación con la actividad matemática de aprendizaje del estudiante, está relacionado con las tareas matemáticas, los procesos matemáticos y los niveles de complejidad, como componentes de una competencia. En tal sentido, las tareas son planeadas y propuestas por el docente con el objetivo de desarrollar procesos matemáticos a corto plazo, que le permitan al estudiante incrementar su grado de complejidad para su resolución.

RESOLUCION DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Esta estrategia se identifica como una manera de pensar donde una comunidad de aprendizaje (profesor-estudiante-profesor) busca diversas maneras de resolver una situación del contexto real, en donde una de los múltiples procesos es comunicar o justificar sus respuestas con diferentes argumentos.

Schoenfeld (1985, p xii) establece la resolución de problemas “*aprender a pensar matemáticamente – involucra más que tener una gran cantidad de conocimiento de la materia al dedillo. Incluye ser flexible y dominar los recursos dentro de la disciplina, usar el conocimiento propio eficiente, y comprender y aceptar las reglas*” “*tasita de juegos*”.

Schoenfeld (1994, p 60) aprender a pensar matemáticamente significa:

- a. Desarrollar un punto de vista matemático – que valore los procesos de matematización y abstracción y tener la predilección de aplicarlos.
- b. Desarrollar una competencia con las herramientas de trabajo, y usarlas en el servicio de la meta de aprender estructuras – desarrollo del sentido matemático.

5. METODOLOGÍA

Se ha mencionado en reiteradas ocasiones que la propuesta de investigación es aplicada. . Padrón, J. (200) (citado de Vargas, Z. 2009) señalan que, la investigación aplicada “*considera los estudios que explotan teorías científicas previamente validadas, para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana*”. (p.6); Además se encuentra en el marco metodológico del macro proyecto de investigación: Estrategias didácticas en un Modelo teórico a Priori de Competencia Matemática (CM) del equipo de investigación Lenguajes, Representación y Educación de la Universidad de la Amazonia.

Por otro lado, Hernández - Sampieri, Fernández y Lucio (2014) señalan que, la investigación aplicada tiene el propósito de solucionar problemas, a partir de teoría ya construida. Para el desarrollo de la investigación está sustentada desde los resultados en la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta de investigación es de naturaleza mixta, en donde su interés está relacionado con situaciones en contextos cotidianos y reales en el quehacer del estudiante, dentro y fuera del aula de clase, su naturaleza de interacciones individuales y grupales hace evidenciar procesos de producción, descripción, interpretación y análisis producida por los estudiantes y recolectadas por el docente; en este sentido, la investigación centra su interés en el desarrollo de competencias matemáticas por los estudiantes al enfrentarse en situaciones problemas que implique la articulación de tareas, procesos matemáticos y niveles de complejidad.

De igual manera, la producción, descripción e interpretación, permitirá describir a nivel de procesos matemáticos y no matemáticos en el desarrollo de competencias matemáticas del estudiante, que, desde sus aspectos, procesos e indicadores de aprendizaje se pueda realizar su sistematización y análisis. Lo anterior, a partir de un contexto y una situación polémica real (que surge del interés de los estudiantes) estrechamente relacionada con varios objetos matemáticos los cuales serán definidos en el diseño de tareas matemáticas, permitiendo explorar las nociones, ideas y los argumentos de los estudiantes desde la observación del investigador.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

La implementación de la estrategia resolución de problemas articulada con el modelo teórico a priori (MTP) durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la secuencia didáctica de tareas matemáticas propuestas y organizadas, busca contribuirle a los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Municipal Nacional (I.E.M.N.) de la jornada de la mañana de Pitalito Huila, acercamientos progresivos y significativos a los proceso matemáticos, al desarrollo de competencias matemáticas y a generar en ellos la participación activa en el proceso de hacer emerger los objetos matemáticos que interviene en cada uno de ellos.

La investigación contempla tres fases en donde se evidencia el progreso de los estudiantes a medida que se implementa la secuencia didáctica de tareas, procesos matemáticos y no matemáticos y niveles de complejidad. La primera fase I se realizó para determinar la Zona de Desarrollo real (ZDR) de los estudiantes, seguidamente una segunda fase II donde se observa un avance progresivo en el desarrollo de la competencia la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), finalmente la

fase III para alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial, es de aclarar que estas zonas están articulada de forma cíclica y se fortalecen a medida que se favorezca la competencia matemática en la actividad matemática de aprendizaje.

Para notar que tanto ha llegado a favorecer esta estrategia se socializa un balance entre la fase I y II de los estudiantes del grado 6° de la I.E.M.N. la cual arroja unos valores de progreso y avance en el desarrollo dela competencia matemática.

Se implementó una secuencia de tres tareas matemáticas en resolución de problemas para cada una de las fases.

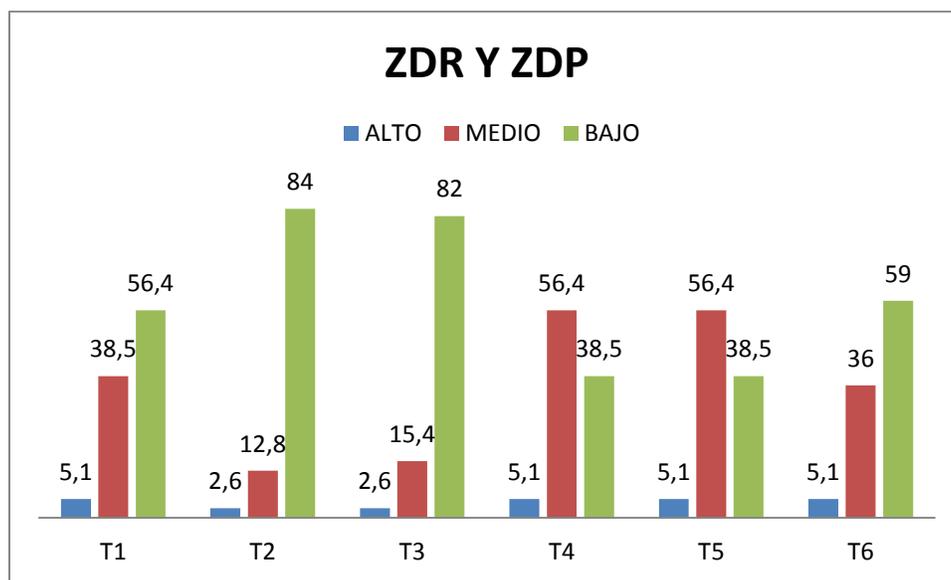


Figura N°2 balances entre la fase I y la fase II

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Durante la implementación de la secuencia didáctica y el proceso de participación e intervención por parte de los estudiantes del grado 6° de la I.E.M.N, se evidenció gusto e inclinación favorable al trabajo colaborativo, se mostró persistencia y continuidad en la construcción, sustentación y argumentación en las demandas cognitivas planificadas en las tareas, así mismo interés por buscar orientación por parte del docente y demás compañeros, lo cual permitió mantener un clima agradable para la socialización y negociación de las tareas consolidando la clase de matemáticas como una comunidad de aprendizaje.

A partir de la estrategia también se logró reconocer que hay una variedad de caminos para promover el pensamiento matemático de los estudiantes, el desarrollo de las competencias matemáticas en la actividad matemática de aprendizaje. Mediante esta experiencia los estudiantes se acercaran a desarrollar un método de inquisitivo que les permite reflexionar constantemente a fondo acerca de las diferentes formas de representar y explorar las ideas matemáticas, es decir los estudiantes construyen, desarrollan o transformas sus diferentes métodos de comprender y resolver problemas matemáticos en su diario vivir.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Quiroga, B., Coronado, A., & Giraldo Ospina, A. (2015). *Orientaciones didácticas para el desarrollo de competencias matemáticas*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

García Quiroga, B., Coronado, A., & Giraldo Ospina, A. (2017). Implementación de un modelo teórico a Priori de competencia matemática asociado al aprendizaje de un objeto matemático. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 7(2), 301–315. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6072>

OCDE. (2015). *Pisa 2015 Resultados Clave*.

OCDE. (2016). *La educación en Colombia*. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>

José Antonio Fernández Bravo, Juan Jesús Barbaran Sánchez, inventar problemas para desarrollar la competencia matemática. (2015)

Manuel Santos Trigo, *La Resolución de Problemas: Avances Perspectivas en la Construcción de una Agenda de Investigación y Práctica*.(2007)

PRONTOALIVIO AMBIENTAL

ESTRATEGIA DIDÁCTICA SOBRE EL MANEJO DE RESIDUOS SÓLIDOS PARA LA INTEGRACIÓN COMUNITARIA

Licenciado en Ciencias Sociales, Víctor Ospina Ortíz, Universidad de la Amazonia, estudiante, viosor1980@hotmail.com

Licenciada en Matemáticas y física, Madby Lorena Cabrera Quintero, Universidad de la Amazonia, estudiante, madbycq@hotmail.com

Resumen: Las dificultades que aparecen en las sociedades, crean la necesidad de escenarios que traten de mitigarlas, siendo la escuela ese lugar desde el cual se pretende afrontarlas. Hace unas décadas no se veía el uso del plástico y otros tantos objetos como un riesgo para la vida en el planeta, sin embargo, actualmente escasean los lugares en donde no exista la contaminación por mal manejo de residuos. Así mismo, pareciera que la academia se va aislando de las comunidades a la hora de resolver situaciones que afectan el entorno, lo que genera una desarticulación en la cual se incrementan los problemas y nadie los afronta, pues cada quien espera que sean otros quienes los resuelvan.

Esta investigación pretende afrontar una parte sustancial de esa dificultad, sirviendo de elemento teórico para que desde la integración comunitaria (escuela-barrio) se unifiquen criterios en el momento de buscar soluciones al problema de la contaminación. Para esto, desde el año 2015 hasta mediados del 2019, los docentes investigadores utilizaron un enfoque mixto, en el que a través de la investigación-acción, observaron y trabajaron con un grupo de estudiantes de la Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget y un sector de la Urbanización Campestre Bruselas, implementando una Estrategia Didáctica llamada ProntoAlivio Ambiental, para incrementar el aprendizaje en el manejo de Residuos Sólidos. Lo que arrojó conclusiones orientadas a fortalecer los procesos educativos donde se tenga en cuenta la comunidad aledaña y el entorno ambiental.

Palabras Clave: Aprendizaje, Estrategia Didáctica, Integración comunitaria, Pronto Alivio Ambiental, Residuos Sólidos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El fenómeno de la contaminación en Colombia es particular, ya que la selva amazónica con sus cerca de 40 millones de hectáreas, que representan más del 40% del territorio nacional, ha sido intervenida en el 20% de su tamaño (Cepal, 2013), esto deja ver que los comportamientos de gran parte de la población distan de ser amigables con el ambiente. Desde los grandes conglomerados industriales hasta los núcleos familiares, hacen su aporte de afectación a los entornos naturales, aunque en el caso de los segundos, esto obedece, entre otras cosas, a una falta de alternativas ecológicas, donde como consumidores se ven forzados a escoger entre el plástico y el aluminio, por encima de elementos como el vidrio (Martínez & Roca, 2016). De igual modo, a pesar de que el gobierno cuenta con el Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, así como también, con el Ministerio de Educación Nacional, el trabajo que se direcciona desde estas ramas del poder ejecutivo, no presenta grandes avances en cuanto a conservación ambiental y/o generación de sujetos comprometidos con el cuidado de su entorno, es así, que se puede afirmar que la “crisis ambiental urbana de la Amazonia colombiana tiene como base una crisis cultural,

producto de una precaria relación del hombre y su proyecto social con el medio ambiente” (H. Rincón, 2008).

En el caso del barrio Bruselas la problemática es seria puesto que la contaminación de espacios verdes y quebradas se ha hecho visible, por eso se toma como tema central el manejo de Residuos Sólidos por parte de la comunidad y cómo esta dinámica sirve para fortalecer el proceso de integración escuela-barrio a través de la implementación de una Estrategia Didáctica de aprendizaje, ya que está direccionada a estudiantes y miembros de la comunidad. Por tanto, el trabajo investigativo permitió el surgimiento de interrogantes como: ¿Por qué la comunidad del Barrio Bruselas no ha logrado dar un buen manejo a sus Residuos Sólidos? ¿Qué está generando el surgimiento de microbasurales en las zonas verdes del Barrio Bruselas? ¿Cuál ha sido el papel de La Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget en el mejoramiento de los espacios verdes del barrio? ¿Cuál es la relación que hay entre la contaminación de la quebrada que pasa por el barrio y el manejo de Residuos Sólidos por parte de la comunidad?

Entonces hay un claro problema consistente en el mal manejo que una comunidad da a los Residuos Sólidos que genera, y la poca incidencia que tiene el colegio sobre la población del barrio en ese aspecto. En ese sentido, las posibles mitigaciones de la problemática pasan por generar una articulación efectiva entre la comunidad, donde los procesos de aprendizaje recíprocos permitan mejorar el uso de los residuos, y con ello, el ambiente.

2. JUSTIFICACIÓN

Recordando que según lo planteado por el Ministerio De Educación Nacional:

“La Educación Ambiental debe ser un ir y venir permanente entre la comunidad y la escuela, con el fin de que las fronteras entre la educación formal y la no formal sean cada vez más tenues, debe haber un acercamiento entre la escuela y la comunidad de la cual ella hace parte”(Pág. 104).

Por lo tanto, la articulación comunitaria a través del mejoramiento del aprendizaje en procesos de manejo de Residuos Sólidos, es el eje fundamental sobre el que gira la investigación, teniendo en cuenta que “a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se empezó a tomar conciencia de las limitaciones de la investigación educativa clásica, en especial, en su poco impacto sobre la transformación de la realidad educativa” (L. Rincón, 2017). Lo cual precisa que hogar, escuela y sociedad, se consoliden como espacios que deben ir articulados dentro de un buen proceso formativo, puesto que existe una evidente desarticulación de comunidades que facilita el surgimiento de problemas, esto es, “que millones de años de evolución han diseñado a la humanidad para vivir y pensar como miembros de una comunidad. Y en tan solo dos siglos se ha convertido en individuos alienados” (Harari, 2014). Es por esto que el aprendizaje en colectivo adquiere mayor importancia para generar bienestar común, ya que la solución a los problemas contemporáneos en diferentes niveles difícilmente se logra por acciones individuales aisladas: se necesita la comunidad de esfuerzos para, creadoramente, darle solución (Ferreiro & Espino, 2009).

Con esto, el trabajo se realizó buscando que el tejido social se mejore, no desde afuera, sino a través de un proceso de interacción interna que arroje resultados permitiendo a la comunidad incrementar sus niveles de satisfacción con su entorno, de gratificación con el colegio y sus integrantes, pues según Parra (1997), “el maestro debe participar activamente en la vida de la comunidad con el

propósito de guiarla hacia una mejor situación económica y cultural”. Y también en este caso, elevar su aprendizaje sobre el cuidado del ambiente”.

3. OBJETIVOS

Construir una Estrategia Didáctica de enseñanza en torno al manejo de Residuos Sólidos que fortalezca el proceso de integración comunitaria (colegio–barrio), teniendo como referencia las características del contexto.

Evaluar la incidencia que tiene la implementación de una Estrategia Didáctica de enseñanza en la integración comunitaria (colegio-barrio).

4. MARCO REFERENCIAL

El proceso de inmersión necesaria por el que debe caminar todo trabajo investigativo, exige clarificar el contenido de éste en cuanto a lo referencial, a través de los diferentes marcos que posee para ordenar su estructura. En ese sentido, el recorrido realizado incluye el contenido del marco teórico, en el cual destacan fenómenos tan amplios como Educación, Aprendizaje, Pedagogía, Investigación-Acción, y Educación Ambiental, hasta unos procesos más localizados como por ejemplo, Estrategia Didáctica, manejo de Residuos Sólidos e Integración Comunitaria.

Con respecto a lo contextual, el marco incluye una caracterización del lugar donde se ubica el fenómeno de investigación, así como también, ilustraciones que clarifican su posición en la ciudad, terminando con una descripción más puntual de las características propias del entorno. De igual modo, se estableció una parte donde se ubicaron los conceptos principales sobre los que giró el trabajo, teniendo en cuenta el grado de clarificación que estos aportan a la comprensión de la investigación. Finalmente, se estableció un marco de tipo jurídico, donde quedan plasmadas todas aquellas leyes, decretos y normativa en general, que fortalece la credibilidad y seriedad del proceso de investigación.

5. METODOLOGÍA

La investigación está guiada por un Enfoque Mixto, debido a que “representa o está constituida por dos realidades, una objetiva y otra subjetiva” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), donde lo cualitativo tiene mayor preponderancia sobre lo cuantitativo, esto es, Cuanti-CUALI. Por tanto, obedece al método de investigación inductivo.

Del mismo modo, en este trabajo prima el enfoque cualitativo participante (investigación-acción), debido a que los investigadores son parte integrante de los dos escenarios a intervenir (profesores y habitantes del barrio), por lo que no se adopta una posición neutral, sino que más bien “dialógica-participativa”, donde a través de la acción los investigadores constituyeron la mayor herramienta de recogida y análisis de datos, lo cual permitió conocer *la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa*, donde para su recolección de datos se utilizó la observación totalmente participante, entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos, especialmente las actas realizadas por parte de la JAC del barrio.

Por otro lado, y con menos peso se realizó un trabajo cuantitativo, donde se aplicó una Escala Likert construida de acuerdo a los fenómenos observados, para así poder medir las actitudes ambientales de los integrantes de la comunidad, con lo cual se corrobora el enfoque mixto de la investigación.

Dado que “Cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio, por lo que resulta una tarea más “artesanal” que los propios diseños cualitativos...el investigador elige un diseño mixto general y luego desarrolla un diseño específico para su estudio”, (Hernández et al., 2014). Aunque del tema de los Residuos Sólidos existen múltiples trabajos, de integración comunitaria no hay muchos, menos aun conjugando estos dos, es por esta razón que el diseño de esta investigación fue concebida de tipo pre-experimental, con un solo grupo por parte de las familias y otro de estudiantes, donde se les aplicó una Escala Likert antes y después de implementar la Estrategia Didáctica ProntoAlivio Ambiental. Para recabar información previa se realizaron entrevistas que fueron determinantes para reconocer algunos aspectos que estaban dificultando la integración colegio-barrio, así como también, conocer las características del contexto histórico socioculturales.

Teniendo en cuenta las características del proyecto de investigación, específicamente la de generar o promover integración comunitaria, el trabajo llevó a escoger un tipo de investigación que implicara la participación de los investigadores dentro de las dinámicas barriales. Por tanto, la investigación-acción (IA) fue el tipo que más se adaptó a este proyecto, pues su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene (Hernández et al., 2014).

Así pues, la investigación-acción se presenta en este caso, no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo, desde la perspectiva de la integración escuela-comunidad con fines ambientales (López & Piñero, 2007).

De igual modo, uno de los aspectos importantes dentro de este trabajo es la relación que se pretende encontrar a través del trabajo realizado con el colegio-barrio, es en ese sentido que lo podemos asociar como un estudio correlacional entre estudiantes-familias para el caso de la integración comunitaria y para el aprendizaje del manejo adecuado de Residuos Sólidos: estudiantes-conocimientos e intención del comportamiento ecológico y familias-conocimientos e intención del comportamiento ecológico, en donde la correlación puede ser positiva o negativa (Hernández et al., 2014).

Teniendo en cuenta a Olson (1989), quien plantea que “en la investigación-acción, el muestreo casi nunca se toma al azar”, la muestra es conformada por estudiantes del grado décimo, cuyo número es de 19 integrantes, y 19 familias que habitan junto a la quebrada, esto es, que la muestra se acerque a un estudio de casos, ya que es no probabilística o dirigida, en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, pues el tamaño de la muestra no es importante desde esta perspectiva, debido a que el interés de los investigadores en este caso, no es generalizar los resultados a una población más alta (Hernández et al., 2014).

Según Mahecha (2013), la investigación-acción como una actividad colectiva, se caracteriza por la participación reflexiva realizada por los actores sobre su propia realidad, por lo cual propone cuatro momentos, que fueron tomados en cuenta para esta investigación, debido al diseño mixto escogido permite ser guiado por la IA.

Primera fase: Reflexión. Esta fue una etapa de exploración, donde se construyeron y aplicaron los instrumentos de recolección de datos: entrevista semiestructurada y escala Likert, para poder recabar información respecto al manejo de Residuos Sólidos, integración colegio-barrio e historia sociocultural de estos.

Segunda fase: Plan de acción. Luego de haber realizado una inmersión inicial, especialmente en el barrio, y de haber reflexionado, se procede a construir la Estrategia Didáctica ProntoAlivio Ambiental, teniendo en cuenta que estuviera diseñada con un lenguaje sencillo, claro e ilustrativo, teniendo en cuenta las características propias del contexto.

Tercera fase: Acción. Se corrigió e implementó la Estrategia Didáctica, en el colegio por parte de los docentes investigadores y en el barrio, los estudiantes de décimo grado.

Cuarta fase: Conceptualización y evaluación. En este momento de la investigación, se analizaron y contrastaron los datos obtenidos tras la implementación de la Estrategia Didáctica, además, se aplicó nuevamente la prueba post de la escala Likert.

Para llevar a cabo el proceso investigativo, se tuvieron en cuenta varias herramientas para la recolección de datos iniciales, entre ellas la *observación*, pues implicó adentrarse profundamente en el barrio, a tal punto de pertenecer a la JAC, manteniendo así, un papel activo y una reflexión permanente, estando atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Así mismo, con el objetivo de conocer mejor el contexto histórico sociocultural y especialmente la relación que ha tenido colegio-barrio a lo largo de los años, se aplicaron *entrevistas semiestructuradas* a personas fundadoras del barrio, docentes que vivían en el barrio o que llevaban tiempo trabajando en el colegio. Estas permitieron en algunos casos, cuando el entrevistado y el ambiente lo facilitaban, introducir preguntas adicionales para obtener más información de algún tema particular en cuanto participación comunitaria. Así mismo, para culminar con los instrumentos de recogida de datos, se realizó una *escala Likert*, con afirmaciones que arrojarían resultados sobre las actitudes ambientales que personas del barrio y estudiantes tienen, específicamente frente al manejo de Residuos Sólidos Urbanos (Hernández et al., 2014).

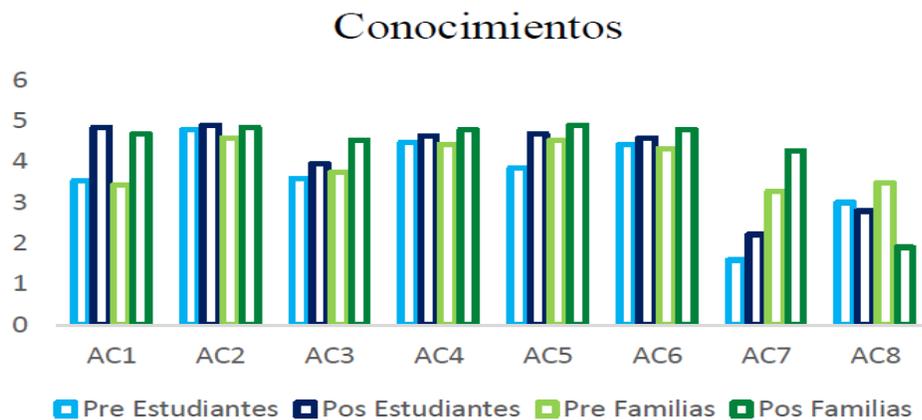
Como instrumento de intervención se construyó la Estrategia Didáctica de enseñanza que recibió como nombre, ProntoAlivio Ambiental, basado en una planta que se encuentra con frecuencia en diferentes lugares del barrio, la cual es utilizada para contrarrestar diversas enfermedades que aquejan a las personas. Como la contaminación es una enfermedad que perjudica al ambiente, dicha estrategia fue creada con la intención de ser un paliativo que utilicen los docentes del colegio, y a la vez, su contenido sea desarrollado por toda la comunidad educativa, ya que sus componentes de; *Sensibilización, Preparación y Acción*, contienen material sencillo pero relevante, haciendo recomendaciones para tener en cuenta a la hora de emprender un camino hacia el mejoramiento, la conservación y protección de los entornos naturales del lugar. Entre dichos componentes, la estrategia no deja al aire libre cada una de las actividades que brinda, sino que éstas son acompañadas al final, de una serie de tablas diseñadas para evaluar el proceso de los estudiantes.

6. RESULTADOS

Tomando como mecanismo de apoyo el software ATLAS.ti, el cual sirve para analizar datos cualitativos, se realizó una categorización teniendo en cuenta aspectos históricos, sociodemográficos, de infraestructura, y finalmente, de integración comunitaria. 6

En medio de toda la dinámica poblacional, se trasladó hacia un costado del barrio, La Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget, colegio que fue fundado en el año 1984, pero a inicios de los años 90 sus administrativos decidieron aprovechar el ambiente semi rural lleno de naturaleza, para continuar de manera permanente con un proceso educativo alternativo a lo direccionado por el MEN. Dentro de sus políticas, el colegio es flexible en cuanto a permitir que habitantes del barrio, trabajen o estudien en sus instalaciones. Una manera habitual es la de hacer intercambios horizontales en los que las familias aportan horas laborales para costear parte de la educación de sus hijos, cuyos costos han sido reducidos teniendo en cuenta el carácter de habitantes del sector. No obstante, el número de niños y jóvenes del barrio que realiza sus estudios en el colegio, se reduce a 15 entre primaria y secundaria.

Este fenómeno ha generado una separación entre las dinámicas del colegio y las que se dan en el resto del barrio, puesto que los habitantes del mismo, no miran al colegio como propio del contexto, sino como un lugar ajeno al cual ingresan los hijos de la élite local, valoración basada en el precio de las matriculas que maneja la institución educativa. A pesar de las oportunidades que ofrece el colegio, el alto índice de deserción escolar, la ausencia de otros colegios en el sector, y que algunas familias puedan tener los recursos suficientes para costear el estudio de sus hijos allí, gran parte de los jóvenes de Bruselas realiza sus estudios en colegios como la Normal Superior, y otros ubicados en el centro de la ciudad. El fenómeno mencionado es una réplica de lo que pasa con las personas al interior del barrio, pero en este caso, la desarticulación se da entre el colegio y el barrio, con lo cual se crea un caldo de cultivo para que sea difícil afrontar problemáticas como la inseguridad, consumo de sustancias estupefacientes, y contaminación ambiental.



Gráfica 1. *Pre – Post Conocimientos*

En esta gráfica se puede observar que en cuanto a conocimientos, los dos grupos intervenidos tuvieron un incremento significativo en la afirmación 1, la cual corresponde a la claridad que se tiene sobre lo que es un residuo sólido. Este incremento puede encontrar su justificación en el hecho de que existe una tendencia cultural a creer que se sabe sobre un tema, pero cuando se aborda en detalle, se devela la ignorancia que había sobre el mismo, pues en términos de Zuleta (2001), “la ignorancia no es un estado de carencia, sino un estado de llenura; es un conjunto inmenso de opiniones en las que se tiene una confianza loca” y es dicha confianza la que conlleva a afirmar que se sabe sobre algo, cuando en realidad se desconocen partes elementales. Pero una vez los estudiantes y las familias fueron intervenidos, su perspectiva cambió de tal manera que al responder la escala posterior, los puntajes obtenidos fueron mayores.

A pesar de que en casi todas las afirmaciones, tanto el grupo de estudiantes como el conjunto de familias, presentan incremento en sus puntajes, puede verse que valoran la parte educativa para abordar estos fenómenos. Esto se puede notar en los datos obtenidos en la aplicación de la escala pre y post a la aplicación de los instrumentos de intervención, en cuanto a la segunda afirmación, ya que esta plantea una necesidad de que existan campañas educativas sobre el manejo de residuos, que posiblemente orienten sobre los aditivos químicos que contiene un residuo; esto, tomando la afirmación 3 en donde se evidencia un incremento general en el reconocimiento de elementos contaminantes en los objetos que se usan a diario, sobre todo en la parte de las familias.

Respecto a las barras correspondientes a las afirmaciones 4, 5 y 6, que hablan de reutilizar, separar en la fuente, y aprovechar residuos orgánicos, respectivamente, también existe incremento en los datos obtenidos, pero siempre mostrando que en las familias hubo un incremento mayor.

La afirmación N° 7 del instrumento de recogida de datos (Escala Likert), posee una carga de análisis particular, pues ella actúa como una mini evaluación de coherencia dentro del instrumento, ya que en ese punto, lo mejor es haber obtenido puntuaciones lo más bajas posibles para poder mostrar un incremento en los conocimientos, ya que en ella se afirma que un residuo deja de ser un problema cuando es llevado por el camión, y esto es falso, pues lo indicado para anotar en los ítems era, A veces o Nunca, los cuales dan una puntuación de 2 y 1 respectivamente.

Finalmente, la gráfica muestra que en la afirmación N° 8, es el único ítem en el que hubo un retroceso en cuanto a puntaje, lo cual es coherente con lo orientado en el instrumento de intervención, el cual plantea que no todos los residuos que se producen en casa deben ser llevados al relleno. Pues es obvio que si alguien respondió de manera positiva en la afirmación N° 5, la cual indica la necesidad de separar en la fuente los residuos, en el punto 8 debe afirmar de manera negativa, por tanto, el puntaje será bajo.



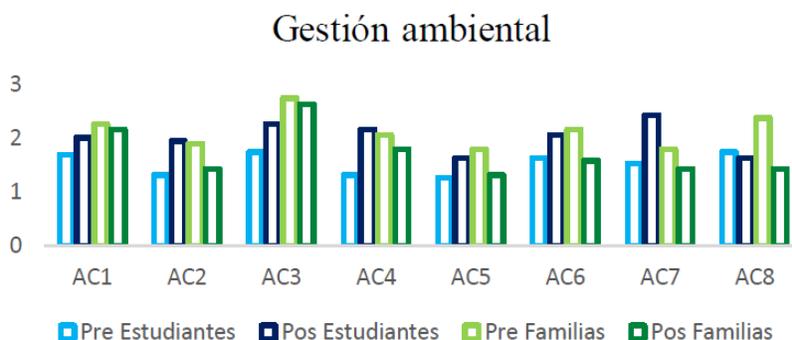
Gráfica 2. Pre-Post intención del comportamiento ecológico

Esta gráfica muestra avances en un alto porcentaje de los resultados, exceptuando la parte correspondiente a llevar los residuos a centros de almacenamiento, se puede ver que sí hubo incremento en la intención del comportamiento ecológico, respecto a la aplicación de la escala previo a la aplicación de los instrumentos de intervención. Pues en ellos, se orienta con claridad sobre la necesidad de dar un manejo adecuado a los Residuos Sólidos.

Algunos aspectos para resaltar de esta gráfica, pasan por el hecho de que en algunos ítems los incrementos fueron significativos. Por ejemplo en la afirmación N° 2, los estudiantes sintieron que el pertenecer al proyecto los hacía miembros de una campaña educativa, por lo que obtuvieron un puntaje alto en esa parte. De igual modo, es de resaltar que en la afirmación N° 5, la cual devala si se separa los residuos aprovechables, los estudiantes no tuvieron un incremento, mientras que las familias marcaron un puntaje bastante alto, respecto a lo presentado en la escala pre. Lo anterior puede deberse a que si bien, en los dos grupos de personas hubo incremento de conocimiento, a la hora de aplicarlo en las casas, suelen ser los adultos quienes se encarguen de separar los residuos, incluso, muchos hogares en los que habitan los estudiantes del Piaget, cuentan con una empleada que se encarga de los oficios domésticos, entre estos, separar los residuos.

La afirmación N° 6, muestra a las familias como las que más incrementaron su comportamiento ecológico, puesto que aprovechar los residuos orgánicos en abono de plantas, es un ejercicio que poco realiza un joven, y menos, si en su casa no existe una zona verde en la cual sembrar jardín, cosa que sí ocurre en muchas casas del barrio Bruselas, y algo ya mencionado, es que la mayoría de estudiantes del colegio no viven en el barrio.

Finalmente, en la gráfica se evidencia que en lo correspondiente a la afirmación N° 8, los estudiantes presentaron una disminución en su puntaje, lo cual es muy diciente, ya que al haber tenido la oportunidad de visitar el relleno sanitario, se dieron cuenta que en la ciudad hay carencia de centros de acopio idóneos para recibir los residuos, lo cual desmotiva o desincentiva la acción de buscar un sitio al cual transportarlos.

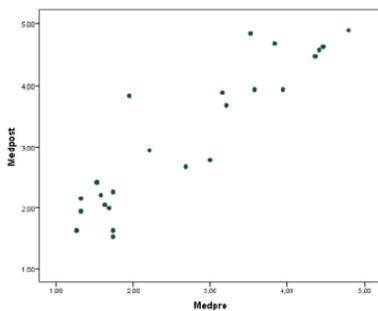


Gráfica 3. Pre-Post gestión ambiental

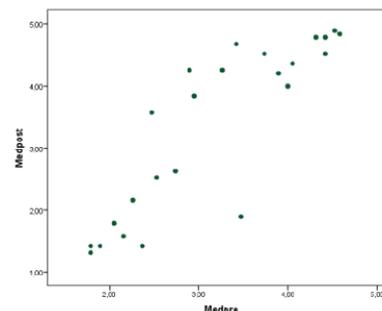
La gestión ambiental es el conjunto de mecanismos que la institucionalidad local implementa para mejorar el tratamiento de residuos en la ciudad. En este caso, la gráfica muestra el resultado de las percepciones y conocimientos que tienen los grupos de estudiantes y de familias, frente a dicho tratamiento.

Observando la oscilación de las barras, se presencia que en esta parte se presenta un caso a destacar. Es el hecho de que aquí el grupo de familias presentó un retroceso en puntajes, respecto a la escala pre en todas las afirmaciones. Por otro lado, el grupo de estudiantes mostró incremento en los puntajes obtenidos en las 8 afirmaciones que tiene la escala. Este fenómeno puede aparentar normalidad en los resultados de los estudiantes, puesto que fácilmente alguien concluye que después de haber sido intervenidos con unos instrumentos que aportaron conocimiento sobre el tema, estos le permiten a los sujetos incrementar las puntuaciones que presentan. Sin embargo, la escala no estaba elaborada para que en todas las afirmaciones hubiera incremento de puntajes, sino que en algunos puntos, el aprendizaje se viera reflejado en un des incremento de la puntuación en la gráfica. Esto es, que una vez los dos grupos intervenidos abordaran la escala post, le asignaran unos puntajes menores a las afirmaciones correspondientes a gestión ambiental, dado que el contenido de los instrumentos de intervención mostraba que dicha gestión es precaria en la ciudad. No obstante, los estudiantes asignaron valores superiores, lo cual puede entenderse como un no aprendizaje en el tema.

Por último, para corroborar estos resultados, se muestra a continuación la nube de puntos obtenida a partir de las medias de los datos *Pre-Post* de los estudiantes y familias, donde se evidencia que en los dos casos hubo un aprendizaje.



Gráfica 1. Nube de puntos estudiantes



Gráfica 2. Nube de puntos familias

7. CONCLUSIONES.

La escuela debe recuperar esa posibilidad de alzarse como el núcleo central desde el cual se direccionen los procesos que permitan a una comunidad, adquirir y consolidar una responsabilidad social, es decir, que tenga en cuenta que el vivir con otros implica unos comportamientos que no afecten a los demás que cohabitan un determinado espacio. Así mismo, los problemas que aborda el proceso educativo, deben buscar las posibles soluciones de manera conjunta entre estudiantes y docentes.

Así mismo, se infirió que los instrumentos de recolección de datos, en este caso las escalas, permitieron analizar los conocimientos previos que tenían parte de la comunidad educativa sobre el manejo de Residuos Sólidos. Este diagnóstico previo y posterior, presentó unos resultados inesperados en cuanto a que los habitantes del barrio a pesar de evidenciar unas prácticas inadecuadas de los residuos, ya que han ayudado a incrementar la contaminación de la quebrada, obtuvieron datos más positivos que los arrojados por los estudiantes. Esto puede explicarse al

contrastar la formación con enfoque ambiental que se orienta en el colegio, con la visión que tienen muchas personas de la sociedad, que en muchos casos por falta de conocimiento o conciencia ambiental, no ven que su actuar afecta el ambiente. Esto les permite a los primeros, ubicar con más facilidad prácticas contaminantes, que a la vez les provee el ejercicio de la autocrítica, pero a los segundos les impide verlas con claridad.

De la misma manera, la construcción de la Estrategia Didáctica referenciando las características del contexto, fue elaborada gracias a lo obtenido en la recolección de datos. Sin embargo, la implementación de esta había sido planificada teniendo en cuenta toda la población a intervenir, es decir, estudiantes y familias. No obstante, la carencia de aspectos como: solidaridad, colaboración mutua, disposición de tiempo, empatía, y finalmente, solvencia económica, fueron limitantes en el momento de trabajar con la comunidad, sobre todo en el último aspecto, en donde la constante búsqueda del sustento diario ocupa todas las prioridades que muchas personas tienen.

La parte gubernamental es culpable de la abundante presencia de productos contaminantes en el mercado, entre otras cosas, porque no hay una normatividad que incentive el uso de productos amigables con el ambiente. Así mismo, la existencia de un sistema económico lineal debilita los efectos de actividades como el reciclaje, ya que según Martínez (2009), se puede reciclar una parte de los residuos o, cuando esto no es posible, la economía toma nuevos recursos. Sin embargo, la dimensión de la economía es tan grande y veloz, que los ciclos naturales no alcanzan a recuperarse.

Por otro lado, en el trabajo se tuvo en cuenta que al ser de tipo IA, la manera de valorar el grado de integración generado por la implementación de la estrategia, partió del hecho de que el plan de acción estaba direccionado a introducir mejoras, más no a la resolución del problema (Hernández et al., 2014). Así mismo, “como el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica” (Elliott, 2000), en este caso se puede hablar de una valoración positiva, ya que el colegio tiene mejores relaciones con los miembros de la JAC, y también se percibe una mayor aceptación por parte de la comunidad hacia el colegio. También, se ha notado más inclinación de los estudiantes hacia las prácticas sociales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Cepal. (2013). *Amazonia posible y sostenible. Cepal y Patrimonio Natural*. Bogotá. <https://doi.org/10.2307/1936056>

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (S. A. Morata Editores, Ed.) (Tercera). Madrid.

Estupiñán, M. R., Puentes, A. I., Mahecha, M., & Rey, C. A. (2013). *Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación*. (U. P. y T. de C. Editorial UPTC, Ed.) (1st ed.). Tunja, Boyacá.

Ferreiro, R., & Espino, M. (2009). *EL ABC DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO. Trabajo en equipo para aprender a enseñar*. (S. A. de C. V. Editorial Trillas, Ed.). México D.F.

Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Bogotá D.C.-Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

López, Y., & Piñero, M. (2007). Investigación acción participativa como herramienta epistémica en la integración escuela-comunidad para el rescate y conservación de la Laguna de Guaranao en el Sector Bolívar, Municipio Carirubana, Estado Falcón, Venezuela. *Multiciencias*, 7(003), 308–318. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90470308%5Cnhttp://www.redalyc.org/redalyc/pdf/904/90470308.pdf>

Martínez, J. (2009). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración* (3 Ampliada). Barcelona, España: Icaria Editorial, s.a.

Martínez, J., & Roca, J. (2016). *Economía ecológica y política ambiental* (I Reimpres). Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

MEN, O. de E. y P.-M. / P. de E. A.-. Educación ambiental. Política nacional (2003). Colombia: Ministerio de Ambiente, vivienda y desarrollo territorial. Ministerio de educación Nacional.

Olson, M. (1989). *La Investigación-Acción entra al aula*. (A. G. E. S.A., Ed.) (Segunda Ed). Buenos Aires.

Parra, R. (1997). *Los maestros colombianos* (4th ed.). Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia: Plaza & Janes Editores Colombia S.A.

Rincón, H. (2008). *Amazonia colombiana: Geografía, ecología y medio ambiente* (No. 2). Florencia, Caquetá.

Rincón, L. (2017). *La Investigación Acción Participativa: Un camino para construir el cambio y la transformación social*. Bogotá D.C.- Colombia: Ediciones desde abajo.

Zuleta, E. (2001). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. (5ta ed.). Cali - Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

EL RELATO INACABADO Y SU PAPEL EN LA REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, Magister en Estudios Literarios, Sandra Patricia Cerquera Quinaya, Universidad de la Amazonia, Docente de Literatura y Lengua Castellana, estudiante Maestría en Ciencias de la Educación, patriciacerquera1131@gmail.com, Cel. 3103395615

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Magister en Estudios Literarios, Jhon Faiver Sánchez Longas, Universidad de la Amazonia, Docente de Literatura y Lengua Castellana, estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación, jhonf.sanchez123@gmail.com, Cel 3124067248

Resumen: El presente texto surge del proyecto “Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de maestras en formación del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia” denominado, “El relato inacabado y su papel en la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas”. Tiene como objetivo general, realizar una reconstrucción narrativa de saber pedagógico de maestras en formación del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia y como objetivos específicos, hallar, analizar y sistematizar la bibliografía sobre investigación narrativa; invitar a las maestras en formación a hacer parte del proyecto; recolección de las narraciones pedagógicas desde un enfoque sociocultural de las maestras en formación; y por último, analizar la influencia del contexto en las prácticas de enseñanza – aprendizaje de las maestras en formación. El método de la investigación es desde un enfoque sociocultural, teniendo como referente la Investigación Narrativa. Se recolectó la información desde la escritura misma de la experiencia vivida de las clases de literatura y lengua de las maestras en formación. El alcance del proyecto es poder reflexionar las prácticas pedagógicas de las maestras en formación del programa de Literatura y Lengua Castellana desde una perspectiva narrativa, con el fin de visualizar las prácticas pedagógicas y su posible transformación en la vida profesional de las maestras y el currículo del programa.

Palabras clave. Investigación narrativa, reconstrucción, reflexión de la práctica pedagógica y saber pedagógico.

La historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas.

Ricoeur

La presente ponencia busca establecer un diálogo a partir de los planteamientos de Fernando Bárcenas & Joan Carles Mélich (2000), en La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, específicamente en el capítulo “Paul Ricoeur: Educación y Narración”, con la propuesta de investigación denominada Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de Maestras en formación del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia, de Florencia, Caquetá. Antes de ello, se parte de una de las posturas, quizá, más pesimistas sobre la educación, retomando a Bourdieu & Passeron (1996), a partir de la Reproducción de lo que acontece en la sociedad. Así, el concepto de Reproducción junto con las afirmaciones de Althusser (1969), han motivado la búsqueda de alternativas, que se desprenden

con algunos postulados de Freire (2005), en relación con uno de los conceptos fundamentales de nuestro proyecto de investigación: Reflexión de la Práctica Pedagógica (Schön, 1974). Ello, además, permite reconocer, desde McEwan (1998) hasta Bruner (2010), que el docente puede transformar sus prácticas educativas por medio del otro, esto es, por medio de la intersubjetividad que se reconoce en lo inacabado del relato.

Con lo anterior, es de considerar que Louis Althusser en el texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1969) plantea que “Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (Pág. 14) En el caso que nos compete, la escuela según Althusser (1969), es un aparato ideológico del Estado, debido a que obedece a un sistema educativo especializado que impone un conocimiento de la clase dominante. Esta visión de Althusser (1969) está en estrecha relación con el concepto de Reproducción que proponen Bourdieu y Passeron (1996) cuando manifiestan que:

En una formación social determinada, las diferentes AP, que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de AP sometidas al efecto de dominación de la AP dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante. (Pág. 51)

Es decir, que la Reproducción para Bourdieu y Passeron (1996) está mediada por las relaciones sociales y culturales que la clase dominante impone a la sociedad y se manifiestan (reproducen) en el sistema educativo. Por ejemplo, la escuela como sistema educativo está compuesta por unas normas, unas leyes, unos lineamientos curriculares que establece el Estado para la realización de cualquier actividad, a pesar de que, la misma institución, se conozca subrepticamente como autónoma. En otras palabras, la Reproducción en Bourdieu y Passeron (1996), procura la transmisión del modelo económico, político, cultural, e incluso educativo que permanece de manera constante en cualquier escenario de la sociedad para mantener esas relaciones de poder de la clase dominante.

Con lo dicho, el texto de Bourdieu y Passeron (1996) centra su atención en la violencia simbólica ejercida desde la institucionalidad de la escuela. Vale decir que el texto descansa sobre una base bastante pesimista de la educación y nos pone en una especie de sin salida, no sin razones para hacerlo. Sin embargo, consideramos que puede existir otra concepción de educación (aquella que ya no oprima, sino que se erija como una resistencia, como un contrapoder), ya que recordando al gran poeta Hölderlin en uno de sus versos de *Patmos* (2002): “Allí donde crece el peligro crece también la salvación” (p. 329). Es así, que la educación se considera a la vez salvación; es la columna vertebral de cualquier cambio social. Por ello, y contrario a cruzarnos de brazos frente al aparente sin sentido, vale más aferrarnos a la utopía de producir un cambio y empujar cada vez con mayor ímpetu la roca, cual Sísifo, y tratar de cumplir una labor que se cree absurda, pero que en el acto de consciencia nos obliga al esmerado esfuerzo de intentar, sin cesar, cambiar por medio de una constante reflexión.

Tal vez se nos quiera tachar de idealistas, sin embargo, si bien es cierto que como sujetos sociales y pertenecientes a una estructura ideológica establecida por la clase dominante, esta no se ha

acentuado y/o arraigado de manera única, sino entendida desde la tensión dialéctica con las clases dominadas que buscan emerger al mismo tiempo. Ello se refiere a la dicotomía propuesta por Freire (2005) entre opresores y oprimidos. Por ello, en nuestra propuesta entendemos la necesidad de escuchar las historias minúsculas de un docente y no los grandes relatos sobre la educación que construye el aparato estatal, ya que, también se puede mencionar que un docente (a pesar de ser un oprimido del Estado, de las políticas del Ministerio de Educación, de la tensión ejercida por el contexto y los padres de familia) posee, de cierta manera, capacidad de agencia debido a la investidura que le confiere el ser una Autoridad Pedagógica y ello, le permitiría a su vez poder dar pasos hacia un cambio progresivo de su entorno educativo y social. Sin embargo, el *summun* de la discusión ya lo ha acotado Paulo Freire (2005):

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (p. 42)

Cuando un docente queda embebido por las típicas exigencias de trabajar para mostrar resultados cuantificables en unas pruebas estandarizadas, cuando sus horas de descanso se diluyen en la preparación de informes, cuando la posibilidad de la formación continua es limitada, el maestro va tornándose como un simple engranaje cuya función, como mencionaban Bourdieu y Passeron (1996), es concretar la Reproducción del mismo sistema opresor. Por ello, enmarcamos en la propuesta de tesis la importancia de la constante reflexión del maestro frente a la tarea de revisar y transformar las narrativas de su currículo, de su experiencia ya que, su saber pedagógico se interpreta y reinterpreta constantemente, sometido a un continuo cambio supeditado a la percepción sobre el mundo de los educandos, de los maestros, sus experiencias frente al conocimiento, realidad e intereses particulares. Solo a partir de la reflexión se llega también a la transformación de sí mismos y de los estudiantes.

Frente a lo dicho, según Schön (1974), la reflexión constante de dichas prácticas pedagógicas conlleva a situarse en un espacio y tiempo reales, esto es, en su entorno socio cultural específico, con total conciencia y sin importar transgredir los dogmas anacrónicos educativos preestablecidos. En palabras de Schön: si los profesores intentaran convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría del conocimiento que subyace en la escuela. No solo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de trasmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado (1974. Pág.163).

Desde esta perspectiva, es que se piensa transformar la práctica de manera reflexiva, siguiendo los planteamientos de Schön (1974), como objeto de reflexión constante y análisis y camino exclusivo para la formación del docente. Ello, está en consonancia, al mismo tiempo, con lo que menciona Theodor Adorno y es que: “La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica” (1967, p. 112).

Es decir, que la práctica reflexiva permite analizar pedagógicamente el quehacer del docente en el aula, pero a su vez, permite que el docente mientras realiza su quehacer, también reflexione sobre

sus prácticas pedagógicas, ello es lo que llama Schön la acción y pensar en la acción. Además, si las prácticas se repensaran de esta manera, el docente tendría la virtud de observar críticamente a los estudiantes y a la escuela con sus sistemas de normas, volviendo estos elementos en posibles propuestas de investigación o preguntas problematizadoras a desarrollar, porque cuando se reflexiona se convierte en un investigador en el contexto práctico. De la misma manera, los mismos elementos jerárquicos de reproducción en el aula disminuirían al tomar conciencia de su papel como transformador y no como replicador.

Ahora bien, si la experiencia pedagógica de los docentes y los discentes corresponde al mundo de la significación, entonces su estudio ha de hacerse desde las ciencias del mundo de la significación y no desde la perspectiva de los métodos desarrollados en las ciencias naturales. Al respecto, Bruner (2010) planteará la existencia de dos formas de pensamiento: la paradigmática y la narrativa. La primera, buscará las certezas basada en el método científico; la segunda, le apostará a la verosimilitud. Bruner aludirá que es esta última la que constituye la forma más natural al ser humano para llegar al conocimiento. Así, nuestra propuesta opta por la investigación narrativa como una alternativa para investigar las prácticas educativas y pedagógicas y los saberes que se construyen en medio de un contexto.

McEwan (1998) se suma a esta discusión en el texto *Las narrativas en el estudio de la docencia*; allí argumentará que la “historia representa un intento por explorar el aporte de la narrativa para entender la docencia y también un esfuerzo por franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia” (Pág. 238). Este planteamiento de McEwan es de vital importancia debido a que las prácticas docentes no se dan en el vacío, sino que obedecen a unos elementos concretos del aula, a la psicología del docente, del educando, en el tiempo, en el espacio y, además, se relacionan con hechos históricos para fundamentar esa reflexión de la práctica. A su vez, manifiestan la importancia de dicha reflexión de manera constante pero no ahistórica, sino todo lo contrario, en donde la práctica docente sea una búsqueda para fortalecerla con todo el acervo de la experiencia, la historia, la teoría para que el hecho *practicum* no quede en el vacío y que, de esa manera, el ejercicio hermenéutico se pueda narrativizar y repensar la enseñanza de la educación en términos concretos. Es decir, que el cambio de la práctica docente surja desde dentro, y exprese lo que se hace, y por qué lo hace, conlleva a una posición crítica sobre las prácticas para su transformación.

De la mano con lo anterior, Bárcena y Mélich (2000) plantean que la Acción pedagógica es susceptible de ser narrada y “puede construir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo” (Pág. 91). En suma, es claro que los relatos son espacios de intercambio que constantemente están educando para la transformación de la identidad del docente y a su vez, sus prácticas pedagógicas. Además, Bárcena y Mélich (2000), mencionan que a través de la Imaginación narrativa la acción educativa es una acción poética, entendida esta como creación. Es decir, que cada vez que se cuentan las historias de docentes, después de finalizada la Acción Pedagógica, ese relato se construye de manera poética, hasta el punto que el docente que narra, ya no es el docente sino un personaje de esa historia. Ese desdoblarse de manera narrativa y encarnar en un personaje de la narración contada, también el encontrarse en los relatos de otros autores es la forma como construimos identidad a partir de la relación de intersubjetividad:

Construimos nuestra identidad narrativamente, o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro

personaje. Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del libro, de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico. Nos formamos leyendo el texto en que consiste nuestra propia vida —que es biográfica— y el texto del mundo, un mundo que está en un papel, que es un texto. (Bárcena y Mélich, 2000, p.93)

Esta idea de la investigación es, justamente, la que llama nuestra atención, y por eso nos interesa también lo planteado por Freema Elbaz-Luwisch (2002, pág. 9) quien asume la práctica pedagógica, desde la perspectiva narrativa, como una construcción de los profesores cuando viven y narran relatos sobre lo que ocurre en sus aulas. Ahora bien, las prácticas de los saberes de los profesores, convertidas en narrativas pedagógicas son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del docente -o el discente- que las narra. Pero, también son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades y el contexto social, cultural e histórico en el que las historias son vividas y las reglas y los patrones del discurso que hacen posible las formas particulares de narración.

Por lo dicho hasta aquí, se puede decir que la narrativa es una representación de la experiencia vivida, y, que, el contar la experiencia en narrativas implica una reconstrucción de la experiencia misma porque, como lo dice Bruner (1984), una cosa es la vida como ocurre, otra cosa la realidad, y otra cosa, la narración de la experiencia humana de la realidad. Así, esa reflexión constante que permite la representación de la experiencia de manera narrativa concede al docente encontrarse a sí mismo sin olvidar al “otro”, analizar sus prácticas, su contexto, descubrirse en un ahora de la narración recordando sus prácticas pedagógicas y proyectándolas en el futuro con un mayor grado de consciencia. Finalmente, tenía razón Ricoeur cuando menciona que:

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida (citado en Bárcena y Mélich, 2000 p. 91)

En conclusión, hacer de las prácticas pedagógicas un relato inacabado permite una reflexión constante del ejercicio docente que no se entiende desligada del contexto cultural, ni de las relaciones intersubjetivas y que permite esa “creación de mundos posibles” (Bruner, 2010), como una posibilidad de liberación (tal vez) de la opresión o dominación y contraponiendo a esa Reproducción planteada por Bourdieu & Passeron (1996) la idea de una Pedagogía de la Radical Novedad:

Porque si la educación es acción, y la vida humana es sobre todo praxis, decir que el hombre es capaz de acción no significa otra cosa sino recordarnos que cabe esperar de él lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, la radical novedad y la sorpresa. Una pedagogía de la radical novedad es, entonces, una pedagogía que no puede eludir pensar lo que pretende —la educación— sino como una acción narrada y capaz de seguir narrándose, atenta pues a lo ya «dicho», pero sobre todo responsable de lo que aún queda por «decir»: el radical comienzo del que cada sujeto, como nacido, puede ser protagonista. (Bárcenas y Mélich, 2000, p. 93)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1967) "La educación después de Auschwitz" Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; publicada en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, Franefort, 1967, pág. 111 Y sigs.

Althusser, L. (1969) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Ávila, R. (2005) "Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu" en *Sujeto, cultura y dinámica social* Ediciones Antropos, Bogotá.

Bárcena y Mélich (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Paidós, Barcelona.

Bourdieu & Passeron (1996) *La Reproducción*. Editorial Laia S.A., México D.F

Bruner, J. (2010) *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.

Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, México.

Hölderlin, F. (2002) *Antología poética*, trad. de F. Bermúdez-Cañete, Cátedra, Madrid.

McEwan (1998) "Las narrativas en el estudio de la docencia" en *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje e investigación*. Buenos Aires

Schön, D. (1974). *Profesional reflexivo: incrementando la efectividad profesional*. Cátedra, Madrid

NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO Y UNDÉCIMO DE LA I.E. INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL

Licenciada en Lenguas Modernas, Ángela María Valero Yagüe, Universidad de la Amazonia, estudiante de la Maestría en ciencias de la educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Castellana, a.valero@udla.edu.co

Licenciado en Ingles, Jonathan Manjarrez Morales, Universidad de la Amazonia, estudiante de la Maestría en ciencias de la educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Castellana, j.manjarrez@udla.edu.co

Resumen: Aunque en Colombia el idioma oficial es el español, no podemos desconocer que cada día son más frecuentes los escenarios en los cuales las personas se ven obligadas a usar el inglés por su amplia difusión por todo el mundo. Es así como los procesos de globalidad, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés, teniendo en cuenta que somos seres naturalmente dialógicos, y es el acto de habla el que nos da voz y por consiguiente identidad. No obstante, en las practicas pedagógicas de las escuelas se insiste en enseñar mediante un enfoque metodológico lingüístico que no ofrece un marco para comprender la relación entre lengua, cultura y sociedad; de esta manera, es preciso ver la enseñanza de lengua extranjera (L2) desde una premisa básica que es considerar la lengua no como una estructura uniforme como se concibe en el enfoque lingüístico, sino heterogénea que se caracteriza por las variaciones de uso dentro de una comunidad de habla, es decir desde un enfoque socio-cultural. De esta manera, se posibilita la participación de los estudiantes en igualdad de condiciones en contextos bilingües en los cuales las habilidades de la lengua materna pueden tornarse insuficientes para alcanzar las expectativas propias o impuestas durante la interacción con hablantes de L2. Por lo anterior, es preciso escuchar a los estudiantes desde un enfoque metodológico narrativo que es muy poco explorado en investigación educativa, pero que permite tener en cuenta la voz de los estudiantes que muy poco es escuchada en la práctica pedagógica y en la investigación educativa y es en este sentido nos aproximaremos a la resolución de los problemas de interpretación e interacción que plantea el nuevo escenario del desarrollo mundial, de manera que los estudiantes puedan potencializar sus capacidades humanas y profesionales.

Palabras Claves: Oralidad, Competencia Comunicativa, Narrativas, Globalidad, Voz, Bilingüismo, Experiencia, Identidad, Cultura, Contexto

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Por muchos años el enfoque metodológico lingüístico primó en las investigaciones educativas, se creía que lo más importante era el conocimiento gramatical. Luego, se reconoció que el conocimiento no solo estaba en la lengua como código lingüístico, sino que se podía investigar y enseñar desde la forma en que el cerebro percibía el mundo, la realidad, a lo que se llamó psicolingüística. Pero teniendo en cuenta que los tiempos han cambiado y que el individuo desde el punto de vista de la sociolingüística ofrece un marco para comprender la relación entre lengua, cultura y sociedad; su premisa básica es que la lengua no es una estructura uniforme sino heterogénea que se caracteriza por las variaciones de uso dentro de una comunidad de habla.

Desde una perspectiva sociolingüística, el individuo no se considera un hablante oyente ideal sino un usuario concreto de una lengua que tiene características específicas: sexo, edad, clase social, roles, valores, creencias, etc., y pertenece a un grupo social y cultural determinado. La vida social se desarrolla a partir de las interacciones comunicativas entre los hablantes de una lengua. En las interacciones, se pone a prueba la competencia comunicativa de los hablantes.

En la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial diariamente para muchos de nuestros estudiantes la oralidad es de las sub-competencias comunicativas más difíciles de desarrollar y como investigadores vemos en la narrativa de experiencias un medio que permite el reencuentro entre ellos, con sus propias experiencias, contribuyendo así a crear un conjunto de actividades que permitan desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes.

Las personas le dan sentido al mundo y se expresan a través de narrativas, tanto por contar como por escuchar las historias de otras personas. La narrativa es un medio fundamental a través del cual las personas experimentan sus vidas. Son las narrativas en las que situamos nuestra experiencia. La experiencia humana siempre se narra, y el conocimiento humano y las identidades personales se construyen y revisan a través de narrativas intersubjetivamente compartidas. La narrativa es un acto primario de la mente humana; "El esquema principal por el cual la existencia humana se vuelve significativa" y es a lo que poco se le escucha, en investigación educativa (Polkinghorne, 1988, p.11).

La investigación narrativa cualitativa tiene claro que no funciona como una distracción que parte de la práctica, sino como un desarrollo de esta, he aquí la necesidad de reflexionar incluso sobre nuestras propias prácticas pedagógicas, porque probablemente en ellas podría también estar la respuesta a muchos de nuestros interrogantes. Por consiguiente, el investigador narrativo dialoga con los participantes y genera el espacio para que su voz sea escuchada y tenida en cuenta.

Finalmente, se trata de acercar a los estudiantes al conocimiento multilingüe, y no al conocimiento absoluto, universal, monolingüe, sino al conocimiento desde las narrativas que sin duda está influenciado por múltiples categorías socioculturales que incluso enriquecen nuestra propia lengua y cultura, luego nuestra competencia comunicativa oral en inglés. Como docentes es muy enriquecedor entablar una comunicación más estrecha con nuestros estudiantes, una comunicación intersubjetiva en donde la única generalización será "no generalizar", sino encontrar en un relato individual una práctica social que permita resolver ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa oral en inglés de los estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia?

2. JUSTIFICACIÓN

Ante la creciente necesidad de las naciones de estar comunicados entre sí y teniendo en cuenta que el inglés es la lengua más usada para mantener esta comunicación, se hace importante desarrollar la competencia comunicativa oral en inglés de los estudiantes de grado décimo y undécimo de la I.E. Instituto Técnico Industrial, ya que son los jóvenes que pronto se graduarán y tendrán que enfrentar este fenómeno.

De esta forma, vemos que en procesos investigativos el uso de relatos facilita la comprensión del mundo de la enseñanza y el aprendizaje dado que nuestros estudiantes, al igual que cualquier otro ser humano, construyen narraciones a fin de dar sentido a sus experiencias. Así las cosas, la narrativa de experiencias como medio para desarrollar la competencia comunicativa se torna altamente valorado para explorar el mundo de los estudiantes que poco es tenido en cuenta y es aquí en donde podemos encontrar respuestas a las dificultades que hoy se presentan.

Resulta de especial interés conocer el panorama nacional de la enseñanza del inglés y evidenciar cuáles son los problemas más frecuentes al momento de enseñar este idioma en Colombia y en paralelo las dificultades que se presentan en la Institución Educativa y a partir de ahí, elaborar un conjunto de actividades de enseñanza del inglés para impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

Cuando los profesores y los estudiantes hacen relatos sobre las experiencias de sí mismos como docentes o estudiantes, se sitúan como actores de un proceso y de contextos propios de su profesión y su papel social. El esfuerzo reflexivo que se produce al transformar la experiencia en narrativas enseña a interpretar el mundo, porque el acto narrativo implica interpretación y reinterpretación; estructuración de la experiencia y, en consecuencia, movilización en los saberes de la práctica social y de sus prácticas discursivas. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Y nunca es inocente”.

Sin embargo, la investigación narrativa es un camino que no ha sido ampliamente recorrido en el campo de la enseñanza de idiomas en Colombia. Este proyecto de investigación, por tanto, intenta revisar algunos de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que subyacen a este enfoque de investigación cualitativa a fin de contribuir al conocimiento local de nuestra comunidad. Se pretende explorar en un campo poco conocido por la investigación educativa, pero esencial para entender no solo como los estudiantes podrían mejor entender a sus profesores a través de efectivas estrategias metodológicas diseñadas por el mismo, sino también cómo nosotros como docentes podríamos adentrarnos en ese mundo desconocido e inexplorado de los estudiantes y comprender todas esas vicisitudes a las que se enfrentan diariamente y solo así podremos hacer de nuestra labor docente una experiencia vivida digna de ser contada y escuchada.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Identificar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés de los estudiantes de grado decimo y once de la I.E. Instituto técnico Industrial de Florencia.

3.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar la enseñanza del inglés en Colombia.

2. Identificar los problemas más frecuentes de los estudiantes de grado 10° y 11° de la I.E. Instituto Técnico Industrial de Florencia, que influyen en el bajo nivel de la competencia comunicativa oral en inglés.
3. Seleccionar el grupo de estudiantes que presente mayores dificultades.
4. Recolectar las anécdotas y experiencias significativas que los estudiantes han tenido durante su vida escolar, con relación al aprendizaje del inglés.
5. Planear un conjunto de actividades que desarrolle la competencia comunicativa oral en inglés.
6. Hacer una reflexión final sobre el impacto de la integración de las actividades en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

4. MARCO REFERENCIAL

Este marco referencial en principio aborda conceptos como investigación narrativa cualitativa en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, la educación y la práctica, la competencia comunicativa y la competencia comunicativa oral. Ésta es una investigación narrativa cualitativa con una amplia perspectiva sociocultural que nos brinda los conceptos básicos para orientar el trabajo de la investigación y la reflexión final.

Al considerar el punto de vista de Mendieta (2013) se plantea la contribución que la investigación narrativa podría darle al campo educativo y a los profesores de inglés para hablantes de otras lenguas de varias maneras (en inglés, Teachers of English to Speakers of Other Languages TESOL). Según lo expresado por Alexandra Mendieta citando a Cadman y Brown (2011) en las narrativas de los participantes (maestros y estudiantes) podemos comenzar a escuchar sus voces, oír cómo se construyen discursivamente, en la interpretación imaginativa de las vidas que quieren contar (p.451).

De esta manera, las narrativas acercan la práctica, contribuyendo a provocar, inspirar e iniciando discusiones y diálogos, algo crucial para la reflexión sobre la práctica y su desarrollo (Mendieta, 2013, p.9). Del mismo modo la falta de éxito de la implementación curricular reportada en la literatura está vinculada a una visión que minimiza al profesor como un agente activo y autónomo y un usuario de conocimientos prácticos (Mendieta, 2013). En este sentido, las narraciones también permiten que las voces de los estudiantes sean escuchadas a la par con las de los profesores investigadores. Los investigadores pueden "comprender mejor las motivaciones, las inversiones, las luchas, las pérdidas y las ganancias de los estudiantes, así como las ideologías que guían sus trayectorias de aprendizaje" Pavlenko como se citó en Mendieta (2013).

El contexto es relevante para la investigación narrativa, éste está en el centro del trabajo de los investigadores narrativos, ya que ayuda tanto al narrador como al investigador a dar sentido a sus historias. El contexto, sin embargo, como Barkhuizen (2011) señala, también se puede interpretar en varios niveles. Se puede examinar a nivel micro de la interacción, a nivel del relato narrativo, y a nivel macro sociocultural subyacente a la construcción narrativa. En el primer nivel, las secuencias de turnos y el papel de los hablantes en la conversación se analizan en detalle. En el segundo, se consideran cuestiones como la hora del día, el entorno físico, la elección del idioma,

el propósito de la charla. El tercer nivel, más amplio, se relaciona con contextos múltiples más allá del contexto de la conversación y, como afirman Clandinin y Rosiek (2006, p.45), más allá del control del investigador, en contextos espaciales, contextos culturales, contextos sociales, contextos institucionales, contextos de lugar y personas, los contextos están todos presentes.

Desde el punto de vista de la investigación narrativa, la mayor fortaleza de los docentes debe ser tener la capacidad de escuchar aquellas voces que casi nunca son tenidas en cuenta en la reflexión pedagógica, son las voces de nuestros estudiantes, pocas veces nos detenemos en nuestro arduo camino de enseñar, a entablar un diálogo directo con nuestros estudiantes, sobre cómo nos ven o caracterizan, cómo se sienten en nuestras clases y qué esperan de nosotros. Así, no tendríamos estudiantes físicamente presentes en nuestras aulas de clase, pero psicológicamente ausentes. En términos de Bruner (1986) una vida vivida es lo que realmente ha sucedido. Una vida experimentada consiste en las imágenes, sentimientos, deseos, pensamientos y significados conocidos por la persona cuya vida es, y, una vida contada es una narrativa o varias narraciones influenciadas por las convenciones culturales de decir, por la audiencia, y por el contexto social.

No obstante, la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica. Y se ha olvidado lo más importante, la gracia de experimentar, de contrastar la realidad misma con la artificial, impartida hoy en las universidades, que, sin duda alguna, deja al profesional a la deriva sin muchas herramientas para comprender e interpretar las dificultades que se le presentan.

Desde esta perspectiva, urge esclarecer lo que significa vocación, y encontramos que vocación es «la antítesis de una profesión» porque está «basada en las actividades de costumbre modificadas por el ensayo y el error de la práctica individual» (Schön, 1998) entonces, una profesión implica la aplicación de principios generales a problemas específicos, y constituye un rasgo de las sociedades modernas que tales principios generales sean abundantes y estén en crecimiento.

En este sentido, la competencia comunicativa en los hablantes de segunda lengua (L2) tienen que tener la habilidad para usar la lengua por sí sola, incluyendo la habilidad para formar gramaticalmente correcto y locuciones viables (Hymes, 1972). En segundo lugar, los hablantes de L2 deben demostrar la inclusión del componente sociocultural de la adecuación cultural (Canale, M. and Swain, 1980; Hymes, 1972). Tercero, los hablantes L2 deben ser capaces de dar sentido, no simplemente regurgitar frases memorizadas o responder correctamente en las pruebas de puntos de gramática discretos (Savignon, 2002). En cuarto lugar, los hablantes de L2 deben usar el lenguaje de maneras que sean efectivas en el cumplimiento de sus tareas deseadas de una manera fácil, casi inconsciente (Palloti, 2010).

Así, los hablantes de L2 deben ser capaces de lograr estas tareas comunicativas en interacciones sociales ampliadas en las que tienen las habilidades y la comprensión para decodificar y codificar mensajes con la intención sociocultural adecuada (Kelly Hall & Doehler, 2011). A través de la comprensión de estos componentes, los profesores de segundo-idioma pueden entender más claramente el objetivo o el resultado previsto de sus cursos.

Por consiguiente, es de suma importancia considerar el aula como el lugar donde los estudiantes desarrollan diferentes actividades discursivas e interrelacionales, ya que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. La

lengua oral impregna la vida escolar, en el entorno de la vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es También el camino para la entrada a la literatura. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales (Camps, 2001). En este sentido, la lengua oral tiene una doble función, aprender a exponer un tema y como instrumento de aprendizaje. El uso del lenguaje tiene dos facetas: hablar y escuchar y escuchar implica comprender, interpretar lo que se vincula a través de la palabra oral. Los usos del lenguaje oral están presentes en toda nuestra vida y de hecho es la razón de estar en la escuela. El lenguaje oral como regulador de la Sociedad, el aula como un espacio de vida y por ende de contrastes, diferencia de pareceres por miedo de los cuales aparecerán conflictos que seguramente serán mediados por el dialogo.

Para finalizar, nuestro proyecto de investigación con un enfoque narrativo pretende tener un efecto transformador sobre los estudiantes y el propio investigador. En efecto, este tipo de investigaciones en sí misma consiste a menudo en una forma de aprendizaje profundo, que conduce a una transformación de la conciencia, a una intensificación de la capacidad de percepción, a un aumento del carácter reflexivo y del tacto.

5. MARCO METODOLOGICO

El enfoque metodológico a utilizar será investigación narrativa cualitativa, desde una perspectiva sociocultural, apuntando a un conocimiento local, personal y subjetivo, pero que dé cuenta, como afirma Bolívar, Domingo y Fernández referenciando a Catani (1984, pág. 131) de la cultura en la que hace parte. El tema de representatividad aquí es un tema mejor de plausibilidad y credibilidad, de modo que cualquier persona en esa situación pudo haber vivido o sentido esas experiencias, y en este sentido la experiencia humana es generalizable, no porque la muestra sea representativa.

En educación, los estudios narrativos típicamente no involucran el relato de una vida entera, sino que se centran en un episodio o evento de la vida del individuo. Una narrativa de experiencia personal es un estudio narrativo de la experiencia personal encontrada en episodios únicos o múltiples, situaciones privadas o folclore comunitario, Denzin (1989). (Clandinin & Connelly, 2000) ampliaron la información de la narrativa de la experiencia personal y social, y transmitieron esta postura como la esencia de los informes de las experiencias sobre los profesores y la enseñanza en las escuelas.

Los métodos para utilizar en nuestra investigación serán empíricos- experimentales tales como: la observación e interrogación (encuestas y entrevistas). Teniendo en cuenta que en las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia.

En ambos usos de la entrevista conversacional es importante darse cuenta de que el proceso de entrevista debe seguir la disciplina de la pregunta fundamental que originó la necesidad de la entrevista, en este caso algunas de las preguntas serán ¿Cuáles son los factores que limitan su participación en la clase de inglés? ¿Qué temas les gustaría discutir en clase de inglés? ¿Qué

actividades les gustaría que desarrolláramos en clase? En ese sentido, los investigadores podremos identificar los problemas más frecuentes de los estudiantes de grado 10° y 11° de la I.E. Instituto Técnico Industrial de Florencia, que influyen en el bajo nivel de la competencia comunicativa oral en inglés y que actividades podríamos desarrollar en clase para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés de los mismos estudiantes.

Las conversaciones serán grabadas en cintas, o bien en otro sistema de grabación, con estudiantes que nos cuenten "historias de la vida personal", tales como anécdotas, historias, experiencias, sucesos, etc.

En el momento de restauración de los datos de entrevistas se desarrollarán tres etapas:

1. El investigador conduce la entrevista y transcribe la conversación desde una cinta de audio. Esta transcripción se muestra como datos brutos.
2. A continuación, el investigador narrativo retranscribe los datos brutos identificando los elementos clave de la historia, para identificar el ajuste, caracteres, acciones, problema y resolución en la transcripción del estudiante.
3. Por último, el investigador narrativo restaura el relato del estudiante organizando los códigos clave en una secuencia. La secuencia presentada en este pasaje es el contexto, los personajes, las acciones, el problema y la resolución del conflicto, aunque otro investigador narrativo puede reportar estos elementos en otro orden. Esta restauración comienza con el lugar, los personajes (el estudiante) y luego los eventos (comportamientos tales como "inestable" e "hiper"). El investigador reelabora la transcripción para identificar los elementos de la historia y restaura los elementos en una secuencia lógica de actividades.

Como con toda investigación cualitativa, el investigador identifica un pequeño número de temas, como de cinco a siete. La identificación de los temas nos muestra la complejidad de una historia y añade profundidad a la comprensión de las experiencias individuales. Los investigadores incorporan estos temas en los pasajes sobre la historia del individuo o los incluyen como una sección separada en el estudio. Los investigadores narrativos suelen presentar estos temas después del recuento del relato.

La validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados. Para que el proceso de saturación sea completo tenemos que movernos de una historia de vida a otra, intentando diversificar lo más posible de los casos observados hasta ver que ciertos hechos y elementos aparecen con regularidad y no se deben a características personales o a decisiones individuales, sino mejor a determinados rasgos socioculturales y culturales del grupo estudiado.

En este sentido, la narratividad o el material implica un texto que se asemeja a un tipo de prosa: el material de investigación narrativa es una narración que se presenta oralmente o en forma escrita. En el exigente sentido de la palabra, un requisito previo para el material narrativo podría ser el requisito de que posea más características narrativas, como, por ejemplo, que una historia tiene un comienzo, un medio y un final, como también una trama temporalmente progresiva. En su forma

más simple, no obstante, es un material basado en una narrativa, a la que no se aplica necesariamente el requisito de la producción de una narrativa completa y llena de argumentos.

En palabras de Van Manen (2003) la comprensión de algunos fenómenos, de algunas experiencias vividas, no se consigue con un conocimiento reflexivo de la naturaleza fáctica de tal o cual experiencia particular. Una verdadera reflexión sobre la experiencia vivida es, más bien, un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial. Por lo tanto, la investigación fenomenológica, a diferencia de cualquier otro tipo de investigación, distingue entre apariencia y esencia, entre los objetos de nuestra experiencia y aquello que constituye el fundamento de los objetos de nuestra experiencia. Dicho de otro modo, la investigación fenomenológica consiste en acercarse de manera reflexiva todo aquello que tiende a ser oscuro, aquello que tiende a evadir la inteligibilidad de nuestra actitud natural en la vida cotidiana. Y es a través de la escritura que se hará una constante reflexión desde una sensibilización interpretativa sobre las experiencias cotidianas de los estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachman, L. (1983). *Habilidad Lingüística Comunicativa*. Madrid, España: Edelsa.

Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledgeing in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391–414. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>

Bruner, J. (1986). *Realidades y Mundos Posibles* (Gedisa Edi). Biblioteca de Educación.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning* (1st ed.). Retrieved from https://books.google.com.co/books?id=YHt_M41uLuUC&lpq=PP1&hl=es&pg=PR4#v=onepage&q&f=false

Bruner, J. (2003). *La Fabrica de Historias: Derecho, Literatura, Vida* (1 EDICION). FONDO DE CULTURA ECONOMICA.

Camps, A. (2001). Hablar en clase, aprender lengua. *Departamento de Didáctica de Lengua y La Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona*, 43.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, (4), 1–11. Retrieved from http://www.oei.es/fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_composicion_escrita_camps.pdf

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. (2006), 1–2.

Clandinin, J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. *University of Illinois Press*, 27, 107–111. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20716027>

Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2002). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15–28. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>

Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). *Life History and Narrative* (2nd ed.). Londres, Inglaterra: Falmer Press.

Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 24.

Kelly Hall, J., & Doehler, S. (2011). L2 interactional competence and development. In *L2 interactional competence and development*.

Mendieta, J. A. (2013). Investigación Narrativa: Un enfoque alternativo para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Folios*, 0(37 SE-Artículos). <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios135.147>

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the human sciences*.

Ricoeur, P. (1989). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA - Papeles de Filosofía* -, 25(2), 9–22.

Savignon, S. J. (2002). Interpreting communicative language teaching. *Yale University Press*, 22.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Paidós Ibé; 1, Ed.). Barcelona, España: HarperCollins Publishers.

Taylor, S. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events. *Psychological Bulletin*, 110(1), 67–85. Retrieved from https://taylorlab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/5/2014/10/1991_Asymmetrical-Effects_Positive_Negative-Events_Mobilization-Minimization-Hypothesis.pdf

Van Manen, M. (2003). *Investigacion Educativa y Experiencia Vivida* (4th ed.). Barcelona, España: IDEA BOOKS,S.A.

Wells, G. (1981). *Learning through Interactions* (2nd ed., Vol. 1). Retrieved from [https://books.google.com.co/books?id=HV23MTRFMf8C&lpg=PR7&ots=S64gS7GabE&dq=go%20rdon+wells+\(1981\)+learning+through+interactions&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=HV23MTRFMf8C&lpg=PR7&ots=S64gS7GabE&dq=go%20rdon+wells+(1981)+learning+through+interactions&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q&f=false)

INCIDENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5° (2020) DE LA ETNIA KOREBAJU, EN LA IER INDÍGENA MAMA BWÉ REOJACHÉ, MILÁN, CAQUETÁ.

Misionera de la Madre Laura, Licenciada en Ciencias Religiosas, Especialista en Ética y Pedagogía, Aracely Serna Restrepo, IER Indígena Mama Bwè Reojaché, Milán, Caquetá, Rectora. Universidad de la Amazonia, Estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Castellana, chelyserna@gmail.com.

Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en informática educativa, Ledyn Méndez Suarez, IER Indígena Mama Bwè Reojaché, Milán, Caquetá, Docente, Universidad de la Amazonia, Estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Castellana, lemesu30@gmail.com.

Resumen: La barrera lingüística de comprensión de la lengua castellana para gran parte de la población de la nación Korebaju ha interferido en el desarrollo adecuado del compartir de saberes en ambientes interculturales; teniendo conciencia que se vive en un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, en consecuencia, “no estamos solos” y para saber convivir, relacionarse en diferentes escenarios dentro y fuera del territorio, mediados por los sistemas educativos, políticos y socioculturales, se debe contar con la capacidad comunicativa en un código lingüístico común, para mantener una armonización de relaciones con otros pueblos de lenguas diferentes a la lengua materna.

En lo que tiene que ver con las oportunidades de acceso a la educación superior existen evidencias de muchos años de la baja calificación por parte del estado con los parámetros de evaluación a nivel nacional sin una política diferencial para los pueblos étnicos con tradición lingüística propia, pues sus largos cuestionarios vienen en el idioma que para ellos es la segunda lengua, dejándolos en desventaja de comprensión y en consecuencia, esta dinámica en su mayor parte los excluye de la continuidad del desarrollo de la educación superior, debido a los bajos resultados de las pruebas ICES (Filtro de “calidad” educativa).

Por ello el aprendizaje de la segunda lengua la “oficial” fuera de sus territorios⁷, con enfoque de interculturalidad bilingüe, se debe tomar como una forma de enfrentar esta realidad que margina una gran parte de la población que no está dispuesta a sacrificar su acervo cultural, ni la reducción de su propio idioma por apropiarse el de la mayoritaria, sino como puente de interacción con las demás naciones dentro de la gran nación Colombiana y Latinoamericana.

Palabras clave: Incidencia, español, segunda lengua, bilingüe, lengua materna, relación, intercultural.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Nos preguntamos: ¿Cómo podemos enseñar el español a una población con tradición lingüística propia, sin que esto les represente un cambio de su pensamiento, significaciones del sentido de las

⁷ Decreto 804 de 1995, (mayo 18) Considerando, Diario Oficial No 41.853, del 18 de mayo de 1995

palabras, que lleguen a transformar algunas maneras de vivir y concebir la vida o los deje en el limbo de la incertidumbre desesperanzadora del sentido profundo de su existencia que marcan intereses de modelos de vida que lleva a la convivencia y felicidad?

De acuerdo a las grandes dificultades que tienen los estudiantes Korebajũ, que han ingresado en el sistema educativo con el modelo de nuestro país, se ven abocados a responder a un plan establecido por el mismo sistema de manera secuencial, esto los deja en desventaja con un nivel de bajo desempeño en relación al desarrollo competitivo de la población mayoritaria.

Esta dificultad se ha reflejado en los egresados Korebajũ, quienes en su mayoría no han logrado acceder a la educación superior, entre algunos factores se encuentra la limitación del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua castellana, debido a que los procesos y procedimientos del sistema de la educación superior se hallan en esta lengua y fuera de sus territorios.

De la misma manera existen limitaciones en los líderes de orden organizativo de su pueblo quienes en los escenarios locales, regionales y nacionales, presentan dificultades para expresar sus ideas de forma clara y comprensible a los interlocutores hispanohablantes.

Todas las anteriores situaciones despiertan un interés en nosotros los docentes y al mismo tiempo grandes interrogantes que se relacionan acerca de cómo aprenden los Korebajũ el español; es así que quienes hoy en día han logrado tener un mejor desarrollo de la competencia comunicativa oral en español, lo adquirieron con dificultades.

Se ve un gran interés en la población Korebajũ, en que sus hijos logren mediante la educación un mejor desarrollo de las capacidades de comunicación fluida en los dos idiomas, para su defensa, relaciones comerciales, políticas, protección del territorio y demás actividades propias relacionadas con la interculturalidad.

Es así como la lengua castellana empezó a jugar un papel muy importante en el interés como segunda lengua en la educación básica primaria desde el grado cero, pero se ha encontrado con las dificultades de no contar con los métodos adecuados, material publicado que permita la enseñanza de dicho idioma en estados y contextos coherentes con la realidad.

Aprender la lengua castellana, ¿cómo y para qué?

El aprendizaje de la lengua castellana como segunda lengua, se ha convertido para los pueblos indígenas en una necesidad debido a las múltiples amenazas que trae consigo el fenómeno de la globalización, el cual también brinda oportunidades de desarrollo pero trae consigo ideologías con políticas de gobierno, proyectos multinacionales, petroleras entre otras, que buscan la explotación de un pueblo vulnerable, que carecen de conocimientos frente a las realidades invasivas de un mundo implacable frente a ellos.

La falta de conocimiento frente a este tipo de fenómenos, ha sido uno de los factores que permitieron el aumento del deterioro, el exterminio de los pueblos indígenas que aún conservan su lengua, sus tradiciones, usos y costumbres.

Razón por la cual los niños, jóvenes de nuestra institución deben abrir las puertas al mundo intercultural donde aprendan la lengua castellana como una herramienta de defensa de su territorio, que al conocer el mundo externo sea el puente para valorar y conservar su cultura.

También Se ha percibido que las inadecuadas prácticas de la enseñanza del español ha dejado muchas inseguridades a la hora de expresarlo y escribirlo, por lo tanto se hace urgente, encontrar los caminos más pertinentes al contexto sociocultural y adecuación de materiales que sean más acordes a las realidades y conceptualizaciones de significados, representaciones que tiene la cultura Korebajũ, para que desde allí se logre mejor coherencia en el aprendizaje.

Además se evidencia en este contexto habitantes marcados por la violencia de los diferentes conflictos que se han vivido, desde la realidad socio-político-militar; la marginación como pueblo diferente, que la sociedad con su solapada valoración rechaza, con expresiones y tratos que entorpecen una armoniosa relación, mostrándose en sus formas de hablar, actuar frente a ellos con aires de superioridad, desconociendo las riquezas que encierran estas culturas.

Resulta necesario hacer uso en primera instancia de los medios investigativos que nos ofrece la sociología, psicología y antropología, para lograr identificar factores diferentes a la gramática lingüística, de dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma español, dentro de las cuales existen ciertas inseguridades que desembocan en algo de timidez.

Esta timidez resulta siendo, a la hora de querer desarrollar las competencias propuestas en cualquier campo del conocimiento una barrera que conlleva a bloquear el ritmo de aprendizaje en muchos de los niños y jóvenes que han vivido este trato violento en los ambientes familiares y sociales poco armónicos que resquebrajan las buenas relaciones, generan inseguridades que terminan impidiendo un mejor desarrollo de los desempeños propuestos en sus etapas de vida y niveles educativos.

De acuerdo a los contextos sociales, políticos, culturales y religiosos en los cuales se ven inmersos los Korebajũ dentro de su territorio, han tenido que desarrollar algunas prácticas discursivas fuera de su ambiente comunitario donde deben hacer el esfuerzo de entender la población que los rodea (mestiza) sin haber vivido en esos contextos, resulta algo violento cuando no se les conoce o entiende, toda vez que este entender está mediado por un camino de experiencias que se tornan significativas para cada persona de acuerdo a su nivel de conciencia frente a aquello que vive, siente y recrea. (Polkinghorne, 1988).

Para esto La educación del pueblo Korebajũ debe estar diseñada en el marco del compromiso de docentes, líderes y autoridades que brinden la oportunidad de obtener un nivel competitivo en las diferentes actividades económicas, políticas, culturales en relación con otros pueblos.

Por eso las cosas no son como las vemos sino como las percibimos, las palabras no son lo que su significado plantea en los diccionarios sino el efecto de sentido que se da en el uso concreto.

Por lo tanto, necesitamos buscar soluciones que permitan dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cómo incide la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes Korebajũ de 5º grado (2020) de la IER Indígena Mama Bwé Reojaché de Milán, Caquetá, en el desarrollo de su competencia comunicativa en esa lengua y lengua materna?

2. JUSTIFICACIÓN

Se busca desarrollar una propuesta didáctica acorde a su contexto y cosmovisión fortaleciendo lo propio, comprendiendo lo apropiado en una relación intercultural bilingüe, de manera que el español, realmente sea la segunda lengua como lo indica el decreto 804 de 1995.⁸

Es por ello que se hace necesario realizar una investigación para identificar con claridad, los factores que más inciden en el bajo desarrollo de la competencia comunicativa en su idioma y en la segunda lengua.

Se debe realizar una investigación en doble dirección: a nivel interno de los factores que impiden en los niños, jóvenes un buen desarrollo de la competencia comunicativa y otra a nivel de los paradigmas de enseñanza en la que se encuentran sumergidos la mayoría de los docentes de la educación básica primaria y aun de algunos de la secundaria y media técnica quienes reproducen los métodos de enseñanza con los cuales aprendieron.

3. OBJETIVOS

Incidir de forma positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en español entre los estudiantes Korebajũ de 5º grado de la IER Mama Bwe Reojaché de Milán, Caquetá, mediante su enseñanza como segunda lengua.

Específicos

1. Caracterizar la enseñanza del español como segunda lengua entre la comunidad Korebajũ.
2. Identificar los problemas más frecuentes de la enseñanza del español como segunda lengua en la comunidad Korebajũ.
3. Diagnosticar los problemas reales de desarrollo de la competencia comunicativa oral entre los estudiantes de 5º grado de la IER Mama Bwe Reojaché de Milán, Caquetá.
4. Elaborar un conjunto de actividades de enseñanza del español como segunda lengua para impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes
5. Implementar las actividades para impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en español.
6. Analizar los resultados que se obtienen con la aplicación de las actividades para impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en español.
7. Elaborar el informe con las conclusiones a las que llegamos una vez analizados los resultados de la aplicación de las actividades para impulsar la competencia comunicativa oral entre los estudiantes.

⁸ Decreto 804 de 1995, Art 11

4. MARCO REFERENCIAL

En lo que refiere a la incidencia de la enseñanza del español como segunda lengua en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, nos permitimos entenderla desde lo siguiente:

Incidencia: Concepto que se refiere a las interferencias manifestadas en el desarrollo de una comunicación. Para el caso de la presente investigación donde se pretende encontrar los factores asociados a la enseñanza del español como segunda lengua, se debe tener en cuenta las diferentes formas de aprendizaje que han tenido los miembros de la población Korebajũ en su convivencia con los pobladores de la etnia mestiza o Irakuza, como se le denomina en lengua materna.

Para comprender el proceso de aprendizaje de la primera lengua o lengua materna, Noam Chomsky (1985) citado por Galeano, y García, M. L. (2014) desarrolló su teoría de la adquisición de la lengua llamada “Gramática Universal” en la que afirma que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea. Ese “instinto biológico” se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares.⁹

Por otra parte, los niños tienen las capacidades cognitivas para responder a un proceso educativo que le implique diferentes maneras de aprender y entender el mundo, por ello consideramos que es posible la apuesta hacia una educación bilingüe; el proceso de desarrollo de los esquemas mentales que se van formando no son bien aprovechados, de acuerdo al siguiente postulado de Chomsky, (1985) (citado por Barón y Muller, 2010):

Entre las distintas teorías científicas que explican el funcionamiento del lenguaje humano se encuentra la gramática generativa de Noam Chomsky, también conocida en la actualidad como bilingüística. Esta teoría postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática (cf. Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980b, 1988a).¹⁰

El aprendizaje:¹¹ (Galeano y García, 2014) es el proceso a través del cual los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y hábitos adquiridos pueden ser utilizados en las circunstancias en las cuales niños, niñas viven y enfrenten a futuro. El aprendizaje así entendido, es un proceso dinámico, de modificación interna de conducta por el cual quien aprende desarrolla conceptos, habilidades, destrezas o cambia los anteriores de manera permanente y continua, para adquirir nuevas formas de comportamiento, de pensar, sentir o actuar.

⁹ Noam Chomsky, 1985 (Galeano, & García, M. L. (2014). La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena).

¹⁰ Birchenall, L. B., & Müller, O. (2010). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky : del Inicio a la Actualidad, p 1

¹¹ Noam Chomsky, 1985 (Galeano, & García, M. L. (2014). La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena).

Teóricos del aprendizaje como Piaget, Brunner, Ausubel y Vigostsky, han puesto de manifiesto que para lograr un verdadero aprendizaje debe existir una complicidad entre el sujeto que aprende y la tarea que debe realizar, porque el estudiante “(...) cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje (...)” Teberosky, Colomer, 2003, p. 53. (Citados por Galeano, & García, M. L. 2014)¹²

Desde la perspectiva sociocultural del lenguaje y su enseñanza, se aprecia cómo la “teoría sociocultural es una versión del constructivismo social que conecta las entidades con la mente y el mundo”¹³ por ello para la enseñanza aprendizaje del lenguaje se torna imprescindible ligar el aprendizaje con el sujeto que aprende, de tal manera como lo dice Vigostki, (citado por Torill Moen. 2006):

La forma en que las personas se convierten en lo que son, depende de lo que han experimentado en los contextos sociales en los que han participado, los contextos sociales que los individuos encuentran cuando nacen tienen su fundamento en qué lapso del desarrollo está atravesando la formación social en ese momento dado de su historia. En la medida que las condiciones históricas cambian constantemente, esto tiene sus consecuencias en el cambio de los contextos y, por lo tanto, de las oportunidades para vivir experiencias de las diferentes prácticas sociales. Así, la conciencia, o la mente humana, no puede ser considerada como una categoría fija, en el sentido de que puede describirse de una vez y para siempre. Schribner, 1985 (citado por Torill Moen. 2006)

Piaget (1970) (citado por Galeano y García, 2014) concibe el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas llamados estadios. Considera que el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: la estructural que lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano y la funcional que es la que produce diferentes estructuras mentales desde el nivel más elemental hasta el más complejo, El autor señala que el aprendizaje es una reorganización de estructuras cognitivas, es también la consecuencia de los procesos adaptativos al medio, la asimilación del conocimiento y la acomodación de estos en las estructuras.

Cabe resaltar el planteamiento de Polkinghorne,¹⁴ en cuanto que se debe llegar a lo que verdaderamente llene de sentido y significado al ser humano, es decir, esto se torna en un verdadero aprendizaje, para el caso de la enseñanza - aprendizaje de una segunda lengua en el pueblo Korebajú, que esta se pueda aprender significativamente sin devaluar, ni en detrimento de la lengua materna, así auto motivarse para aprender a comunicarse en el idioma de la nación a la que pertenecen.

Más como una necesidad de comunicación y relación con los demás pueblos, ya que el español es el vehículo comunicativo en la que se pueden entender los 106 pueblos indígenas de Colombia, y todos ellos con la población mayoritaria.

¹² Ibidem

¹³Torill Moen. (2006). Reflexiones sobre el Enfoque de Investigación Narrativa.

¹⁴ Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative Knowing and the Human Sciences (p. pág 4). State University of New York Press.

La necesidad de comunicación en el idioma de la población mayoritaria de cada nación la han vivido siempre los pueblos indígenas y gracias a los grandes líderes nativos de América Latina, que pudieron aprender de manera discursiva el idioma oficial de cada nación a la que pertenecen han podido expresar sus ideas y reclamaciones, al igual que su participación en escenarios de orden político gubernamental.¹⁵ De donde han ido ganando espacio en la defensa de sus propios derechos.

Así lo narra también el premio nobel de la paz Rigoberta Menchú, ante la realidad que vivían en su tierra sobre la explotación de la mano de obra de sus paisanos indígenas en Guatemala, pero por falta de entendimiento de la lengua castellana no podía ni siquiera ponerse de acuerdo para un trabajo, de ahí que le surge la idea de aprender el español como opción, con fines específicos, según narra la autora del libro (Elizabeth Burgos, 1980) Soy Rigoberta Menchú, en su prólogo:¹⁶

En este testigo de excepción, superviviente del genocidio del que han sido víctimas su comunidad y su familia, una voluntad feroz de romper el silencio, de hacer cesar el olvido para enfrentarse a la empresa de muerte de la que su pueblo es víctima. La palabra es su única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los indios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura. Rigoberta aprendió la lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el sentido de un acto, en la medida en que un acto hace cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha. Se decide a hablar para dar cuenta de la opresión que padece su pueblo desde hace casi cinco siglos, para que el sacrificio de su comunidad y de su familia no haya sido en vano. (Elizabeth Burgos, 1980).

El español como segunda lengua: para la enseñanza aprendizaje del español en contextos de pueblos aborígenes con tradición lingüística propia, es necesario comprender que el desarrollo de la competencia comunicativa oral en esta lengua requiere un tiempo prolongado de escucha y comprensión.

De manera que al ser aprendido como segunda lengua tendrá variaciones de acentos, formas diferentes de expresar, ya que la lengua española completamente desarrollada en la competencia oral, escrita y lectora debe cumplir con algunos requisitos según lo establece Pastor Cesteros, Susana, (2005)¹⁷ en su artículo Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación:

Por tanto, si de Español/Lengua Extranjera hablamos, hemos de entender que nos movemos en una dimensión de la lingüística aplicada como es la enseñanza de segundas lenguas, circunscrita en este caso a la lengua española, para cuyo ejercicio profesional se requerirán conocimientos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos. En efecto, el profesor de español como lengua extranjera debe tener una formación tanto lingüística, fundamental, como didáctica, no menos importante. (Pastor Cesteros, Susana, 2005).

¹⁵ TOBON, C. G. (s.f.). La situación de los indígenas en América Latina: etnicidad, política y educación.

¹⁶ BURGOS, E. (1980). *Rigoberta Menchú* (p. 287).

¹⁷ PASTOR Cesteros, Susana (2005), "Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación", *Hispanogalia*, nº 1, 2005, París, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia.

De la misma manera se podría indicar como dice la licenciada en lengua y literatura hispánica Yasnaya Aguilar, (2015)¹⁸:

En un país con tanta diversidad lingüística, lo natural sería que las personas fueran políglotas. Por otro lado, ¿cómo es el español que hablamos los indígenas? Aprender una segunda lengua es un proceso complejo en el que median diversos factores. Al transitar a una segunda lengua, las características de nuestra lengua materna suelen proyectarse y eso depende de los rasgos gramaticales de los idiomas involucrados. Una persona que tiene por lengua materna el inglés, sin marcas de clase en el sustantivo, tendrá ciertos problemas para realizar esa distinción que sí existe en el español y que se marca tanto en los artículos como en los adjetivos, un hablante con estas características tendrá problemas sobre todo con sustantivos que no terminan con *a/o*: *el curiosidad, la abordaje temprano*, por mencionar algunos ejemplos. Este problema no se presentaría si ese hipotético hablante de inglés aprendiera mixe, no sería relevante en su “manera” de hablar mixe pues ambas lenguas comparten el hecho de no marcar género.

No existe entonces un español indígena. Existe, en todo caso, un español mixe, un español hablado por maya hablantes, un español hablado por hablantes de japonés o un español con acento de hablantes nativos de tepehua. Si en México existen muchísimas lenguas que pertenecen a doce familias lingüísticas contrastantes entre sí, existen también tantas posibilidades distintas de acentos del español. Aun cuando el filtro del racismo y la discriminación crean estereotipos en los que todos los indígenas de Mesoamérica hablamos español. (Yasnaya Aguilar, 2015).

Por ello nos referiremos en esta investigación a un español, más contextualizado de manera que se pueda hablar de un español para la etnia Korebajũ, lo que se podría referir como un español Korebajũ (con sus formas propias de expresarlo).

Una de las investigaciones data de los años 1988, donde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, realiza una adaptación de estudios realizados por la UNESCO, donde quedaron plasmado en textos de ayuda para el proceso de implementación de la Etnoeducación en Colombia, y más específicamente el texto CULTURA Y LENGUA¹⁹ refiere:

La enseñanza de la segunda lengua como un hecho incuestionable que el niño y el adulto indígena tienen que apropiarse del español para poder desenvolverse de manera eficiente en el contexto de la sociedad nacional. El español constituye, además un instrumento útil para su defensa para hacer respetar sus derechos, por ejemplo: en el contexto del mercado, cuando tiene que comprar o vender productos y ante la necesidad de interactuar verbalmente con individuos que no hablan su lengua. (MEN, cultura y lengua, 1988).

Competencia comunicativa:

En el texto de Hyme Acerca de la competencia comunicativa direcciona una nueva forma de entender la competencia comunicativa cuando propone que se debe tener un prudente cuidado de

¹⁸ Web, artículo. Yasnaya Aguilar. http://archivo.estepais.com/site/2015/como-hablamos-espanol-los-indigenasde-tizoc-a-toro-sentado/#_edn1

¹⁹MEN. CULTURA Y LENGUA, Plan de universalización de la educación primaria, 1988. Página 179.

no generalizar el planteamiento ya que su investigación ha permitido diferenciar que la comunicación y enseñanza del lenguaje se tornan diferentes, tanto que se debe tener especial atención a que una cosa es la enseñanza de la lengua como expresión gramatical correctamente escrita y otra es la comunicación fluidamente comprensible en los ambientes socioculturales de los hablantes y oyentes.

La adquisición de la competencia es también considerada como un proceso esencialmente independiente de los factores socioculturales, que requeriría únicamente la presencia de una lengua apropiada en el medio en el que el niño se desarrolla. La teoría de la actuación es la única que podría tener un contenido sociocultural específico (Hymes, 1968).²⁰

Retomando la posibilidad biológica de la cual habla Chomsky de las capacidades innatas con las que nacemos para aprender más de una lengua, esta capacidad debe ser desarrollada en ambientes inmersos y dotados de realidades creadas y aceptadas socialmente de donde el lenguaje solo cobra significado y sentido desde dichos ambientes socioculturales tal como lo Plantea Prawat, 1996 (citado por Torill Moen, 2006):

Los seres humanos aprenden y se desarrollan en estos procesos mutuos de interrelación entre el individuo y la sociedad. De esta manera, se suprime el dualismo entre el individuo y su entorno social, o lo que se llama el problema mente-mundo (Prawat, 1996). La teoría sociocultural es una versión del constructivismo social que conecta las entidades de la mente y del mundo. (Torill Moen, 2006).

En el campo netamente de la competencia comunicativa oral, es altamente necesario ubicar el desarrollo de la misma teniendo en cuenta los contextos socioculturales en la cual se desenvuelve esta posibilidad de comunicación, por ello como indica Vygotsky, 1978 (citado por Torill Moen, 2006): “La forma en que las personas se convierten en lo que son depende de lo que han experimentado en los contextos sociales en los que han participado” (Torill Moen, 2006)²¹

Se destacan algunos aportes en el proceso de reivindicación del reconocimiento de las lenguas nativas en contextos pluriculturales y nacionales multilingües, pero a la vez la necesidad de tener el dominio del idioma oficial sin que este vaya en detrimento de la lengua materna, como lo expresa la académica doctora Verónica Kugel investigadora de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, refiriéndose a los aborígenes mexicanos:

Por la necesidad de mantener contacto con el pueblo conquistador o con las autoridades, por la actividad comercial, los hablantes indígenas se volvieron bilingües o trilingües, es decir, aprendieron a hablar español pero también conservaron sus lenguas, lo mismo que hoy pasa con los migrantes, quienes en busca de una oportunidad de empleo en Estados Unidos aprenden el idioma inglés, pero también mantienen su dialecto de cuna. (Kugel Verónica, 2012)²²

²⁰Dell Hymes., & Traducido por Bernal, J. G. (n.d.). *Acerca de la competencia comunicativa*. (p. 37).

²¹ Torill Moen. (2006). Reflexiones sobre el Enfoque de Investigación Narrativa Traducción Torill Moen.

²² Kugel Verónica, (2012). Indígenas aprendieron a hablar español pero conservando sus lenguas nativas. https://pueblaonline.com.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=29736:ind%25C3%25ADgenas-aprendieron-a-hablar-esp%25C3%25B1ol-pero-conservando-sus-lenguas-nativas&Itemid=155.

Es así que las investigaciones, aplicaciones de esfuerzos por mantener las tradiciones lingüísticas en los países de América latina, en una mayor conciencia de la gran riqueza que los pueblos originarios conservan, se despierta el interés de propios y extraños por visibilizarlo en una valoración de igualdad de condiciones. Por ello la doctora Verónica Kugel señaló lo anterior durante la conferencia magistral: “Idiomas Indígenas Moderno y Urbanos” enfatiza la necesidad de “favorecer un futuro multilingüe”

En su ponencia comentó también sobre los bilingües y trilingües indígenas de la comunidad de Milpa de Ixmiquilpan: “en estos pueblos abundaron los idiomas otomí, mazahua, mexicano, chichimeco, latín (que era el idioma de culto) y el náhuatl, éste último de gran necesidad para cualquier pueblo indígena, ya que era el idioma del imperio Azteca y convenía hablarlo para poderse mover”, explicó. (Kugel Verónica, 2012).

“La gente se volvió bilingüe porque era práctico hablar náhuatl y mantenía su idioma porque era el habla de su cultura, de su visión del mundo, de su corazón; es como hoy, que preferimos hablar español porque es el idioma de cuna, aprendemos inglés sólo por necesidad, ésta es la causa principal de bilingüismo, es una cuestión social, no de origen”, declaró la doctora Kugel.

En el texto EDUCACIÓN BILINGÜE, COMUNIDAD ESCUELA Y CURRÍCULO del MEN, (1988)²³ en su programa de Etnoeducación, pág. 39, establece una inadecuada forma de enseñar el español como segunda lengua, ya que los procesos como el niño aprende la lengua materna es diferente a como aprende la segunda lengua, creando una desvinculación coherente en las formas de aprendizaje, ya que primero se aprende a hablar y luego a escribir, es así como se pretende enseñar castellano haciendo uso de la matemáticas, las ciencias, como si se quisiera que aprendiéramos Japonés, a través de un curso de química dictado en japonés.

Resulta imprescindible el desarrollo de la competencia comunicativa oral, de tal manera que aludiendo lo que propone Anna Camps; “Hablar en clase, aprender lengua”. (n.d.)²⁴. Identifica como parte importante los procesos de desarrollo comunicativo oral y escrito, en lo siguiente:

“Conviene insistir en que el uso del lenguaje oral, tiene dos facetas, hablar y escuchar. Quizás no se ha puesto suficiente énfasis en que escuchar amplia comprender, interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral”. (Camps, A, 2005).

Dicho de otro modo las maneras tradicionales que se vienen desarrollando en el aprendizaje de las lenguas, e incluyendo la lengua materna, se saltan algunos procesos, necesarios para tener una mejor comprensión del desarrollo comunicativo durante el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, cuando se llega a la escuela, los niños tienen un idioma hablado en casa, el cual se deduce que ellos solo reproducen verbalmente una experiencia comunicativa en escenarios sociales, la escuela perfecciona este discurso, le enseña a escribirlo y a leerlo (competencia escrita - lectora). Camps, A. (2005).

²³ MEN, (1988). EDUCACIÓN BILINGÜE, COMUNIDAD ESCUELA Y CURRÍCULO

²⁴ Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua.

Lo que se debe hacer en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, es partir por el desarrollo de la competencia oral, lo cual implica escuchar primero y después hablar, seguido a ello escribir, leer y demás aptitudes que se desprenden de los estudios lingüísticos y comunicativos.

5. METODOLOGÍA

De acuerdo a la característica del problema, destinatario y ubicación, la metodología se basa en una investigación cualitativa e intercultural, con enfoque socio cultural, donde define al ser humano como un ser social, no sólo porque nace en una sociedad que al mismo tiempo requiere para sobrevivir, sino porque su capacidad para crear cultura, crearse a sí mismo supone la existencia de esa sociedad como depositaria de la experiencia cultural del hombre, por lo tanto lo social implica lo cultural, ésta condiciona y determina lo social con su gama de costumbres, creencias, mitos, arte y demás aspectos que hay que potencializar y conservar²⁵

Una de las herramientas utilizadas en la investigación parte de las pruebas diagnósticas que permitan observar el nivel de aprendizaje y dominio que tienen los estudiantes del grado quinto sobre la lengua castellana, proponiendo algunos métodos, actividades que se adecuen a los niveles alcanzados en el dominio de la lengua castellana.

La ubicación durante el proceso se desarrollara en tres sedes: Agua Negra Miupú, San Francisco y Herichá, sedes cercanas a la sede principal de la institución, de manera que se puedan desarrollar trabajos simultáneos entre las sedes y con los docentes que imparten esta área.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

Por ahora solo se puede establecer una serie de hipótesis en cuantos algunos resultados de investigación.

Cabe aclarar que los que enseñan español son docentes de la etnia Korebajũ, quienes a la vez aprendieron a hablar español de manera inadecuada, y con la interrelación en el entorno intercultural, por lo cual se puede establecer que no cuentan con las herramientas suficientes para enseñar el español como segunda lengua, máxime cuando son ellos mismos quienes ya cuentan con esta falencia de una deficiencia en la expresión comunicativa del pensamiento Korebajũ en castellano como su segunda lengua.

Algunos maestros utilizan los procesos de lectoescritura en lengua dos, con cartillas como Santillana, las elaboradas por en MEN del programa PTA, de manera que los niños no aprenden a escribir lo conocido, que sería su lengua materna como aprendizaje inicial y esencial de la enseñanza de los sonidos de las letras, sino que estos lo hace con los sonidos de las palabras en castellano, aunque desconozcan los significados.

²⁵ Reojache, I. I. (2016). PEI .

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRCHENALL, L. B., & Müller, O. (2010). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky : del Inicio a la Actualidad, p 1

BURGOS, E. (1980). *Rigoberta Menchú* (p. 287).

CAMPS, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua.

Decreto 804 de 1995, (mayo 18) Considerando, Diario Oficial No 41.853, del 18 de mayo de 1995

DELL Hymes., & Traducido por Bernal, J. G. (n.d.). *Acerca de la competencia comunicativa*. (p. 37).

ESTÁNDARES referidos por el Ministerio de educación de Colombia – MEN años 2015 - 2018

MEN, (1988). EDUCACIÓN BILINGÜE, COMUNIDAD ESCUELA Y CURRÍCULO

MEN. CULTURA Y LENGUA, Plan de universalización de la educación primaria, 1988. Página 179.

NOAM Chomsky, 1985 (Galeano, & García, M. L. (2014). La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena).

PASTOR Cesteros, Susana (2005), Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación”, Hispanogalia, nº 1, 2005, París, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia.

POLKINGHORNE, D. E. (1988). Narrative Knowing and the Human Sciences (p. pág 4). State University of New York Press.

REOJACHE, I. I. (2016). PEI .

TOBON, C. G. (s.f.). La situacion de los indigenas en America Latina: etnicidad, politica y educacion.

TORILL Moen. (2006). Reflexiones sobre el Enfoque de Investigación Narrativa Traducción Torill Moen.

WEB

KUGEL Verónica, (2012). Indígenas aprendieron a hablar español pero conservando sus lenguas nativas.

https://pueblaonline.com.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=29736:ind%25C3%25ADgenas-aprendieron-a-hablar-espa%25C3%25B1ol-pero-conservando-sus-lenguas-nativas&Itemid=155.

YASNAYA Aguilar, 2015. http://archivo.estepais.com/site/2015/como-hablamos-espanol-los-indigenasde-tizoc-a-toro-sentado/#_edn1

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD PARA COMPRENDER Y ESCRIBIR INFORMES DE PRÁCTICA EN CIENCIAS NATURALES

Licenciada en Química, Adny Lorena Vásquez Rojas, Universidad de la Amazonia, estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación, Énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Castellana, ad.vasquez@udla.edu.co

Resumen: La presente investigación pretende desarrollar la capacidad para comprender y escribir informes de prácticas en los estudiantes de Ciencias naturales del grado undécimo de la institución educativa Instituto Técnico Industrial, con el fin de fortalecer la competencia comunicativa lecto escritural en esta área, conectándolos con su entorno sociocultural.

Para ello esta investigación se dirige en un marco metodológico de tipo mixed en la cual en un primer momento se caracterizará la información bibliográfica pertinente para dar desarrollo al problema objeto de investigación y en otro momento se dará lugar al diseño y aplicación de una serie de actividades que potencien el desarrollo de las capacidades para comprender y escribir informes de prácticas de modo que se fortalezcan las formas de justificar y argumentar, por medio de, la implementación y análisis de lecturas de tipo científico que lleve a los estudiantes a resolver problemas mediante el experimento, entendido como una oportunidad para hacer ciencia escolar contextualizada y por ende comunicar, el fenómeno, el problema, el método, lo observado, analizado, razonado y concluido.

Palabras Clave: Escritura en ciencias, Habilidades cognitivolingüísticas, informes de laboratorio, Lenguaje científico, zona de desarrollo próximo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El conocimiento es una construcción fundamentalmente social, que se da gracias a la interacción sociocultural mediada por la comunicación Jorba et al, citado por Márquez y Prat (2005a p. 432). Desde la perspectiva de Vygotsky, la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo del niño; en principio, el lenguaje y el conocimiento se desarrollan de manera separada, y a medida que los niños adquieren el lenguaje de su entorno sociocultural, el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje se unen para formar un nuevo nivel de organización por medio del cual los niños comienzan a guiar su conducta verbalmente, utilizando los significados de su cultura particular. (Mota y Villalobos, 2007). En este orden se obedece a lo que Hymes (1996) define como competencia comunicativa; donde está, no solo se expresa como la habilidad para manejar una lengua. Sino a la interacción existente con su entorno, es decir, él considera la habilidad de utilizar ese conocimiento de la lengua en diferentes contextos comunicativos.

Así, Márquez y Prat (2005), consideran “el lenguaje como instrumento básico para aprender en cualquier área de conocimiento” apoyado por lo que sostiene Quilez (2016, p.107a) “todo profesor de ciencias es un profesor de lengua y toda clase de ciencias es una clase de lengua” a su vez, explica que el cambio conceptual en el estudiante no corresponde a un proceso individual sino a razonamientos y argumentos que tiene la posibilidad de surgir mediante la interacción e indagación con otros estudiantes y el profesor, es decir, al contexto social que da a entender al estudiante una nueva forma de entender el mundo en la clase de ciencias.

No obstante, los docentes de ciencias consideran que enseñar a leer, escribir, hablar y escuchar de forma activa y significativa correspondería a los profesores de lengua, es decir el desarrollo de la competencia comunicativa es exclusiva de las clases de lengua. (Quilez, 2016 p 107b). En consecuencia, Marquéz & Prat (2005b) indican que “el profesorado debe implicarse en la formación lingüística del alumno desde su terreno: cuando habla, participa en la comprensión de un texto, orienta la elaboración de textos escritos, modera un debate, comparte con un pequeño o gran grupo”

De allí, que la lectura es un foco importante para la construcción de conocimiento, sin embargo, también es necesario crear distintos escenarios para el fortalecimiento del conocimiento científico, donde se motive a leer y comprender ciencia, creando la necesidad de hablar, discutir, trabajar haciendo uso de la observación, experimentación en el laboratorio, compartir tareas, realizar búsquedas en libros, internet, pensar, escribir, preguntar, argumentar, escuchar y por su puesto contar con la revisión y orientación del docente (Marquéz & Prat, 2005c p 436)

De esta manera, la experimentación en ciencias representa la acción, la puesta en escena del conocimiento teórico, es una actividad en estrecha relación con las construcciones conceptuales ligadas a la organización, comprensión y argumentación de las explicaciones y de los fenómenos observados, que a su vez asume un carácter sociocultural y los diferentes contextos de aplicación implícitos en las actividades de los docentes en el aula frente a la realidad contextual de los estudiantes (Gibbons et al., 1997).

Desde este punto de vista Cordón (2018) afirma que la práctica de laboratorio es clave en los estudiantes, es una parte vital del aprendizaje y debe desempeñar un rol importante para alentarlos en su camino del aprendizaje de las ciencias, además de motivarlos y facilitar la comprensión y construcción de los conceptos científicos. De esta manera, se establece al trabajo práctico como un tema central, efectivo y valioso en la educación. El cual constituye un escenario activo para el estudiante, pues, cambia de rol, pasa de ser el oyente de unas teorías a interactuar con su medio, pero, aunque la experimentación sea para el estudiante la forma más real y divertida de aprender ciencias, el comprender y comunicar ese conocimiento científico adquirido, se convierte en un obstáculo, debido a que el estudiante no se ha familiarizado con la comprensión y escritura de textos que involucren la explicación de fenómenos utilizando un lenguaje científico.

Es así como se identifica una problemática que subyace de la poca capacidad para argumentar en ciencias, que a su vez está relacionada con la manera en cómo se orientan las clases de ciencias naturales, pues, como se mencionó anteriormente, los docentes no propiciamos los espacios, ni las condiciones para que los estudiantes argumenten, desde una problemática social propia de su contexto. De acuerdo con esto, según (Duschl y Osborne, 2002) citado por Molina (2012) el discurso en las clases de ciencias está dominado en su gran mayoría por monólogos de parte de los profesores, donde los estudiantes, poco o nada participan en argumentaciones dialógicas. De este modo Sanmartí (1996) afirma: “el lenguaje científico es un lenguaje específico diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas. Para hablar y escribir sobre ciencia hay que ir aprendiendo a utilizar este lenguaje para favorecer la comunicación entre los diferentes individuos” (p 27).

Por tanto, es necesario que los docentes de ciencias no solo enseñemos los contenidos de un curriculum sino que también enseñemos a hablar, leer y escribir en nuestra disciplina por medio de prácticas que acerquen a nuestros estudiantes a su contexto.

De acuerdo con Molina (2012) “las ciencias deberían ocuparse no sólo del conocimiento de hechos científicos, sino también de brindar lugar y enfatizar el proceso de razonamiento crítico y argumentativo que permita a los estudiantes entender la ciencia como un medio de conocer”. Como puede apreciarse, las dificultades presentadas por los estudiantes para hablar, leer y escribir en ciencias se encuentran ligadas a la ausencia de actividades que propicien el desarrollo de capacidades para argumentar y hacer ciencia escolar contextualizada.

De este modo haciendo una revisión al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Instituto Técnico Industrial, éste desarrolla una propuesta curricular articulada a dar una posible solución a tres grandes problemas institucionales o núcleos problemáticos: Debilidad de la competencia comunicativa, la identidad institucional y la aptitud y actitud tecnológica de los educandos.

En este sentido y con el fin de aportar desde las ciencias naturales en la solución de las deficiencias en Competencias Comunicativas, manifestado, en las dificultades que presentan los estudiantes de la IE Instituto Técnico Industrial en el desarrollo de sus habilidades lectoras y escritoras (PEI. 2016 p. 33) y dando cumplimiento a los lineamientos en ciencias naturales y educación ambiental, basados en los estándares de competencias del MEN, se tienen en cuenta dos ejes fundamentales para el desarrollo de las competencias: Los procesos de pensamiento y acción, que, a su vez, se abordan desde tres aspectos fundamentales: cuestionamiento, formulación de hipótesis y explicación de teorías.

Desde esta perspectiva, atendiendo a lo expuesto anteriormente, la lectura y la escritura no solo constituyen la vía fundamental de adquisición de conocimientos, sino que también juegan un rol importante en la construcción de ideas y argumentos poniendo en práctica el uso del lenguaje científico. Sin embargo, es tradicional que los estudiantes al interactuar con el trabajo práctico, presenten dificultades por el escaso desarrollo de destrezas para leer, comprender y comunicar de forma escrita sus experiencias en un informe de laboratorio, dado que, “los alumnos no piensan científicamente, o no saben elaborar mentalmente un discurso científico conexo. Esto se evidencia, por ejemplo, en la incapacidad de proponer y contrastar hipótesis (Barolli, 2010) o la ausencia o uso inadecuado de conectores”. (Sabaj, 2009; Sanmartí, 2003)” citado por Domènech, (2013a p. 255).

Por lo tanto, para ello es necesario, brindar un apoyo lingüístico, dado que las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para el desarrollo de razonamientos científicos (como resumir, describir, comparar, justificar, argumentar) van asociadas al dominio de tipos textuales concretos que pueden enseñarse. (Jorba et al, 1998). Del mismo modo, “el dominio del uso del subjuntivo o el condicional no solo son necesarios para expresar hipótesis escritas, sino también para construirlas mentalmente”. Domènech, (2013b p 255).

Partiendo de lo anterior, la presente investigación origina el siguiente interrogante:

¿Cómo desarrollar la capacidad de los estudiantes de ciencias naturales del grado 11° de la IE-ITI para comprender y escribir informes de prácticas?

2. JUSTIFICACIÓN

El proyecto a desarrollar es importante porque parte de reconocer el papel que juega el lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje, y específicamente el lenguaje escrito como una herramienta para la

medición en el proceso de enseñar y aprender en ciencias naturales. Así mismo, el lenguaje constituye una herramienta básica para la construcción del conocimiento, sin embargo, ni el lenguaje, ni el conocimiento se construyen de forma individual, son actos y procesos sociales, se adquieren y desarrollan influenciados por su entorno sociocultural; el lenguaje es una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento. (Vigotsky, 1978). De acuerdo a lo anterior es válido afirmar que no se puede separar el pensar y el comunicar, y que a su vez estos están condicionados a unas prácticas sociales, por lo que resulta distinto, describir, explicar o argumentar en el contexto cotidiano con respecto al contexto científico u otros contextos.

Desde esta perspectiva, se destaca que el lenguaje de las ciencias es un lenguaje específico y altamente especializado, por esta razón aprender ciencias, demanda aprender el lenguaje propio de estas. En palabras de Lemke, (1997) “es como aprender otro idioma, aprendemos practicándolo con las personas que lo dominan, utilizándolo en las diversas situaciones donde se utiliza; y para ello se debe hablar, leer y escribir”. De acuerdo con Márquez (2005) La naturaleza de los fenómenos que trata la ciencia hace que el lenguaje cotidiano sea insuficiente para representarlos. Por eso el lenguaje científico incluye, además de palabras: gráficos, mapas, símbolos matemáticos, ecuaciones, etcétera. “El lenguaje científico tiene unas características bien determinadas: es preciso, riguroso, formal, impersonal. Incluso tiene una gramática en la cual la función de verbos y nombres es diferente a la del lenguaje cotidiano” (Halliday, 1993) citado por Sanmartí (2007 p. 29)

En este sentido, según Lemke 1997 “el aprendizaje de la ciencia implica utilizar este lenguaje conceptual tan especial al hablar, leer, escribir, al razonar y resolver problemas durante la práctica en el laboratorio y en la vida cotidiana. Así pues, aprender ciencias, involucra aprender a cambiar las formas de ver los fenómenos, de pensar, de hablar y de emocionarse en relación a ellos, de describir, de justificar, de argumentar, de definir y por supuesto de comunicar de forma escrita un informe de laboratorio. (Márquez 2005 p. 33).

Ante dichas necesidades para aprender ciencias, y poder desarrollar la capacidad de comunicar de forma escrita las experiencias de laboratorio que tienen los estudiantes de la IE Instituto Técnico Industrial, es necesario enseñar ciencias desde el lenguaje propio de esta, pero esto no solo implica enseñar vocabulario sino que comporta algo más complejo, cambiar la perspectiva de que enseñar a leer y escribir es competencia de los docentes de lengua, la comprensión lectora y la escritura son habilidades cognitivo-lingüísticas, que es necesario contribuir a desarrollar en las clases de ciencias naturales. Vitola, M et al., (2018).

En este aspecto, en las clases de ciencias naturales se evidencia que los estudiantes poseen baja comprensión lectora y por tanto son apáticos a la lectura y a la producción textual en este campo. Adicional a ello los docentes proporcionan pocas lecturas de interés que motiven e inciten al mejoramiento de la comprensión de textos, ya que guían sus clases en el direccionamiento de actividades propuestas según un libro de textos, por tanto, se ha dejado de lado la construcción de conocimientos desarrollando las competencias básicas y específicas de las ciencias naturales por la reproducción de contenidos.

Todavía más, olvidan relacionar la teoría con la práctica, convirtiendo así la clase de ciencias naturales en una cátedra sin sentido de relación con el mundo, en lugar de hacer uso del experimento, como una actividad en estrecha relación, con las construcciones conceptuales

íntimamente ligadas a la organización de nuevas maneras de comprender y explicar los fenómenos (Romero y Aguilar, 2013) o, por el contrario, se realizan prácticas experimentales tipo receta, que refuerza las clases que se han dado en el aula, considerando que el trabajo en el laboratorio facilita siempre el aprendizaje de las ciencias y que los estudiantes entienden lo que hacen. Entonces, Lo importante de las prácticas de laboratorio, radica en que los profesores entendamos que estas facilitan la comprensión de conceptos y que deben tener siempre un propósito claro, no solo el de llevarlos a “experimentar”. (López y Tamayo, 2012a)

Así mismo, por mucho tiempo, la realización de trabajos prácticos se ha considerado como un indicador de calidad de la enseñanza de las ciencias naturales, sin embargo, estas prácticas no cobran sentido si su finalidad se remite a reproducir o repetir definiciones o ideas de un libro de texto, pero, si, por el contrario, lo que se pretende es que los estudiantes expliquen los fenómenos del mundo que les rodea utilizando modelos y teorías propias de la ciencia actual. Es necesario que los docentes de Ciencias reflexionemos con respecto a lo que implica realizar una práctica de laboratorio para nuestros estudiantes. Desde la perspectiva y el hecho de que no se debe enseñar la ciencia de los científicos, sino, contextualizar la ciencia al aula de clase (Izquierdo, Sanmartí y Espinet, 1999)

Con todo y lo anterior, es necesario que los docentes en general creemos alternativas o estrategias para desarrollar las capacidades comprensivas y escriturales desde el enfoque sociocultural específico de las ciencias naturales, para promover el desarrollo cognitivo-lingüístico hacia la construcción de argumentos que justifiquen nuestra experiencia en el laboratorio. Por ello y en vista de que nuestros estudiantes poco se interesan por leer textos académicos, se propone fortalecer la escritura de informes de prácticas, partiendo de que la actividad experimental en el aula contribuye a resolver problemas, fundamentar teóricamente nuestras ideas y desarrollar ciertas habilidades y destrezas de tipo interpretativo, de indagación y explicación o argumentación. Sin embargo, estas no cobran sentido sí; no se dirigen en la forma adecuada, los estudiantes no manejan el lenguaje científico, no comprenden la intencionalidad con la que se realiza el trabajo práctico, y la importancia de saber comunicar nuestras experiencias en forma científica.

En este orden de ideas aprender ciencias, conlleva a que los estudiantes lleguen a comprender que “las ciencias son explicaciones elaboradas con esfuerzo, a partir de observaciones y de pensar sobre ellas, de discutir con los demás, de leer y, muy especialmente, de escribir para comunicar estos modos de pensar”. (Marquez, 2005 p37). Entonces si los estudiantes comprenden la intención de la escritura de informes de prácticas y emplean el uso adecuado del lenguaje científico se puede lograr que justifiquen el porqué del por qué, es decir escriban acerca de lo que no se observa, utilice ideas teóricas, pero sin dejar de relacionarlas con las evidencias recogidas. (Sanmartí, 2007)

Por lo anterior, los docentes debemos promover que nuestros estudiantes den argumentos de este tipo, reconozcan que el hecho de explicar, desde el punto de vista científico, implica elaborar otro tipo de argumentos en los que es fundamental el establecimiento de relaciones entre aquello que se observa y aquello que se imagina que pasa y que puede ser su causa. Igualmente debemos comprender que, de alguna manera, los profesores de Ciencias, también somos profesores de lengua, y que es nuestro deber promover en la clase un buen conocimiento del lenguaje propio de la ciencia. Así, como afirma Márquez (2005) lo anterior exige plantear actividades orientadas a este aprendizaje, que ayude al estudiantado a tomar conciencia que mejorando sus formas de hablar, escribir y leer ciencias mejoran sus conocimientos de ciencia y viceversa.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Desarrollar la capacidad de los estudiantes de ciencias naturales del grado 11° de la IE-ITI para comprender y escribir informes de prácticas.

3.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la comprensión y escritura de informes de prácticas
- Identificar los problemas más frecuentes de comprensión y escritura de informes de prácticas
- Diagnosticar los problemas reales que presentan los estudiantes de ciencias naturales del grado 11° de la IE-ITI al comprender y redactar informes de prácticas
- Diseñar e implementar un conjunto de actividades teórico-experimentales para desarrollar la capacidad de comprensión y redacción de informes de prácticas en mis estudiantes de ciencias naturales del grado 11° de la IE-ITI
- Analizar los resultados que se obtienen y elaborar el informe con las conclusiones a las que se llegue luego de aplicación de las actividades para desarrollar la capacidad de comprensión y redacción de informes de prácticas en mis estudiantes de ciencias naturales del grado 11° de la IE-ITI.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. Desarrollo de capacidades cognoscitivas

Para abordar la concepción de desarrollar capacidades, dentro de la presente investigación, es necesario remitirnos a lo que afirmaba Vygotsky citado en Wertsch (1991 p. 45) sobre desarrollo cultural, quien sostiene que las nuevas capacidades en el niño se desarrollan primero durante la colaboración con adultos o compañeros más capaces, y luego son internalizadas para formar parte de su mundo psicológico. Entendiéndose de este modo, que el trabajo en el aula guiado por el docente de ciencias en la realización de prácticas de laboratorio, y el conjunto de actividades para la elaboración de sus informes escritos, constituirá para el estudiante, la interiorización de esos nuevos conocimientos, que tendrá la oportunidad de compartir con sus compañeros mediante el trabajo colaborativo para la escritura de sus informes.

De acuerdo con esto, el contexto sociocultural donde se desenvuelve el estudiante regula, determina y transforma su mente, pasando por un proceso de interiorización, donde un fenómeno externo es transformado en fenómeno interno. Según Vygotsky (1978), el espacio de interacción en el cual ocurre esta transferencia de habilidad desde el mundo compartido al individual, se denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP).

4.2. Habilidades psicolingüísticas

Basándonos en las revisiones realizadas en Jorba et al. (2000) se encuentra que las habilidades cognitivo-lingüísticas son aquellas que se activan para producir diferentes tipologías textuales, que además son transversales, pero que, a su vez se concretan de manera diferenciada en cada una de las áreas de conocimiento escolar. Así pues, como reitera Jorba et al. (2000) estas habilidades no deben ser abordadas sólo desde el área de lengua, sino que es necesario abordarlas desde las diversas áreas curriculares, si lo que se desea es evitar la producción de textos con estructuras que concuerden con las características establecidas desde las tipologías textuales, pero pobres de contenido. Entre estas habilidades cognitivo lingüísticas se contemplan las siguientes: describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar.

Sin embargo, la adquisición de habilidades cognitivo-lingüísticas no se realiza de manera independiente, sino que se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas y el aprendizaje de contenidos curriculares como se muestra en la figura 1.

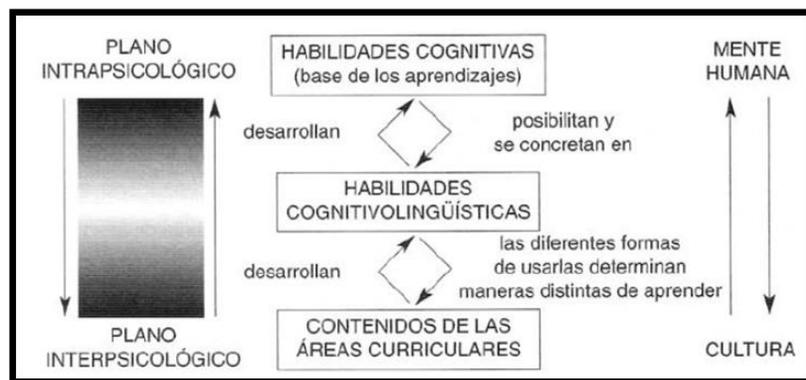


Fig 1. Visión sociocultural de la enseñanza aprendizaje. Tomado de Jorba et al. (2000 p.32)

No obstante, cabe insistir que la elaboración de textos, particularmente en ciencias obedece a prácticas y discursos letrados específicos (Cassany, 2006) y, por tanto el lenguaje utilizado es distinto al de otros contextos, por esto, si se quiere describir, explicar, argumentar, definir, justificar o demostrar es necesario que se haga uso de este lenguaje, el cual de acuerdo con Lemke citado en Martín-Díaz (2013) involucra un nuevo vocabulario y una nueva semántica; “el lenguaje científico no es una lista de términos técnicos, ni siquiera de definiciones, sino que es el uso de esos términos relacionados en una amplia variedad de contextos” (p.293)

4.3. El lenguaje de las ciencias naturales

De acuerdo con Sanmartí (2008) “El desarrollo de la competencia comunicativa en ciencias no se da espontáneamente o sólo como resultado del aprendizaje realizado en las «clases de lengua»” (p.29). Requiere aprender el lenguaje de la ciencia, el cual se realiza de forma inseparable al aprendizaje de las ideas de la ciencia. De esta forma, el aprendizaje de las ciencias naturales, tiene como objeto favorecer el desarrollo de la capacidad para transmitir y comunicar conceptos y nociones científicas de forma coherente; lo cual, tiene implicaciones con el uso adecuado del lenguaje cotidiano y el lenguaje de las ciencias; para el MEN (2004 p.110) “el uso del lenguaje conlleva claridad en la exposición de hipótesis y habilidades para compartir con otros los hallazgos

y comunicarlos, tanto oralmente como por escrito, en una gran variedad de contextos y con una gran variedad de artificios gráficos, simbólicos y literarios”.

Por otra parte, de acuerdo con Gutiérrez (2005) “el lenguaje es una parte constitutiva de la ciencia. Por eso, es imposible aprender una ciencia sin conocer el lenguaje en el que esa ciencia se expresa y sin saber interpretar correctamente su discurso”.

Del mismo modo Caamaño, Márquez y Roca (2003) afirman que el lenguaje científico constituye el vehículo de comunicación para exponer, discutir y debatir las ideas científicas, y es mucho más preciso que el lenguaje de la vida cotidiana. Sin embargo, su naturaleza es diferente en función del contexto, por ejemplo, si se utiliza para la formulación inicial de las teorías, o para hablar de la ciencia ya consolidada; como la presentada en los libros de texto y, en las aulas de clase de ciencias. Por otro lado, el aprendizaje del lenguaje científico para describir, explicar, interpretar, argumentar y proponer hipótesis requiere un diseño de actividades apropiadas y una reflexión didáctica específica. (p.76)

Así mismo, el vocabulario o terminología es concreta. Muchos términos que se usan en este ámbito para designar conceptos nuevos son metáforas generadas a partir palabras procedentes del lenguaje común a las que se les confiere un significado distinto.

4.4. Prácticas experimentales de laboratorio

El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos y los verifica mediante las prácticas. Como afirma Osorio citado por López y Tamayo (2012 p. 147) “La actividad experimental no solo debe ser vista como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe incluir cualquier dispositivo pedagógico”. En virtud de lo anterior, la actividad experimental hace mucho más que apoyar las clases teóricas de cualquier área del conocimiento; su papel es importante en cuanto despierta y desarrolla la curiosidad de los estudiantes, ayudándolos a resolver problemas y a explicar y comprender los fenómenos con los cuales interactúan en su cotidianidad (Sanmartí, 2002).

5. METODOLOGÍA

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, el estudio se ha de realizar siguiendo el enfoque mixto.

Métodos y técnicas

1. Consulta y fichaje de los datos obtenidos
2. Revisión bibliográfica de los estudios sobre el tema.
3. Observación directa
4. Aplicación de pruebas diagnósticas o pre test para identificar los niveles de comprensión y redacción de informes de prácticas experimentales.

5. Modelación de un conjunto de actividades teórico experimentales (banco de textos y prácticas experimentales)
6. Aplicación de prueba post test
7. Análisis – síntesis
8. Análisis y conclusiones

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caamaño, A., Márquez, C. y Roca, M. (2003). “El lenguaje de la ciencia”, en Cuadernos de Pedagogía, (330), pp.76-80.

Cassani, D. (2003). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Leer.es. Madrid.

Cordón, R. (2018). Enseñanza y Aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la educación secundaria obligatoria: Análisis de la situación, dificultades y perspectivas. Universidad de Murcia

Domenech, J. (2013) Secuencias de apertura experimental y escritura de artículos en el laboratorio: un itinerario de mejora de los trabajos prácticos en el laboratorio, Enseñanza de las Ciencias 31 (3), pp. 249-262

Instituto Técnico Industrial. (2016). Proyecto educativo institucional (PEI). Recuperado de: <http://ieindustrial.ssm.com.co/pagina/enlaces/Pei.html>

Jorba, J. et al. (2000) Hablar y Escribir para Aprender: Uso de la Lengua en Situación de Enseñanza Aprendizaje desde las Áreas Curriculares. Madrid: Síntesis.

Lemke. J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.

López, A y Tamayo, O. (2012). “Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 1, Vol. 8, pp. 145-166. Manizales: Universidad de Caldas.

Márquez, C. (2005). Aprender ciencias a través del lenguaje. Revista Educar: revista de educación, núm. 33, pp 28

Marquéz, C y Prat, Á. (2005). Leer en clase de Ciencias. Enseñanza de Las Ciencias, 3(23), 431–440. Retrieved from <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/22038/332782>

Martín-Díaz, M. J. (2013). Hablar ciencia: si no lo puedo explicar no lo entiendo. Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 10(3), 291-306.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar en Ciencias ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Colombia.

Molina, M. (2012). Argumentar en clases de Ciencias Naturales: una revisión bibliográfica. Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La plata, Argentina.

Motta, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana. Educere, núm. 38, vol 11.

Quilez, J. (2016). ¿Es el profesor de Química también profesor de Lengua? Educación Química, 27, 105–114. Retrieved from https://ac.els-cdn.com/S0187893X15000956/1-s2.0-S0187893X15000956-main.pdf?_tid=d4402735-5b93-4419-93ce-6f8091d1abcd&acdnat=1551644380_0894501d9836c44cfd3a55d20e459127.

Sanmartí, N. (1996). Para aprender Ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Nº 8. Págs. 27-39. Abril.

Sanmartí, N. (2002) Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Síntesis.

Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección aulas de verano. Madrid España.

Sanmartí, N. (2008). Escribir para aprender ciencia. Aula de innovación educativa, Núm. 175 (2008), p. 29-32.

Sanmartí, Izquierdo y García (2010). Hablar y escribir ciencia una condición necesaria para aprender ciencias. Cuadernos de pedagogía. (281), pp 54 – 58.

Velasco, V. (2018). “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2018). Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/habilidades-lectura-escritura.html>.

Vigotski, L. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (Ed.). (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.

Werstch, J. (1991). Voces de la mente. Madrid: visor distribuciones.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN UN MODELO TEÓRICO A PRIORI PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Licenciado en Matemáticas y Física, Francisco Javier Tapia Villa, Universidad de la Amazonia, estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas, Cel. 3102792391, f.tapia@udla.edu.co

Licenciado en Matemáticas y Física, Ladibier Losada Montoya, Universidad de la Amazonia, estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas, Cel.3212159210, la.losa@udla.edu.co

Magister, Blanca Adriana Tovar Piza, Universidad de la Amazonia, Docente, Cel. 3183505313, b.tovar@udla.edu.co

Resumen: El presente documento expone resultados provenientes de una investigación aplicada en el contexto de aula de matemáticas, con estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Parroquial en San José del Fragua, Caquetá, asumiendo la concepción de Competencia Matemática desde el enfoque sociocultural como un proceso de participación (García et al., 2013), con la finalidad de implementar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) articulado a Situaciones Didácticas (SD) en el marco de un Modelo Teórico a Priori y su uso como estrategia didáctica para articular tareas matemáticas, procesos matemáticos y no matemáticos y niveles de complejidad, así como criterios de evaluación para determinar el nivel de desarrollo de las Competencias Matemáticas desde los aspectos de desarrollo humano cognitivo, afectivo y tendencia de acción. Estas razones permiten organizar el currículo de matemáticas en un enfoque por competencias y tomar distancia conceptual y metodológica del enfoque tradicional por contenidos y, para ello se consideran las orientaciones teóricas, metodológicas y didácticas del Macroproyecto de Investigación Institucional “Lenguajes, Representación y Educación” desarrollado en la Universidad de la Amazonía en Florencia, Caquetá (García et al., 2013).

Palabras Clave: Competencias Matemáticas, Estrategia Didáctica y Modelo Teórico a Priori.

1. Planteamiento del problema

Este apartado se centra en caracterizar el estado actual de las Competencias Matemáticas desarrolladas por los 28 estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Parroquial de San José del Fragua, Caquetá, a partir del análisis de resultados obtenidos en Pruebas SABER y Pruebas de Entrada (tareas matemáticas de diagnóstico) aplicados en el primer periodo académico de 2018.

En Colombia, anualmente el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) evalúa a través de la prueba SABER, el desarrollo de las Competencias Matemáticas: Razonar, Comunicar y Resolver Problemas en los estudiantes de grados 3°, 5° y 9° a nivel nacional. La prueba en mención, presenta cuatro niveles de desempeño: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado, que caracterizan el nivel de complejidad de la prueba, siendo el nivel insuficiente el de menor complejidad y el avanzado el nivel de mayor complejidad.

Los resultados de los estudiantes colombianos y de la Institución Educativa Parroquial (en adelante se usan las siglas I.E.P) del grado noveno A en las pruebas saber, en el área de matemáticas, en los

años 2016 y 2017, indican que de acuerdo con los niveles de desempeño establecidos por el ICFES (2017), los estudiantes se ubican en un nivel de desempeño mínimo.

Según el ICFES (2016) un estudiante que se encuentre en nivel de desempeño mínimo extrae información literal de la situación propuesta, usa conocimiento matemático y habilidades de pensamiento, por lo cual el estudiante presenta limitaciones para plantear estrategias que le permitan resolver el problema que enfrenta.

Con relación a las pruebas de entrada, se implementaron las tareas “Ciclista”, “Galpón” y “Lectura” relacionadas con los pensamientos matemáticos Numérico- Variacional, Métrico – Espacial y Aleatorio en el contexto de aula de matemáticas. Estas tareas matemáticas permitieron conocer las zonas de desarrollo real de los estudiantes en relación con el desarrollo de Competencias Matemáticas desde los aspectos cognitivo, afectivo y de tendencia de acción.

Desde el aspecto cognitivo, las limitaciones de los estudiantes se focalizaron en la representación del objeto matemático; es decir, en el desarrollo de procesos matemáticos como la descodificación, codificación y traducción. La dificultad para reconocer las variables o magnitudes presentes en la situación y relacionarlas limitó la traducción del problema del mundo real al campo de las matemáticas (matematización horizontal), en consecuencia no se evidenció el uso del lenguaje simbólico de las matemáticas para representar la situación, es decir, los estudiantes presentan dificultad en el proceso semiótico, lo cual limitó la participación de los estudiantes en la clase en el intento por compartir significado de objetos matemáticos estudiados en las diferentes tareas propuestas (área, número racional, volumen, medidas de tendencia central).

Desde el aspecto afectivo, se observó en actividad matemática de aprendizaje que el 30 % de los estudiantes actuaron sin deseo por responder a las demandas cognitivas propuestas en las tareas; esto debido a razones como el frágil desarrollo de significados de los objetos matemáticos inmersos en las tareas, lo cual impedía avanzar en el planteamiento de estrategias para solucionar el problema propuesto; se hacía necesario que el docente motivara a los estudiantes hacia la participación con su discurso escrito y oral, a partir del planteamiento de cuestionamientos puntuales que contribuyeran a la movilización de sus Competencias Matemáticas y ayudara en la creación de ambientes propicios para compartir significados matemáticos diversos.

Desde el aspecto Tendencia de acción, el 28% (8 de 28) de estudiantes intervinieron ocasionalmente en el desarrollo de las tareas matemáticas, los estudiantes se concentraban en la lectura de la situación propuesta sin obtener avance en su actividad matemática de aprendizaje, lo cual impidió que reconocieran el objeto matemático propuesto en las expectativas de aprendizaje a corto plazo (procesos matemáticos) propuestas en las tareas, como consecuencia se dificultó emprender un camino razonable hacia la solución de la situación; al cabo de un tiempo los estudiantes deciden abandonar la actividad propuesta por el docente y esperar que la clase termine para entregar su tarea sin desarrollo alguno, como tampoco se evidenció el deseo por persistir o preguntar al docente o a los demás compañeros de grupo sobre la tarea en desarrollo; por tanto, no se vincularon al grupo y en consecuencia no desarrollaron las tareas.

Surge la necesidad de atender las causas descritas, para que los estudiantes desarrollen competencias matemáticas; por tanto, comprendan el valor social de las matemáticas y las

reconozcan como un constructo social creado para satisfacer las necesidades de las personas con el fin de mejorar la interacción social y la calidad de vida de cada persona que integra la sociedad.

2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación asume la concepción de Competencia Matemática desde el enfoque sociocultural como un proceso de participación en el que los estudiantes movilizan aspectos del desarrollo humano como el cognitivo, afectivo y tendencia de acción (García et al., 2013); en este sentido, se busca en la presente investigación implementar el ABP articulado a Situaciones Didácticas en un Modelo Teórico a Priori (en adelante se usarán las siglas MTP) y su uso como estrategia didáctica para articular tareas, procesos matemáticos y niveles de complejidad; así como los criterios de evaluación que se deben establecer para determinar el nivel de progreso de los estudiantes en el desarrollo de las Competencias Matemáticas. El presente estudio pretende reorganizar las prácticas de aula de matemáticas de la IEP en un enfoque por competencias, tomando distancia conceptual y metodológica del enfoque tradicional por contenidos.

Surge el presente proyecto de investigación, “Estrategia didáctica en un Modelo Teórico a Priori para el desarrollo de competencias Matemáticas en estudiantes de educación básica” donde se definen claramente dos intereses: el primero, referente a focalizar desde las prácticas investigativas a una problemática de aula: “Desarrollo de Competencias Matemáticas” y el segundo, aportar con los resultados de la investigación información significativa sobre el desarrollo de las Competencias Matemáticas y de esta manera contribuir al fortalecimiento de la línea de investigación en Educación Matemática sobre Competencias Matemáticas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Formular e implementar en un Modelo Teórico a Priori, una estrategia didáctica para articular tareas matemáticas, procesos matemáticos y no matemáticos y niveles de complejidad, con la actividad matemática de aprendizaje para el desarrollo de Competencias Matemáticas en estudiantes de noveno en la Institución Educativa Parroquial en San José del Fragua, Caquetá.

3.2 Objetivos Específicos

- 1 Establecer un proceso de articulación de tareas matemáticas, procesos matemáticos y no matemáticos y niveles de complejidad con la Actividad Matemática de Aprendizaje para el desarrollo de Competencias Matemáticas.
- 2 Diseñar una estrategia didáctica que articule tareas matemáticas, procesos matemáticos y no matemáticos con crecientes niveles de complejidad para promover el desarrollo de competencias matemáticas.
- 3 Implementar una estrategia de aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias Matemáticas.

- 4 Valorar el impacto generado de la estrategia de aprendizaje implementada en el proceso de articulación de tareas matemáticas, procesos matemáticos y no matemáticos y niveles de complejidad en el desarrollo de Competencias Matemáticas.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 El Modelo Teórico a Priori: Organización del proceso Didáctico

El Modelo Teórico a Priori MTP permite la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje, para el desarrollo de competencias en estudiantes de diferentes grados del sistema escolar. En esta investigación se comparte con la definición de García et al., 2013 quienes asumen el MTP como:

“una estructura para organizar, describir, explicar y articular los componentes de la competencia matemática con la actividad matemática de aprendizaje, los objetivos de las tareas y las formas de evaluación. Su finalidad es contribuir a planificar el desarrollo coherente y progresivo del proceso de movilización de las competencias matemáticas cuando el estudiante resuelve tareas y desarrolla procesos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción con complejidad creciente. (p. 30)

Por tanto, el foco principal para el MTP es la actividad matemática de aprendizaje del estudiante y para articular las expectativas de aprendizaje con la organización curricular de las matemáticas escolares, el docente debe planificar teniendo en cuenta aspectos sustanciales del proceso de articulación de las tareas, los procesos matemáticos y los niveles de complejidad como elementos de las competencias matemáticas y en este sentido, en el marco de este modelo se asume que la competencia matemática es:

Un Proceso de participación en la que los estudiantes movilizan aspectos de su desarrollo humano (cognitivos, afectivos, de tendencia de acción y metacognitivos), con el propósito de intervenir en diferentes entornos en los que realiza su proyecto de vida y requiera de procesos matemáticos y no matemáticos (García et al., 2013).

4.2 Componentes de las Competencias Matemáticas

4.2.1 Tareas matemáticas

Según Solar (2009), Rico y Lupiañez (2008), tarea matemática está en función del contenido, nociones matemáticas o dominio disciplinar de las matemáticas. Para generar actividad matemática de aprendizaje del estudiante y promover el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción de complejidad creciente, el docente estructura y propone secuencia de tareas matemáticas relacionadas con un contenido y se asocian a expectativas de aprendizaje a corto plazo (objetivos de la clase, de la unidad, etc.) formuladas para el desarrollo de procesos matemáticos que ponen en juego capacidades del estudiante.

4.2.2 Procesos matemáticos y no matemáticos

En esta investigación los “Procesos Matemáticos” tales como Reconocer, Representar, Describir, Razonar, Calcular, Justificar, Argumentar, Matematizar, Resolver y Comunicar” y los “Procesos no Matemáticos” como Persistencia, Voluntad y Disposición, figuran como organizadores del currículo de matemáticas, ya que se encuentran en tres momentos en que se desarrolla el proceso didáctico: antes, durante y después. En el “antes” estos procesos determinan expectativas de aprendizaje a corto plazo y se hacen evidentes en el proceso de planeación que hace el docente al proponer tareas matemáticas de calidad para generar actividad matemática de aprendizaje en un contexto específico: el aula de matemáticas. Con relación al “durante” estos procesos matemáticos y no matemáticos orientan las actuaciones del estudiante en actividad matemática de aprendizaje cuando enfrentan tareas matemáticas. El “después” se refiere a la evaluación del progreso de los procesos matemáticos y no matemáticos de acuerdo a los indicadores de evaluación propuestos en la rejilla de evaluación para evidenciar el nivel de desarrollo de Competencias Matemáticas de los estudiantes.

4.2.3 Niveles de complejidad

El nivel de complejidad de una competencia matemática está asociado con el nivel de dificultad tanto de las tareas matemáticas como de los procesos matemáticos vinculados con esa competencia. Esta investigación asume los niveles de complejidad propuestos por PISA (2006): Reproducción, Conexión y Reflexión, descritos a continuación.

Reproducción: el propósito para este nivel consiste en reproducir un procedimiento rutinario sin necesidad de conectar datos; requiere el conocimiento de hechos, representación de problemas comunes, reconocimiento de propiedades y objetos matemáticos familiares, aplicación de algoritmos y realización de cálculos habituales.

Conexión: el propósito para este nivel se focaliza en la capacidad para elaborar una estrategia de solución al problema propuesto, tomando como base lo concebido en el nivel de reproducción.

Reflexión: este nivel se relaciona con el tipo de estrategias de solución que el estudiante utiliza y los procesos que emplea para resolver el problema. Este nivel implica producción y utilización del pensamiento creativo para resolver el problema.

4.3 Perspectiva curricular

En la educación tradicional, los contenidos matemáticos son la base fundamental de la organización curricular. En el enfoque por competencias, esta organización curricular se realiza en la planificación por parte del profesor, en términos de actuaciones, de procesos matemáticos y no de contenidos, es decir, las matemáticas se organizan curricularmente en términos de procesos matemáticos; pasando de una lógica de los contenidos a una lógica de la acción orientada por los procesos matemáticos que están en la base de las competencias.

4.4 Perspectiva didáctica de la Competencias Matemáticas

Según García et al., (2013), la perspectiva didáctica se refiere a dos expectativas de aprendizaje que coexisten y se complementan en el desarrollo de las competencias matemáticas: las expectativas a corto plazo relacionadas con los objetivos de las tareas matemáticas, de la clase, de la unidad o de la secuencia didáctica; y, de otro lado, las expectativas a largo plazo que hacen referencia al desarrollo mismo de las competencias matemáticas del estudiante.

4.5 Estrategia Didáctica

En este trabajo investigativo estrategia didáctica se instala en el aporte Vigotskiano de la teoría de la mediación; es decir, en el desarrollo sociocultural del sujeto cognoscente en su relación con el objeto de conocimiento. Por tanto, de forma específica, una estrategia didáctica focalizada en el aprendizaje articula la relación Sujeto cognoscente – Objeto de conocimiento (saber matemático), con el fin de orientar el desarrollo y el logro de los propósitos de aprendizaje planificados y emergentes.

En este sentido, la articulación entre el Aprendizaje Basado en Problemas ABP (De Zubiría, 2004). Y las Situaciones Didácticas de Brousseau, en un Modelo Teórico a Priori es la esencia de la estrategia de aprendizaje para contribuir al desarrollo de Competencias Matemáticas en los estudiantes.

5. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación en torno al desarrollo de Competencias Matemáticas de los estudiantes de educación básica, en el marco de una investigación aplicada se instala en el enfoque Mixto (Sampieri, 2014) con prevalencia en el enfoque cualitativo. Se mencionan los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información y las estrategias de análisis de los datos, que a su vez se especifican según los propósitos requeridos en cada una de las fases que orientan el proceso investigativo.

Fases de la investigación

Fase 1. Introducción en el aula: Se inicia con la etapa de sensibilización a los estudiantes participantes del proceso, se analiza la documentación institucional relacionada con los resultados del colegio participante, en la prueba SABER y el Índice Sintético de Calidad (ICSE) de los dos años 2016 y 2017 y se caracteriza el estado actual de las competencias matemáticas valoradas en la información institucional. Los métodos cuantitativos y cualitativos se usaron para el análisis de los documentos mencionados.

Fase 2: Intervención en el aula: Esta fase se propone desarrollar el proceso de implementación en el aula de tareas de diagnóstico y tareas matemáticas diseñadas a partir de la articulación del Aprendizaje Basado en Problemas y Teoría de Situaciones Didácticas en un Modelo Teórico a Priori (MTP), para contribuir al desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes. La observación participante es un método usado en esta fase para la valoración de la actividad matemática del estudiante.

Fase 3. Evaluación El propósito de esta fase es establecer el impacto de la implementación de la estrategia ABP articulada con las TSD aplicada en el Modelo Teórico a Priori de Competencias Matemáticas, así como determinar las regularidades de las actuaciones de los estudiantes en los aspectos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción como componentes de las competencias matemáticas.

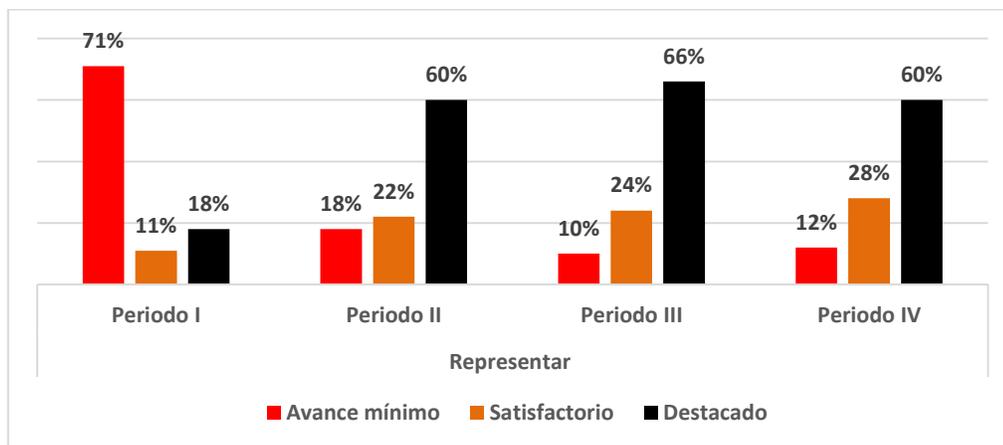
6. RESULTADOS

Se aplicaron tareas matemáticas durante los periodos II, III y IV en los niveles de complejidad de Reproducción, Conexión y Reflexión relacionadas con los pensamientos matemáticos numérico – variacional, métrico espacial y aleatorio, con el propósito de caracterizar a la luz de los descriptores propuestos en la rejilla de evaluación en el MTP, el avance o las limitaciones en el desarrollo de las Competencias Matemáticas: Resolver problemas, Razonar y Argumentar, Comunicar y Representar de los estudiantes, teniendo en cuenta los aspectos cognitivo, afectivo y de tendencia de acción descritos a continuación, ilustrando los resultados de esta investigación en términos de avance mínimo, satisfactorio y destacado, el progreso de los estudiantes en relación a la Competencia Representar.

Desde el aspecto cognitivo

Se observa en la gráfica 1 que no todos los estudiantes presentan un avance destacado, el 18% de los estudiantes avanzan en el desarrollo de la Competencia Matemática Representar, lo cual es el resultado de la aplicación de las tareas matemáticas durante la etapa de diagnóstico. Posterior a esta etapa, se planifica el proceso didáctico en el MTP para mejorar el desarrollo de la actividad matemática de aprendizaje a partir de tareas matemáticas diseñadas en el marco de la estrategia didáctica, justamente se observa en la gráfica que el porcentaje de estudiantes que presenta un avance destacado en la etapa de implementación aumenta de 18% a 60% en el II periodo, de 60% a 66% en el III periodo y disminuye de 66% a 60% en el IV periodo, lo cual indica a nivel general avance en la Competencia Matemática Representar.

Gráfica 1
Porcentaje de estudiantes Competencia Representar en los cuatro periodos.



Fuente: construcción propia.

Estos avances durante los periodos II y III y las limitaciones generadas durante el IV periodo, se presentan en términos de los procesos matemáticos (codificar, descodificar y traducir) asociados a esta competencia.

El proceso matemático Descodificar es la “lectura del mensaje matemático que el ser humano realiza al interpretar los fenómenos matemáticos, de acuerdo a sus vivencias, experiencias, conocimiento y cultura” (Del Pozo y Arrocha s. f, citado por García et al 2015, p. 66). Se evidencia en AMA dificultad en los estudiantes para descodificar la información e interpretarla de acuerdo al contexto de la tarea, lo cual indicó limitaciones en el reconocimiento del objeto matemático asociado a la tarea, sin embargo, con las tareas diseñadas en el marco de la estrategia los estudiantes avanzaron en el proceso descodificar cuando identificaban variables en una situación y establecían relación de dependencia entre ellas, lo que facilitó realizar el proceso de traducción del problema al campo de las matemáticas por medio de sistemas de representación (tabular y gráfico).

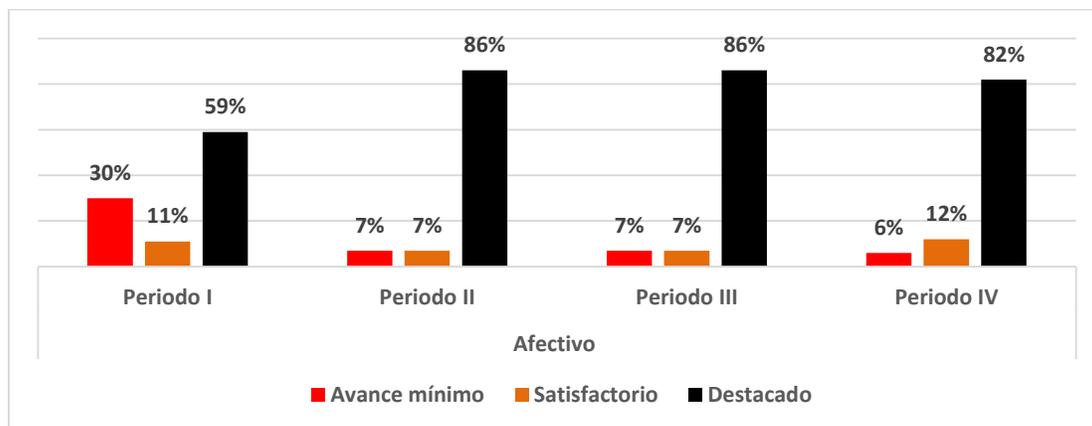
Las representaciones semióticas para Duval (1998), son el medio del que dispone el ser humano para hacer visibles sus representaciones mentales, y a su vez García et al. (2015) relaciona las representaciones mentales al proceso matemático “codificar”. Se evidenció en actividad matemática de aprendizaje, que los estudiantes codificaron con dificultad la información cuando usaron de manera no esperada, símbolos que forman parte del sistema de representación del objeto matemático. La teoría de las funciones señalan que es esencial el uso de símbolos como x , y , z ,... para expresar o señalar las variables independientes y dependientes presentes en la tarea, lo cual se evidencia cuando los estudiantes reconocieron las funciones desde la relación entre perímetro y longitud del lado de un rectángulo.

Desde el aspecto afectivo

El porcentaje de estudiantes que avanzan en relación al aspecto afectivo durante el proceso de implementación didáctica, se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 2

Porcentaje de estudiantes aspecto afectivo en los cuatro periodos



Fuente: autores

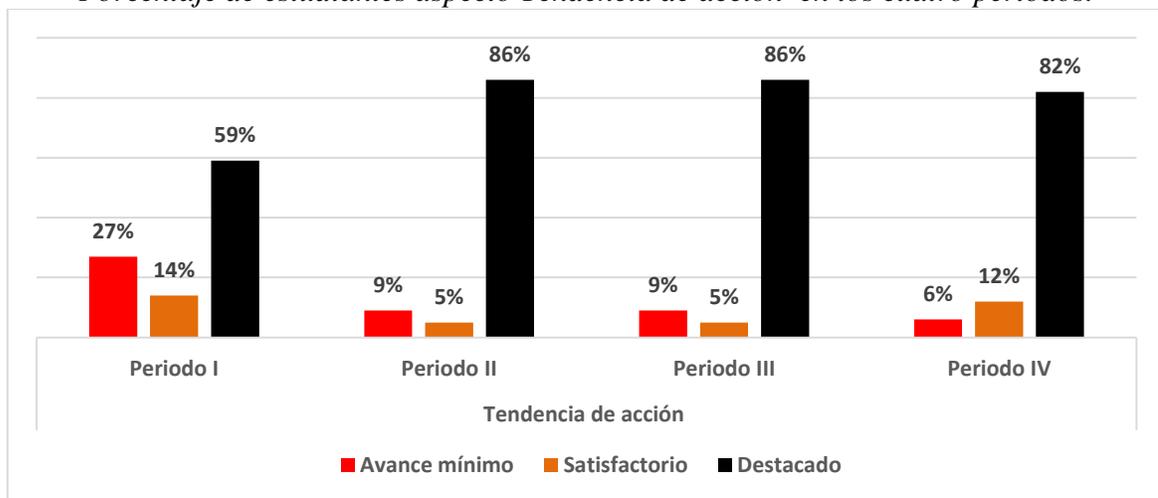
Se evidenció durante la etapa de diagnóstico, que el 30% de los estudiantes actuaron sin deseo por realizar las tareas, es decir, no planteaban estrategias para solucionar el problema propuesto, por tanto su participación era mínima; se hacía necesario la actuación del docente para motivar a los estudiantes hacia la participación con su discurso escrito y oral, y hacia la creación de ambientes propicios para compartir significados matemáticos, es decir, aportara con las orientaciones didácticas a la interacción recíproca entre estudiantes – profesor y favoreciera los procesos comunicativos en la comunidad de aprendizaje matemático (la clase).

Desde el aspecto de tendencia de acción

El 27 % de los estudiantes demostraron falta de continuidad y de permanencia en la actividad matemática de aprendizaje, al contrario del 59% de sus compañeros de clase, los cuales, sobresalieron por su persistencia en la participación aprovechando la interacción para dar a conocer de manera permanente y argumentada su pensar y proceder, lo que los llevo a identificar y relacionar los datos del problema, elaborar un plan y llevarlo a cabo, validar y justificar procedimientos, lo cual favoreció los procesos de discusión y socialización de lo elaborado por ellos mismos en su comunidad de aprendizaje (la clase).

Grafica 3

Porcentaje de estudiantes aspecto Tendencia de acción en los cuatro periodos.



Fuente: construcción propia

7. CONCLUSIONES

La investigación muestra una alternativa para articular tareas matemáticas, procesos matemáticos y no matemáticos y niveles de complejidad con la actividad matemática de aprendizaje para contribuir al desarrollo de Competencias Matemáticas de los estudiantes. En general, las tareas matemáticas diseñadas y aplicadas a los estudiantes se caracterizaron por mejorar la calidad de la actividad de aprendizaje matemático, los estudiantes avanzaron en procesos de simbolización (semiósis) y de conceptualización (noesis). El avance de los estudiantes en torno al desarrollo de Competencias Matemáticas se debe principalmente a la calidad de las tareas matemáticas diseñadas, las cuales acercaron de manera progresiva al estudiante al desarrollo de procesos matemáticos como representar, la cual permitía relacionar al estudiante con los símbolos propios

del lenguaje matemático para comprender la situación propuesta y emplear un camino razonable de solución, al razonar y argumentar los procedimientos desarrollados, modelar (matematización vertical y horizontal) para traducir el problema del campo del mundo real al campo de las matemáticas usando propiedades y comunicando sus ideas en, con y sobre las matemáticas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes*. México D.F: Universidad del Valle.

García, B., Coronado, A., Montealegre, M., Tovar, B., Giraldo, A., Morales, M. y Cortés, D. (2013). *Competencias Matemáticas y Actividad Matemática de Aprendizaje*. Florencia, Colombia. Universidad de la Amazonia.

García, B., Coronado, A., y Giraldo, A. (2015). *Orientaciones Didácticas para el Desarrollo de Competencias Matemáticas*. Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá, Colombia.

ICFES. (2016). *Guía de Interpretación y uso de resultados de la prueba saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá, Colombia.

ICFES. (2017). *Informe nacional de resultados: Colombia en Pisa 2015*. Bogotá, Colombia.

OCDE. (2006). *PISA 2006 Marco de la evaluación: conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y lectura*. España: © Santillana Educación S.L.

Rico, L. (2012). Aproximación a la investigación en didáctica de la matemática. *Revista Avances de Investigación en Educación Matemática, AIEM*, I, 39 -63. Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM). www.seiem.es, 53.

Solar Bezmalinovic, H. (2009). *Competencias de modelización y argumentación en interpretación de gráficas funcionales: propuesta de un modelo de competencia aplicado a un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Barcelona, Barcelona: Ballatera: Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Matemática; I de les Ciències Experimentals. Barcelona.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Licenciado, Harold Alexander Solarte Tovar. Universidad de la Amazonia. Estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación, Énfasis Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas. mellannhy_hl@hotmail.com

Magister, Víctor Manuel Murillo Flórez. Universidad de la Amazonia, Docente catedrático, v.murillo@udla.edu.co

Resumen: Este trabajo se centra en la presentación de los resultados de la implementación de una estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán de Gigante Huila. Para el desarrollo de la investigación se utilizó un enfoque mixto basado en la complementariedad de las perspectivas cuantitativa y cualitativa, con prevalencia en lo cualitativo; a partir del diseño de la Investigación - Acción – Participativa. En primer lugar, se analiza la manera en que los estudiantes afrontaban el desarrollo de competencias matemáticas, a través de tareas de tipo diagnóstico, lo cual constituye la primera intervención en el aula, para así considerar los factores necesarios a incluir en un diseño curricular basado en procesos y competencias, a diferencia del modelo tradicional asentado en contenidos. Posteriormente, se presentan los resultados que dan cuenta de la evolución del desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes, luego de la implementación de la estrategia didáctica de aprendizaje, tomando como referencia los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar.

Palabras Clave: Competencias Matemáticas, Estrategia Didáctica de Aprendizaje, Modelo Teórico A priori (MTP), Tareas Matemáticas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de las competencias matemática es fundamental para formar personas con capacidad crítica y que les permita interpretar la información de índole matemática en su vida cotidiana. Actualmente en frecuentes ocasiones de su cotidianidad las personas se ven inmersas en situaciones como: realizar operaciones bancarias, leer un mapa, ubicar una dirección, entre otras, que le implican abordar información de carácter cuantitativo, estadístico, probabilístico, geométrico y en general de tipo matemático, que ponen de relieve el uso social que tienen las matemáticas por naturaleza. Por los anteriores motivos se quiere mejorar el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán del municipio de Gigante Huila; los cuales en un porcentaje considerable en los últimos dos años presentan un desempeño bajo en las diferentes pruebas estandarizadas a nivel institucional, local, y nacional. Además, cabe mencionar otras situaciones que evidencian un limitado desarrollo de dichas competencias, como: el alto nivel de reprobación en área de matemáticas en los informes periódicos y la actitud desfavorable de los estudiantes frente a las matemáticas. De cara a esta realidad, se hace necesario diseñar e implementar estrategias didácticas que contribuyan a la generación de otras dinámicas en la clase de matemáticas que propicien aprendizajes de mayor alcance. Diferentes investigaciones llevadas a cabo han arrojado resultados que conducen a reflexionar sobre la necesidad de diseñar estrategias que permitan desarrollar competencias matemáticas en la educación básica primaria y secundaria, teniendo en cuenta que el desarrollo de las competencias

matemáticas debe evitar asignar al estudiante un rol pasivo y potenciar un papel activo en la construcción de significados. En este trabajo se comparte el concepto de competencia matemática asumido por García, Coronado, & Giraldo, (2015) y partir de éste, se propone una estrategia didáctica de aprendizaje, encaminada a potenciar el desarrollo de las competencias matemáticas, tomando como base los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar.

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de competencias matemáticas en Colombia es un punto débil para el sistema educativo, y se crea la necesidad de repensar la forma de organización curricular y las prácticas de enseñanza -aprendizaje, donde la planeación de las actividades matemáticas de aula se debe abordar a partir de los procesos matemáticos que están en la base de las competencias matemáticas y no en los contenidos temáticos.

Existen trabajos de investigación que centran su interés en el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes, los cuales realizan aportes a la comunidad científica; por ejemplo, García, Coronado, & Giraldo, (2015) proponen un nuevo concepto de competencia matemática, vista como un “proceso de participación en el que los estudiantes movilizan aspectos cognitivos, afectivos y de tendencia de acción, con el propósito de intervenir en los diferentes entornos que requieran de procesos matemáticos y no matemáticos”. Desde esta mirada se busca que el estudiante resignifique el aprendizaje de las matemáticas y lo evidencie mediante su discurso oral y escrito entorno a las matemáticas.

En esta misma dirección, el desarrollo de competencias matemáticas está ligado con la planeación que realiza el docente frente a la actividad matemática de aprendizaje del estudiante; elementos como las tareas propuestas, los niveles de complejidad de dichas tareas, los procesos matemáticos y no matemáticos involucrados cobran vital importancia al momento de realizar un diseño curricular por competencias; es por ello que resulta pertinente llevar a la práctica una estrategia didáctica de aprendizaje encaminada a que los estudiantes no solo desarrollen sus habilidades cognitivas, si no también sean personas que muestren confianza, voluntad, deseo y persistencia frente a la solución de situaciones del contexto que requieran el uso de las matemáticas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Caracterizar los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencias representar, luego de la implementación de una estrategia didáctica de aprendizaje para el desarrollo de las Competencias Matemáticas de los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán del municipio de Gigante, Huila.

3.2 Objetivos Específicos

Determinar el estado de desarrollo inicial de los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar.

Describir el estado de desarrollo de los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar, después de la implementación de la estrategia didáctica.

4. MARCO REFERENCIAL

Para llevar a cabo la presente investigación se hace necesario, tener claridad sobre el concepto de: competencia matemática, procesos, tareas matemáticas, modelo teórico a priori, estrategia didáctica, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y heurísticas de Polya. A continuación, se define cada uno.

Concepto de Competencia Matemática

En esta investigación se asumen aportes investigativos del grupo de investigación Lenguajes, Representaciones y Educación, de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. García, Coronado, & Giraldo (2015) definen las competencias matemáticas, como:

Proceso de participación en el que los estudiantes movilizan aspectos de su desarrollo humano (cognitivos, afectivos y de tendencia de acción), con el propósito de intervenir en los diferentes entornos en los que realizan sus proyectos de vida y se requiera de procesos matemáticos y no matemáticos. (p.129)

Esta participación en el aula como comunidad de aprendizaje matemático, permite al estudiante resignificar el aprendizaje mediante su discurso, compartir y desarrollar significado matemático de los objetos matemáticos estudiados, con la finalidad de desarrollar las CM asumidas y los procesos específicos de cada una de ellas.

Procesos

Son organizadores curriculares y además son la base de cada competencia. Los procesos se clasifican en matemáticos y no matemáticos. Se consideran procesos matemáticos los siguientes: representar, demostrar, argumentar, analizar, resolver, graficar, calcular, modelizar, visualizar, codificar, decodificar, traducir, calcular, etc. Son procesos no matemáticos, entre otros: persistir, continuar, disponer, etc.

Tareas Matemáticas

Para Solar (2009), “las tareas matemáticas son los propósitos matemáticos que se encuentran en una situación a resolver, problema, o actividad matemática” (p. 68). En concordancia, García., et al (2015), establecen que el diseño y la planificación de las tareas le corresponden directamente al docente; en las cuales se evidencian las expectativas de aprendizaje a corto plazo. Las tareas matemáticas le exigen al estudiante el desarrollo de procesos de mayor complejidad, debido a que su principal característica es su complejidad creciente.

Modelo teórico a priori

Respecto al concepto de modelo se comparte con García, et al. (2015), quienes asumen el modelo como “esquema teórico que se elabora para facilitar la comprensión, estudio y comportamiento de

un sistema o de una realidad compleja”, en su parte de esquema y facilitador de la comprensión de una realidad compleja, nos lleva a hondar en el proceso complejo de la planificación docente como punto central en el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes, sin embargo, este concepto es muy general y de acuerdo con Coronado (2017) y su concepto que comparte con Solar (2009), un modelo es asumido como:

Una estructura que articula las expectativas de aprendizaje y consta de tres componentes: un contenido matemático en términos de tareas, unos procesos organizadores del currículo en términos de competencias específicas, y el progreso de la competencia en términos de niveles de complejidad.

Para esta investigación esa estructura que permite articular las expectativas de aprendizaje, se adopta de acuerdo con el Modelo Teórico a priori (MTP) que plantea (García, Coronado, & Giraldo, 2015, pág. 32), el cual se asume como “estructura para organizar, describir, explicar y articular los componentes de la competencia matemática con la actividad matemática de aprendizaje, los objetivos de las tareas y las formas de evaluación”.

Estrategia didáctica

Desde el punto de vista epistemológico, el concepto de estrategia lleva a relacionarlo con los tiempos de guerra antes de cristo, una buena estrategia podría significar ganar la batalla. La astucia y el cálculo hacían parte de la estrategia, tal cual como lo define el estratega militar, escritor y filósofo chino Sun Tzu. Esta palabra a tenido varias reconceptualizaciones con el transcurso de los años, ha pasado del ámbito militar a incorporarse en las en actividades comerciales y económicas, fundamentada en la búsqueda de generar diferentes formas de atraer clientes de consumo para productos ofrecidos por una compañía.

Luego de la introducción del término el sector educativo, se tiene en cuenta las estrategias didácticas, las cuales según ITESM (sf) implica un sistema planificado del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se implementa diariamente en el aula de clase con el fin alcanzar los objetivos de aprendizaje. Pero Según Avanzini (1998, citado por ITESM (sf)) una estrategia didáctica es la conjunción de la misión institucional, la estructura curricular y las posibilidades cognitivas de los alumnos. En esta dirección, la presente investigación concibe el termino estrategia didáctica de acuerdo con Valle, González, Cuevas y Fernández (1998, citado por Coronado (2017)) en el marco de la relación de conocimiento Maestro – Estudiante – Saber matemático, instalado en el aporte Vigotskiano de la teoría de la mediación (sujeto cognoscente en su relación con el objeto de conocimiento), con el fin de orientar el desarrollo y el logro de los propósitos de aprendizaje planificados y emergentes (Pág. 27).

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Es una didáctica general contemporánea que vincula a los estudiantes con la resolución de problemas reales, situados y significativos, a partir de 3 etapas.

- Inmersión de los estudiantes en el problema: Los estudiantes en grupos leen la situación problema o la tarea matemática, deben recolectar y analizar fuentes de información.

- Diseño y discusión de propuestas de solución: Cada grupo argumenta, evalúa y elige una propuesta de solución y la propone. Los estudiantes deben analizar situaciones reales, proponer y evaluar soluciones, utilizando recursos disponibles.
- Producción del modelo de solución: Los estudiantes sustentan la solución. Además, deben evaluar, planificar y proyectar.

Teoría de las situaciones didácticas (TSD)

Las situaciones didácticas permiten que el estudiante participe activa y conscientemente en la construcción del saber matemático, de una manera recreativa y estimulante; donde la exploración y la búsqueda de soluciones a problemas contextualizados fomentan un interés mayor por el aprendizaje de las matemáticas (Brousseau, 1998). Esta teoría se fundamenta en el concepto de situación didáctica, la cual se asume como “una situación diseñada por el profesor con el fin de promover la construcción de saber matemático” (García et al 2015, p.79); en la que intervienen tres elementos: un saber (a enseñar), un profesor (que desea enseñar ese saber) y un estudiante (que desea aprender ese saber).

El investigador francés Brousseau propuso diseñar situaciones didácticas de diversos tipos:

- Situación de Acción: El estudiante actúa sobre el medio, formula, prevé, y explica la situación. Organiza las estrategias representa la situación que le sirva de modelo y le ayude a tomar decisiones. Los estudiantes individualmente o en pequeños grupos deben resolver problemas genuinos y de gran interés para ellos con el propósito de adquirir nuevos aprendizajes.
- Situación de Formulación: El estudiante formula enunciados y prueba proposiciones, construye modelos, lenguajes, conceptos, teorías, los pone a prueba e intercambia con otros. Los estudiantes utilizan sus conocimientos para comunicarse con sus compañeros y comparten sus experiencias en la construcción del saber matemático.
- Situación de Validación: El estudiante debe validar la situación y someterla a juicio del otro, sancionarla, aceptarla, rechazarla, pedir pruebas. En esta etapa los estudiantes sustentan y argumentan la solución dada al problema. Se interactúa con el docente y los demás estudiantes para darle validez y solución al problema planteado.
- Institucionalización: es la etapa donde se pone en común lo aprendido, se fijan y comparten las definiciones y las maneras de expresar las propiedades matemáticas estudiadas.

Método de Polya y sus heurísticas

- Comprensión del problema: leer, explorar el texto y concebir cada una de las relaciones expuestas en la información proporcionada para separar incógnita, datos y la condición.
- Concepción de un plan: elaborar un plan para resolver el problema, elegir las operaciones e indicar el orden en que se debe realizar y proponer varios caminos para darle solución.
- Ejecución de un plan: desarrollar el plan elaborado y resolver las operaciones.

- Visión retrospectiva: Mirar hacia atrás: revisar y verificar los resultados obtenidos como solución del problema.

Tabla 1. Articulación entre una estrategia Didáctica General (ABP), con una estrategia didáctica matemática (TSD) y las Heurísticas de Polya

Aprendizaje Basado en problemas (ABP)	Teorías de las Situaciones Didácticas (TSD)	Aportes de Polya
1. Inmersión en el problema. Procesos: recolectar, producir y analizar información.	1. Situaciones de acción	1. Comprender el problema. Procesos: Representar, Razonar
2. Plantear soluciones. Procesos: usar teoría, proponer y evaluar alternativas.	2. Situaciones de formulación	2. Elaborar un plan. Procesos: Traducción, tratamiento, conversión, matematización horizontal.
3. Producción modelo solución. Procesos: valorar, planificar y proyectar.	3. Situaciones de Validación 4. Situaciones de institucionalización	3. Ejecutar el plan. Procesos: resolver, matematización vertical. 4. Retroalimentar. Procesos: argumentar y comunicar.

La anterior tabla muestra articulación entre una estrategia didáctica general (ABP), con una estrategia didáctica específica de las matemáticas (TSD) y las heurísticas de Polya, para su construcción se ha tenido en cuenta la relación existente entre los procesos pertenecientes a cada una de sus etapas.

5. METODOLOGÍA

Según la naturaleza del estudio, el tipo de investigación a realizar es una investigación aplicada, donde inicialmente se realizó una caracterización del estado actual del desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes, seguidamente se implementaron secuencias de tareas matemáticas periodo a periodo, durante todo el año escolar y finalmente se analizaron estos resultados comparándolos con los de cada periodo. Para el desarrollo de la investigación se utilizó un enfoque mixto basado en la complementariedad de las perspectivas cuantitativa y cualitativa, con prevalencia en lo cualitativo. Ambas aportaciones abordan el problema de investigación desde perspectivas diferentes dando distintos puntos de vista y distinta información que se debe analizar al final. El estudio se desarrolló a través del diseño de la Investigación - Acción - Participativa, haciendo uso de técnicas e instrumentos como entrevistas, la observación, diarios de campo, cuestionarios, grabaciones y videos.

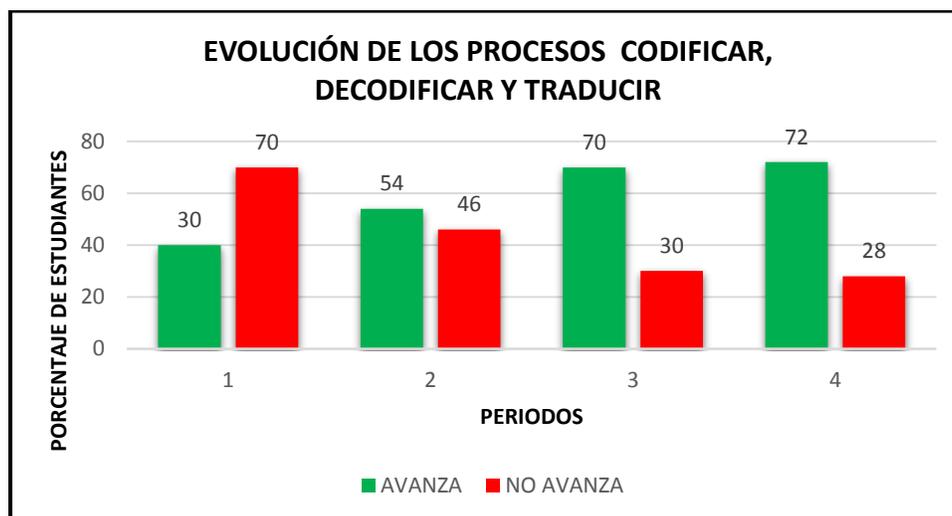
El proceso de implementación presentó el siguiente proceso:

- Planificación del proceso didáctico para identificar el estado inicial de los estudiantes en el desarrollo de las CM, centrado en la actividad matemática de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta estándares básicos de competencias en matemáticas y los DBA del grado sexto.
- Construcción de secuencias de tareas con niveles de complejidad creciente, teniendo en cuenta los estándares básicos de competencia matemática, pensamientos matemáticos y los DBA del grado séptimo.
- Aplicación de la secuencia de tarea y observación del proceso desarrollado por los estudiantes, para valorar de forma directa la actividad matemática de aprendizaje.
- Socialización de los procesos y resultados obtenidos por los estudiantes al desarrollar cada tarea matemática.
- Sistematización de la información a partir de una rejilla de valoración de los procesos y secuencias de tareas.
- Análisis de los resultados teniendo en cuenta la producción de los estudiantes y sus actuaciones en la actividad matemática de aprendizaje.

6. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados haciendo un comparativo entre las tareas diagnósticas y las tareas matemáticas propuestas durante la implementación de la estrategia didáctica de aprendizaje; con el fin de visualizar el avance se toma como referencia los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar.

La grafica 1 muestra de manera cuantitativa la forma en que los estudiantes evolucionaron periodo a periodo en relación al desarrollo de los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar.



Grafica 1. Evolución de los procesos asociados a la competencia representar

Caracterización de los procesos codificar, decodificar y traducir

Evaluación diagnóstica

En la evaluación diagnóstica se evidenció que el 70% de los estudiantes no comprenden ni reconocen el uso de los objetos matemáticos perímetro, área y variación en diferentes situaciones fenomenológicas de la vida cotidiana (medición de terrenos, ventas, gastos y costos). Por ejemplo para el desarrollo de la tarea matemática asociada al objeto matemático variación y proporción se identificó que los estudiantes en la mayor parte de sus actuaciones no codifican, dado que no usaron símbolos o códigos matemáticos que les permitiera comunicar información relacionada con este objeto; además, no se evidencia el uso de diferentes sistemas de representación semiótica (icónica, tabular, verbal, entre otras) para representar la información dada. En consecuencia, con lo anterior los estudiantes presentaron dificultades para traducir al no pasar de un sistema de representación a otro. La imagen 1 muestra un ejemplo donde se evidencia esta dificultad.

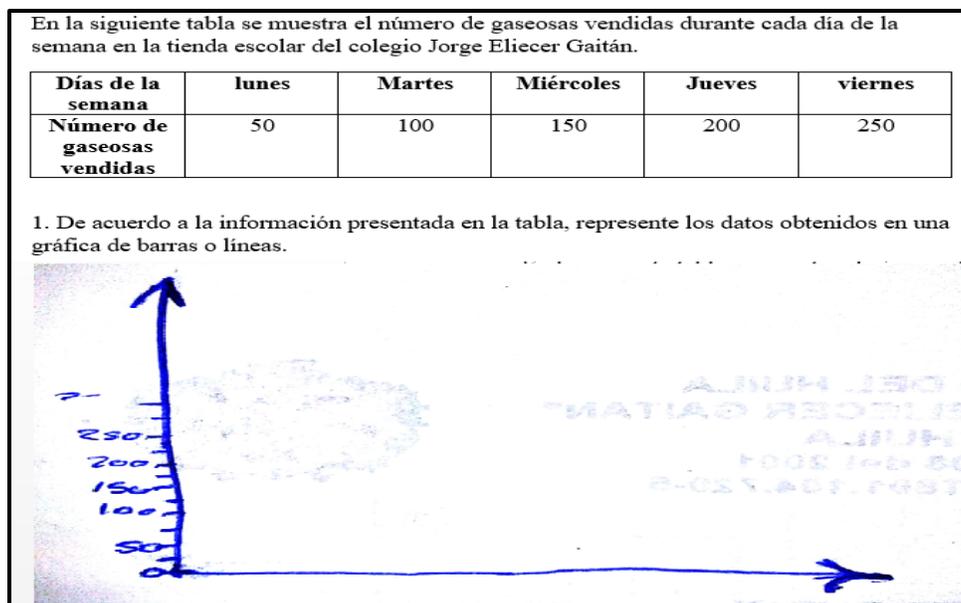


Imagen 1. Respuesta de estudiante E19.

De acuerdo a la imagen 1, se evidencia que este estudiante presentó limitaciones para presentar la información proporcionada en un sistema de representación diferente al mostrado en la tarea. Si bien, el estudiante dibujó los ejes y realizó una aproximación en la ubicación de la escala en el eje "Y", omitió la ubicación de las variables en cada eje, en el eje "X" no ubicó ninguna escala, no estableció la relación entre los días y la cantidad de gaseosas vendidas que le permitiera ubicar los puntos para dibujar las líneas o las barras según el tipo de gráfica elegida; además, omitió el título de la gráfica.

Etapas de intervención didáctica

Para dar muestra de la evolución de los estudiantes, se toma una tarea implementada durante el tercer periodo académico, en la que se trabajaron los objetos matemáticos razón, proporción, variación y ecuaciones. En esta tarea se evidenció que los estudiantes en su desarrollo se apropiaron

del concepto de razón y proporción al observar la relación existente entre la cantidad de personas con las demás variables (fruta, leche, huevos y azúcar), identifican las características de una razón o relación entre dos magnitudes y reconocen el uso social del objeto matemático razón y proporción, en este caso con la preparación de una receta alimenticia. Los resultados encontrados evidenciaron que el 70% de los estudiantes en la competencia matemática representar asociada al aprendizaje del objeto matemático variación y proporción, hicieron tratamiento dentro del sistema de representación tabular y luego hicieron conversión y traducción al utilizar otros sistemas de representación (gráfico y escrito), identificaron las variables y sus relaciones de variación y dependencia, como parte de la información obtenida o descifrada en procesos de decodificación; también identificaron patrones de variación representados o codificados regularmente con el uso de los números arábigos, siendo esto muestra que éstos estudiantes avanzan en el desarrollo de los procesos codificar, decodificar y traducir. En la imagen 2, se muestra un ejemplo de un estudiante que evidencia progreso en estos procesos.

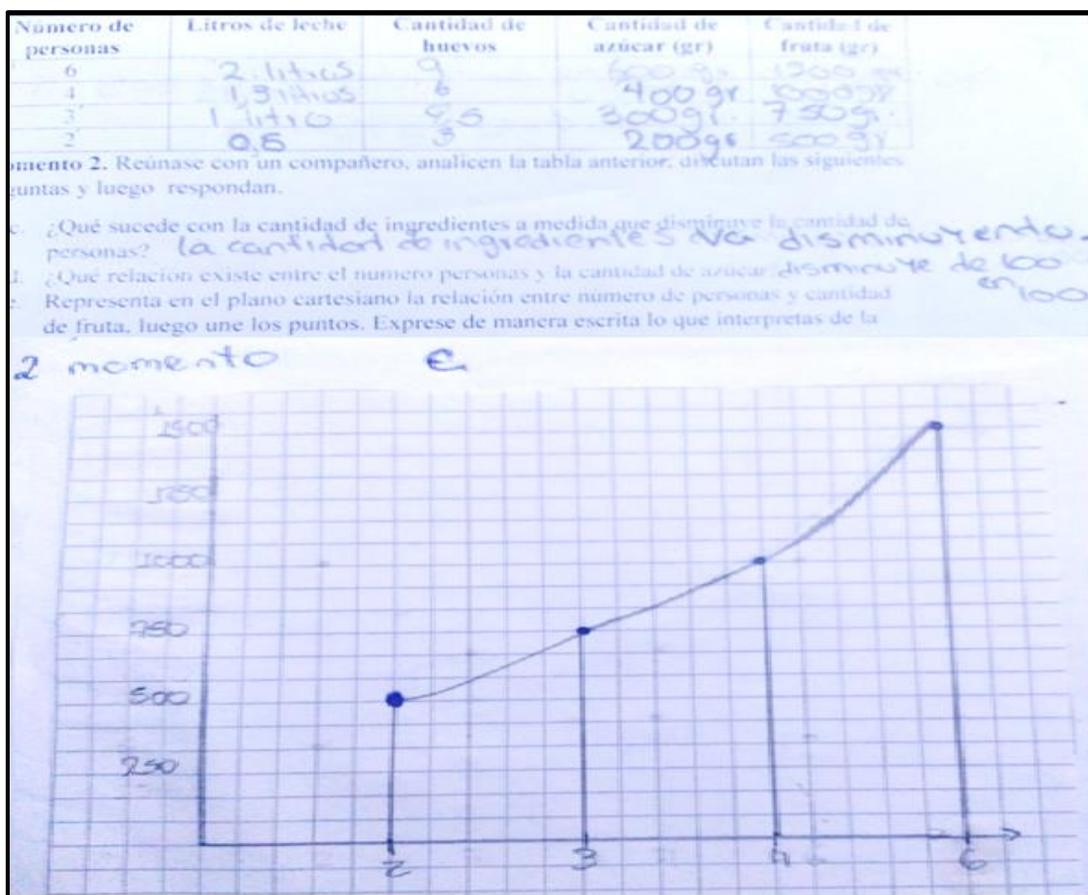


Imagen 2. Respuesta del estudiante E19 a tarea de pensamiento variacional

Se evidencia en la imagen 2 que el estudiante E19, ahora ya usa códigos matemáticos representados con los números reales, interpreta información presentada en la tabla al afirmar que la cantidad de ingredientes va disminuyendo de 100 en 100 a medida que disminuye el número de personas a quienes se les preparará el postre. Además, hace traducciones, ya que es evidente el uso de otros sistemas de representación al pasar del tabular al gráfico y escrito.

7. CONCLUSIONES

En la fase diagnóstica, el 70% de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán de Gigante Huila presentaron limitaciones en el desarrollo de los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar. Las principales dificultades están relacionadas con la imposibilidad de usar símbolos y códigos matemáticos para comunicar información relacionada con los objetos matemáticos abordados; además, se evidenció limitaciones al utilizar el sistema de representación gráfica para expresar la información dada.

Al finalizar la intervención didáctica, los resultados evidencian que el 72% de los estudiantes presentaron avances en el desarrollo de los procesos codificar, decodificar y traducir, asociados a la competencia representar, en concreto los estudiantes realizaron tratamiento dentro del sistema de representación tabular y luego hicieron conversión y traducción al utilizar otros sistemas de representación (gráfico y escrito), además identificaron las variables y su relación de dependencia, a partir de la información obtenida o descifrada en procesos de decodificación; también codificaron patrones de variación.

El avance en dichos procesos, les permitió a los estudiantes participar de manera persistente y progresiva del proceso de compartir y desarrollar significado matemático y de manera articulada relacionaron las tareas matemáticas inmersas en contextos con la cultura matemática.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coronado, A. (2017). Macroproyecto: Estrategias didácticas en un Modelo teórico a Priori de Competencia Matemática. Florencia: Universidad de la Amazonia.

García, Coronado, & Giraldo. (2015). Orientaciones didácticas para el desarrollo de Competencias. Universidad de la Amazonia, Florencia.

ITESM. (sf). Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Obtenido de http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencia. Bogotá.

Solar, H. (2009). Competencias de modelización y argumentación en interpretación de gráficas funcionales: propuesta de un modelo de competencia aplicado a un estudio de caso. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

LA TEORÍA SOCIOEPISTEMOLÓGICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Marly Yulieth Medina Tapiero, Universidad de la Amazonia, estudiante, Maestría en Ciencias de la Educación énfasis en Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas, marlym_1487@hotmail.com

Magister, Albeiro Giraldo Ospina, Universidad de la Amazonia, docente investigador, al.giraldo@udla.edu.co

Resumen: El grupo de investigación Lenguajes, representaciones y educación está focalizado en el estudio de competencias matemáticas. Para lo cual ha formulado un macro proyecto al que esta investigación se inscribe. El fin principal es promover en los estudiantes el desarrollo de competencias matemáticas.

Las tareas, niveles de complejidad y afectividad que se llevan a cabo en el aula de clase promueven un mejor desempeño a nivel integral por parte de los estudiantes. Es así que con la metodología de investigación aplicada se están desarrollando tareas con expectativas de aprendizaje de corto y largo plazo. Las cuales se han formulado siguiendo estructuras que las hacen cada vez más cercanas y determinantes del contexto e interés del estudiante.

En esta ocasión se dará a conocer un episodio de clase donde se evidencia la interacción y la articulación de la estrategia didáctica desde la teoría Socioepistemológica con el modelo teórico a priori. De igual manera mostrar cómo se movilizan procesos matemáticos y no matemáticos que permiten avances en los estudiantes de forma significativa.

Palabras Clave: Competencias Matemáticas, MTP, teoría Socioepistemología.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel internacional se aplican pruebas estandarizadas que evalúan el nivel de competencia de los jóvenes de 15 años. Una de ellas, es la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual mide los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). En los resultados divulgados de las pruebas presentadas por dichos países, en el 2015, resaltan a los estudiantes colombianos con un rendimiento muy bajo. A pesar de que se mejoró en comparación con el 2012, los avances no son significativos.

La siguiente gráfica permite ver como Colombia sigue en un nivel mínimo en matemáticas, con relación a la OCDE.

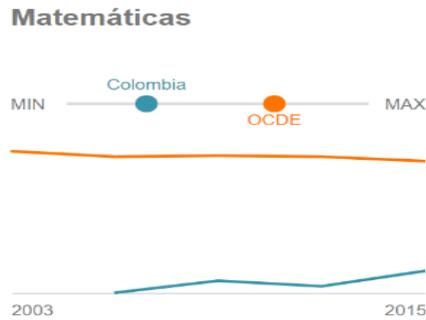


Imagen 1: La figura ilustra la proporción de más alto desempeño, en relación Colombia y OCDE

En el caso particular de matemáticas, los estudiantes colombianos se han ubicado en el nivel 1 de desempeño. En las pruebas presentadas en el año 2006 - 2009 - 2012 – 2015, se obtuvo puntajes de 370, 381, 376 y 390 respectivamente, lo cual nos ubica por debajo del promedio de todos los países que hacen parte de la OCDE. Basado en los niveles descritos en PISA, Colombia se encuentra ubicada en el nivel 1 (entre 358 y 419 puntos) de seis niveles establecidos en el marco de la evaluación PISA. Esto significa que los estudiantes colombianos sólo

Responden a preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Identifican la información y llevan a cabo procedimientos rutinarios siguiendo unas instrucciones directas en situaciones explícitas y realizan acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos presentados. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2017, p. 88)

La cita pone de relieve que los estudiantes colombianos no desarrollan procesos matemáticos básicos de las competencias matemáticas, estableciéndose en un nivel de complejidad inicial como el de reproducción. Es así como, los estudiantes no interpretan, no seleccionan ni aplican estrategias para la solución de problemas sencillos, no seleccionan e integran diferentes representaciones, incluidas las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones del mundo real, debido a que estos procesos se evidencian exclusivamente en estudiantes que ocupan niveles siguientes, aumentando de manera gradual los niveles de complejidad en cada uno de los descriptores asociados a la evaluación en PISA.

En el ámbito nacional se evalúa a los estudiantes por medio de la prueba Saber. Las últimas pruebas aplicadas se realizaron en el año 2017. Los resultados obtenidos en matemáticas a nivel nacional en el grado quinto son de 294 puntos, dejando ver una leve mejoría de los estudiantes en el desarrollo de las tres (3) competencias que les evalúan: comunicación, razonamiento y resolución de problemas, con relación al año 2016. En lo que compete a la primera competencia, los educandos se encuentran en un nivel aceptable, con promedio entre 20 y 39 % de respuestas no contestadas correctamente. Sin embargo, para la segunda competencia evaluada, el 44% de los estudiantes no contestaron correctamente las demandas cognitivas solicitadas. Y en lo que se refiere a la tercera, el 42% de los educandos no respondieron las preguntas relacionadas con procesos matemáticos inherentes a ella. Esto pone de manifiesto las falencias de los estudiantes en el desarrollo de procesos matemáticos, y en sí en la promoción de sus competencias matemáticas.

Ya al profundizar en los resultados de la I.E. Montessori se hace énfasis en los procesos donde los estudiantes presentan dificultades. En cada una de las competencias evaluadas en el grado quinto se identificaron dichas inexactitudes. Empezando con la competencia de comunicación que tuvo un porcentaje de respuestas incorrectas del 43% para el 2016 y 2017; las respuestas erróneas muestran que al estudiante;

1. Le falta establecer relaciones e identificar unidades. Tiene inconvenientes al realizar descripciones, interpretaciones y comparaciones entre objetos matemáticos.

En cuanto a la competencia de razonamiento se encuentra en un porcentaje de 46,5% de respuestas incorrectas por los mínimos avances en procesos como:

1. Inferencias a partir de representaciones, análisis de relaciones de dependencia, justificación de propiedades. También en el uso de modelos, interpretaciones, fundamentaciones, argumentaciones y conclusiones.

Por último, La competencia de Resolución cuenta con un promedio en los últimos 2 años del 51% en respuestas incorrectas. Las preguntas que se les dificultan parten de los siguientes aprendizajes:

1. Resolver problemas que requieren representar datos. Reconocer nociones, comparar, clasificar y resolver problemas aditivos utilizando las representaciones.

Lo anterior nos permite hacer una comparación con respecto a los resultados nacionales e institucionales.

Tabla 3. Comparación de resultados Pruebas saber

Competencia	Institucional	Colombia
Comunicación	43%	39%
Resolución	49%	42%
Razonamiento	45%	44%

La tabla 1 registra los porcentajes de cada competencia tanto de la Institución Educativa y como de Colombia. (Autoría propia)

En los resultados se observa que a nivel institucional son mayores las respuestas incorrectas en cada una de las competencias en comparación con el nivel nacional (Colombia). Los niños y niñas del grado quinto que presentaron estas pruebas en el 2017 presentan dificultades en varios de los procesos que ayudan a movilizar las competencias evaluadas.

Al llegar al aula de la sede San Francisco se reconoce el estado real de los estudiantes. Donde al aplicar tareas en torno al modelo teórico a Priori permito identificar que no son desarrolladas de acuerdo a las expectativas de clase y nivel de complejidad en las que fueron creadas. Cuando van a resolver problemas no leen, no interpretan y no logran matematizar horizontalmente. Por ello buscan que el docente sea quien realice este proceso y se los transmita. Tampoco pueden descodificar la información para luego precisar los procesos que los lleve a la solución del problema.

En cuanto a la competencia de comunicar es débil ya que no les gusta escribir ni argumentar, evidenciándose poca actividad discursiva que les permita su participación. En otras tareas se observó que los estudiantes pueden identificar, relacionar y comparar con más propiedad cuando dicha tarea está en un nivel de reproducción. Estos procesos son asociados a la competencia de razonar y argumentar la que se hace más visible en el desarrollo de la actividad matemática.

Los estudiantes presentan una mínima disposición y continuidad en las actividades escolares. Algunos son muy perezosos, distraídos e inconsistentes a la hora de participar en clase. De igual forma el poco gusto por el área no les genera el deseo de estar activos y constantes en el desarrollo de las tareas. Estas actitudes son visibles en el instante en que en gran cantidad los estudiantes abandonan la realización de las demandas cognitivas por no quererlas leer o porque dicen no entender.

Después de lo mencionado se plantea la siguiente pregunta. ¿Cómo integrar, en las actividades de aula la teoría Socioepistemológica en el marco de un Modelo Teórico a Priori para el desarrollo de las Competencias Matemáticas de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Montessori sede San Francisco, del municipio de Pitalito, Huila?

2. JUSTIFICACIÓN

La enseñanza matemática se ha venido basando en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, surge un nuevo interés y se empiezan a dar importantes transformaciones. A nivel nacional, por ejemplo, se propone un modelo estructurado curricularmente en el que “se consideran tres grandes aspectos como: los procesos generales, conocimientos básicos y el contexto. (MEN, 2015, pág. 18). Ellos están ligados sistemáticamente y propenden por la formación integral en busca del desarrollo de competencias matemáticas.

Por tal motivo ha surgido esta investigación que no quiere ser ajena a los cambios que se están presentando. Empieza así ligándose al Macroproyecto -Estrategias didácticas en un Modelo teórico a Priori de Competencia Matemática- para participar significativamente en el desarrollo de procesos. Al comprender el concepto de competencias que el grupo de investigación ha construido, se toma el grado séptimo de la sede San Francisco. Grado que será motivado para potenciar el desarrollo de procesos. Los que les permita participar en una sociedad como agentes líderes y potenciadores de ideas y transformaciones.

El desarrollo de esta investigación apunta a lo social cuando comprende que las competencias matemáticas se encuentran limitadas y se debe lograr un cambio. Cuando los procesos y relaciones transversales con objetos matemáticos buscan ayudar a logro de un aprendizaje eficaz. Por último, cuando el estudiante de manera significativa y por medio de experiencias en un proceso de formación construye significados. Aprendiendo que es parte de un todo llamado sociedad y que la realidad necesita de un lenguaje matemático aplicado.

El demostrar que se es competente cuando hay participación en cualquier momento, ámbito y espacio, generara una integración con el mundo global y en constante evolución. Entonces, si se crece en competencias se participa en la evolución del mundo, no solo como espectadores, sino como autores y protagonistas. Propósito de tantos docentes que a diario buscan el cambio y mejorar

la calidad de vida de sus estudiantes. Con el logro de cada objetivo específico y el general de esta investigación se contribuirá a mejorar la metodología en las comunidades de aprendizaje (aula) y crear una nueva concepción del pensamiento matemático y desarrollo del mismo.

3. OBJETIVOS

Implementar la teoría Socioepistemológica en el marco de un MTP, que contribuya al desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes del grado séptimo de la I.E. Montessori sede San Francisco del municipio de Pitalito Huila.

- Organizar e integrar la teoría Socioepistemológica en el marco de un MTP
- Describir la evolución de los estudiantes en el desarrollo de sus Competencias Matemáticas en la implementación de la teoría Socioepistemológica en el marco de un MTP

4. MARCO REFERENCIAL

En los referentes teóricos que apoyan el proceso de investigación esta:

El Modelo teórico a priori (MTP): definido dentro del grupo de investigación como “(...) una estructura para organizar, describir y explicar los aspectos de la competencia matemática a caracterizar; por ello su finalidad es contribuir a analizar y explicar de manera coherente y progresiva todo el proceso de movilización de las competencias matemáticas cuando el estudiante resuelve tareas y desarrolla procesos matemáticos de complejidad creciente. (García B., y otros, 2013, pág. 45).

Al cual va enmarcar la teoría adoptada en esta investigación para el logro de expectativas a corto y largo plazo. Creando tareas donde el eje principal sean los procesos matemáticos y no matemáticos, que exijan en cada estudiante cada vez un nivel de complejidad creciente. Y lleve así al desarrollo de competencias matemáticas.

Dentro de las competencias se encuentran varios procesos que las definen. Y por ello se adopta el concepto creado por el grupo de investigación –lenguaje, Representación y Educación. Que en el artículo de (García, Coronado, & Giraldo, 2017) especifican que a raíz de todos los referentes.

Se asumió la competencia matemática como un proceso de participación en el que los estudiantes movilizan aspectos de su desarrollo humano (cognitivos, afectivos y de tendencia de acción), con el propósito de intervenir en los diferentes entornos en los que realizan sus proyectos de vida y se requiera de procesos matemáticos y no matemáticos (p.304).

El desarrollo de esos procesos que lleven a largo plazo al estudiante a participar en sociedad es lo que se comprende como competencia. Para hacerlo posible esta investigación se focaliza en un enfoque sociocultural. Donde el estudiante es reconocido como un ser humano con características propias, con conocimientos de su contexto y quien comparte en sociedad. Que para escalar un nivel más cuenta con la ayuda de un experto (el docente) que a partir de consensos promueven nuevos y mejores conocimientos.

Para formalizar más el deseo de promover en los estudiantes no solo procesos cognitivos sino también afectivos en pro del desarrollo de competencias. Se toma la teoría Socioepistemológica

que lidera Ricardo Cantoral para desarrollar la actividad matemática escolar. Quien en uno de sus artículos indica que la Socioepistemología “tiene un aporte fundamental: modela la construcción social del conocimiento matemático y su difusión institucional, esto es, modeliza las dinámicas del saber o conocimiento puesto en uso” (Cantoral, Reyes-Gasperini, & Montiel, 2014, pág. 97).

El énfasis de la teoría es la construcción de conocimiento a partir del saber puesto en uso. Para ello hay que problematizar el saber con el fin de reconstruirlo en una negociación entre estudiantes y docente. En palabras de (Cantoral, Reyes-Gasperini, & Montiel, 2014) “el saber. Se lo construye, reconstruye, significa y resignifica, se lo ubica en el tiempo y el espacio, se lo explora desde la óptica de quien aprende, de quien inventa, de quien lo usa” p.97.

5. METODOLOGÍA

La investigación es de tipo aplicada y el enfoque cualitativo. En cuanto al método es de investigación acción que contribuye a la recolección y análisis de información. En consecuencia, al ser de tipo aplicada, en un enfoque cualitativo y que conserva el método de investigación acción, tiene como técnicas de recolección de información la observación y la Entrevista. Para cada una de ellas se utilizan respectivamente los siguientes instrumentos:

- Observación activa: Diario de campo
- Entrevista semiestructurada: cuestionario con preguntas abiertas

6. RESULTADOS PRELIMINARES

En este tercer periodo se empezó a implementar tareas que cumplieran con un encuadre teórico. Es decir, la estrategia didáctica que refiere a la Teoría Socioepistemológica y el MTP. Las tareas desde la teoría Socioepistemológica son construidas a partir de cuatro dimensiones y cuatro principios. La primera dimensión se refiere a la didáctica y en este caso ha sido llamado como aula extendida. La segunda es lo cognitivo que hace referencia a las demostraciones sociales, argumentaciones y procesos matemáticos.

La tercera es lo epistemológico que reseña la problematización del saber, en el caso específico están los objetos matemáticos polígonos, área y números racionales. Y cuarta está la práctica social que se define en la anidación de prácticas. Para el caso específico del grado séptimo la práctica de referencia tomada fue “el ser cafeteros”. Esta práctica lleva a una actividad humana a partir de las acciones específicas que hace el sujeto en el medio, en este caso es la de siembra de café. De este último es de donde se desprende la secuencia de tareas que se desarrolla en las clases de matemáticas y desde luego esta tarea que llama “Nuevas chapolas”.

La demanda cognitiva pretende que los estudiantes representen la información acerca de cómo preparar el sustrato para la siembra de Chapolas. Entonces a la pregunta de << ¿Cómo representarías las proporciones recomendadas para preparar el sustrato para embolsar las plantas?>>; en relación con la introducción de la tarea que dice << Después de germinar el semillero, don Manuel decide embolsar las chapolas para proceder a ubicarlas en un vivero.

El sustrato para el llenado de la bolsa según Cenicafé debe ser una mezcla de tierra con abono orgánico bien descompuesto. Las proporciones de mezclas que se recomiendan son:

- Para el caso de gallinaza, son tres partes de tierra por una parte de gallinaza.
- En el caso de utilizar pulpa, la proporción es de una parte de tierra por una parte de pulpa.
- En cuanto al lombricompost, la proporción recomendada es de tres de tierra a uno de lombricompost. (información de investigaciones realizadas por Cenicafe)



Imagen 2: Proporción de la mezcla para el sustrato

Esta actividad se desarrolla en grupos de tres para potenciar los procesos de comunicación y construcción de saberes. “Teniendo en cuenta que cada uno de los estudiantes tiene su propia identidad y sus propios eventos significativos, que les permitirá aportar al desarrollo de significado matemático” (Bishop, 1999) y por lo tanto a la construcción de argumentos.

En el transcurso de la clase surgen preguntas y discusiones entre los estudiantes que los lleva a proponer varias respuestas. Al finalizar la tarea se realiza la socialización para conocer los argumentos que ellos han construido alrededor de las demostraciones hechas. Empieza David a socializar a sus compañeros y docente:

Hace las siguientes graficas:

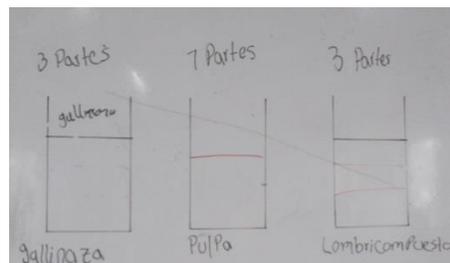


Imagen 3: Demostración de David

David: (señalando cada dibujo) *hay dice que de gallinaza toca de tres partes, una parte de pulpa y tres partes de lombricompost.*

Profesora: *la parte de la tierra ¿dónde queda?*

David: *seria toda esta parte (señalando la parte inferior del primer gráfico)*

Profesora: *¿y la gallinaza?*

David se muestra confundido a lo que Yeison compañero del equipo le señala que la gallinaza es la parte más pequeña.

David: (señala la parte inferior de la imagen) *ésta de acá, sería la tierra.*

Profesora: *¿por qué lo hiciste así?*

David: *porque hay decía tres partes de gallinaza, entonces ésta (señalando la parte inferior) seria las tres partes de gallinaza y ésta (señalando la parte superior) la tierra.*

Profesora: *¿Alguien tiene diferente a David?*

Ximena alza la mano, sale y gráfica. Luego expone:

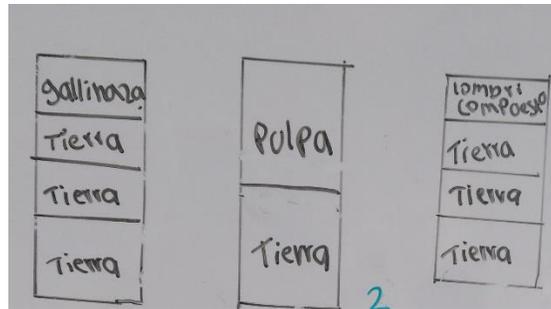


Imagen 4: Demostración de Ximena

Ximena: aquí hay 3 partes de tierra y una de gallina, en la pulpa una parte de tierra y en lombricompost tres de tierra y una de lombricompost.

Profesora: ¿en cuánto está dividida la primera?

Ximena: en, era las tres partes de tierra y una de gallinaza; la segunda es dos una parte de tierra y otra de pulpa y la tercera de 4 también tres partes de tierra y una de lombricompost.

Yonier y Daniel también hacen su demostración y hacen su exposición

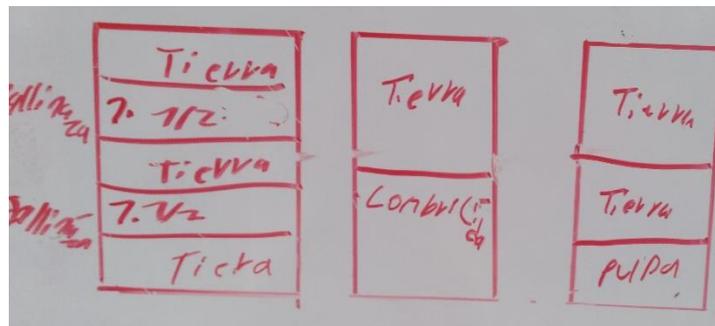


Imagen 5: Demostración de Daniel

Daniel: profe pues, nosotros aquí graficamos una parte de la tierra y media de gallinaza, hicimos tres partes de tierra y en medio de cada una pusimos un medio de gallinaza, (pasa a la siguiente gráfica y dice) aquí pues la mitad de tierra y mitad de pulpa y la tercera, aquí la pulpa y dos partes de tierra.

Profesora: ¿eran dos de tierra?

Daniel: no acá queda uno y medio y uno y medio,

Profesora: ¿cómo? ¿De tierra cuánto es?

Daniel: uno y medio y uno y medio quedan tres partes

Profesora: tú nos podrías indicar con números ¿cómo sería ese uno y medio?

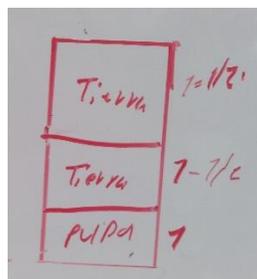


Imagen 6: Representación de Daniel

Daniel escribe $\frac{1}{2}$, luego 1 y dice “rayita” y escribe $\frac{1}{2}$ y en el último también escribe lo mismo.

Se continúa la socialización ahora con nuevas preguntas.

Profesora: *¿se puede representar de otras maneras lo que está expuesto aquí?*

De todas las representaciones que surgen, la siguiente es la que presenta una refutación por parte de un estudiante.

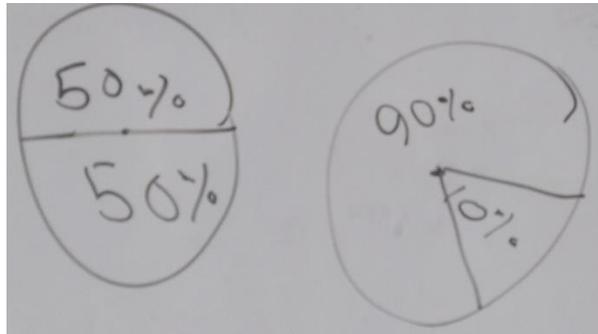


Imagen 7; Representación de equipo 3

Cesar: *según el grafico que ellos dicen esto sería 90% de tierra y 10% de gallinaza, que no sería como igual, tendría que ser cada parte de 25%, entonces quedaría así. (Grafica la circunferencia), daría 75% y 25%*

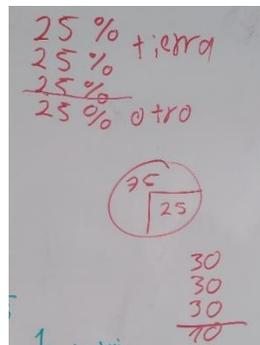


Imagen 8: Refutación de Cesar

Profesora: *¿Están de acuerdo?*

Leandro: *Profe las dos irían bien. La de nosotros y la de Cesar*

Profesora: *¿por qué?*

Leandro: *porque son dos formas de representar*

Yeison: *La de Cesar es una forma más exacta y la de nosotros menos exacta. No es perfecta tendríamos un error.*

Al realizarse la socialización es posible identificar como los estudiantes justifican las respuestas por medio de demostraciones. Cuando David dice el por qué respondió a la demanda de esa manera realiza una argumentación a partir de la información que le da la tarea. Además, que para llegar a dicha conclusión utilizo un sistema semiótico de representación como fue el de dibujar. No solo

David logro la demanda cognitiva, sino que Ximena y Daniel cada uno con su equipo utilizaron también la representación gráfica para dar a conocer su respuesta.

Sin embargo, Daniel logro realizar el proceso de conversión al representar en dos sistemas lo solicitado por la tarea. Es decir que los estudiantes ya logran calcular y concluir por medio de gráficos y símbolos una situación problema. Utilizan objetos matemáticos al poner en acción procesos que movilizan las competencias y así lograr las expectativas de aprendizaje.

La competencia de modelación a partir de procesos como el de matematizar horizontalmente se está empezando a ser evidente en la actividad matemática de los estudiantes. De igual manera cuando se presenta el momento de refutación por parte de Cesar, acerca del error en una de las representaciones hecha por el equipo 3 referente al porcentaje. Se observa su actividad discursiva que le permite hacer uso de objetos matemáticos para apoyar sus justificaciones y también desarrollar su competencia comunicar

Esta intervención crea un momento de discusión en torno a una forma de representación que nace en la socialización. Este momento generó que los estudiantes que representaron el porcentaje retomaran su demostración y buscaran nuevos argumentos. Convirtiéndose ese momento en la negociación de significados entre los mismos estudiantes, que los llevo al proceso llamado desde la teoría Socioepistemológica a la resignificación del saber. Principio elemental y objetivo final de la teoría.

Se hizo evidente el logro también de los descriptores 6 y 7 donde se pueden observar el deseo de participar, de aprender y la disposición de lograr los objetivos de la clase. También de culminar con éxito la tarea. Además de que fueron constantes y persistes a la hora de mostrar sus avances y de compartir significados a partir del discurso matemático. Hecho que les dio la oportunidad de dar a conocer desde su contexto el conocimiento matemático.

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Con el desarrollo de las tareas con un nivel creciente de complejidad entorno a procesos y de la implementación de la teoría Socioepistemológica. Se empiezan a ver cambios en la actitud y en el actuar de los estudiantes el aula de matemáticas. La disposición, continuidad y permanencia en la actividad matemática es constante y fluida. También la participación se ha tornado activa debido a que las tareas son contextualizadas y significativas para ellos.

Los procesos de las competencias matemáticas poco a poco se van movilizand. Los estudiantes del grado 702 ya dan muestra de autonomía y necesidad de compartir significados. Buscan resolver situaciones reales al realizar la matematización horizontal. De igual forma están empezando a descodificar información para poder solucionar una demanda cognitiva. Y algunos logran codificarla nuevamente. Como se evidencio en el episodio de clase expuesto.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bishop, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Paidós. Temas de Educación.

Cantoral, R., Reyes-Gasperini, D., & Montiel, G. (03 de 10 de 2014). Socioepistemología, Matemáticas y Realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91-116.

García, B., Coronado, A., Giraldo, O. A., Montealegre, Q. L., Tovar, B. a., Parra, M. S., & Cortes, J. D. (2013). Competencias matemáticas y actividad de aprendizaje. Florencia Caquetá: Universidad de la Amazonia.

García, Q. B., Coronado, A., & Giraldo, O. A. (2017). Implementación de un modelo teórico a Priori de competencia matemática asociado al aprendizaje de un objeto matemático. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 301–315.

MEN, M. d. (2015). Estándares Básicos de competencia.

Ricardo, C., & Reyes-Gasperini, D. (s.f.). Socioepistemología y matemáticas: Del aula extendida a la sociedad del conocimiento. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.