
INVESTIGAR LA DOCENCIA

Investigaciones sobre prácticas evaluativas en el aula,
conflicto escolar y problemas de aprendizaje



UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Educar para Pensar, Decidir y Servir
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA



INVESTIGAR LA DOCENCIA

Investigaciones sobre prácticas evaluativas en el aula,
conflicto escolar y problemas de aprendizaje

© 2013

Primera edición, mayo de 2013

Pilar Londoño Martínez
Adriana Mora Eraso
Mónica Bucheli Rodríguez
José Edmundo Calvache López
Margarita Chaves Cerón
Roberto Andrés Jaramillo Concha
Oscar Fabián Martos Guatusmal
Carla Samandra Díaz Zamudio
Paula Andrea Vallejo Meneses
Yicela Elizabeth Villota Quenan
Héctor Enrique Bolaños Garcés
John Fredi Enríquez Cajigas
Juver Herney Muñoz Muñoz
Marlen Patricia Oliva Herrera
Carlos Andrés Guerrero Bravo
Luis Norberto Zambrano Recalde
José Luis Hache Huertas
Adriana Janet Villota González

Genith del Rocío Nastul Nastar
Zeneida Rocío Ceballos Villada
Erika Alexandra Vásquez Arteaga
Alexis Francisco Ramírez Portilla
Tania María Romo Torres
Omar Eduardo Coral Ceballos
Jonny Martín Campaña Estrella
Doris Noraldy Portillo Portillo
Delicia de María Solarte Romo
Claudio Libardo Torres
Álvaro Bayardo Bolaños Rueda
Carlos Hugo Portilla
Luis Antonio Eraso Caicedo
Sandra Ivania Guerrero
Carmen Cecilia Cabezas Cortés
Nancy Estela Ceballos Garcés
Adriana Patricia Cújar Gómez

Coordinación editorial
Fernando Vásquez R.

Corrección de Estilo
María Angélica Ospina

Ilustración Carátula
Gerard Dubois

Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8572-86-4

Impresión:
Editorial Kimpres Ltda.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Mayo 2013

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 9 •

Introducción

*Pilar Londoño Martínez, Adriana Mora Eraso, Mónica Bucheli Rodríguez,
José Edmundo Calvache López*

• 13 •

Capítulo 1

Los problemas de aprendizaje: de su descubrimiento a la solución pedagógica

José Edmundo Calvache López

• 17 •

Capítulo 2

Estrés: aliado o verdugo del aprendizaje

*Margarita Chaves Cerón, Roberto Andrés Jaramillo Concha,
Óscar Fabián Martos Guatusmal*

• 49 •

Capítulo 3

Prácticas de refuerzo y recuperación para el aprendizaje de las ciencias sociales

*Carla Samandra Díaz Zamudio, Paula Andrea Vallejo Meneses,
Yicela Elizabeth Villota Quenan*

• 5 •

• 79 •

Capítulo 4

Los números quebrados, un quebradero de cabeza: factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios

*Héctor Enrique Bolaños Garcés, John Fredi Enríquez Cajigas,
Juver Herney Muñoz Muñoz, Marlen Patricia Oliva Herrera*

• 101 •

Capítulo 5

Aprender aprendiendo de los videojuegos

Carlos Andrés Guerrero Bravo, Luis Norberto Zambrano Recalde

• 127 •

Capítulo 6

Factores que influyen en el bajo desempeño durante la transición de la primaria a la secundaria

José Luis Hache Huertas, Adriana Janet Villota González

• 149 •

Capítulo 7

Factores asociados al aprendizaje escolar en niños de básica primaria: institución educativa nazaret, 2008-2009

Genith del Rocío Nastul Nastar

• 169 •

Capítulo 8

La evaluación: una oportunidad para la calidad y la excelencia en los procesos educativos

Pilar Londoño Martínez, José Edmundo Calvache López

• 189 •

Capítulo 9

Comportamientos, pensamientos y sentimientos frente al fraude académico en ámbitos universitarios: institución universitaria CESMAG y universidad mariana

Zeneida Rocío Ceballos Villada, Erika Alexandra Vásquez Arteaga

• 6 •

• 229 •

Capítulo 10

**La evaluación de competencias laborales específicas
en la educación media técnica**

Alexis Francisco Ramírez Portilla

• 247 •

Capítulo 11

**Evaluación en la diferencia: criterios para evaluar niños y niñas
con discapacidad motora**

Tania María Romo Torres, Omar Eduardo Coral Ceballos

• 275 •

Capítulo 12

**Visión del conflicto escolar en las instituciones educativas
del departamento de Nariño**

Adriana Mora Eraso, Mónica Buchely Rodríguez

• 289 •

Capítulo 13

El conflicto escolar como desafío para la transformación

*Jonny Martín Campaña Estrella, Doris Noraldy Portillo Portillo,
Delicia de María Solarte Romo, Claudio Libardo Torres*

• 321 •

Capítulo 14

**El conflicto detrás del balón: factores generadores,
manifestaciones y alternativas para el manejo**

*Álvaro Bayardo Bolaños Rueda, Carlos Hugo Portilla, Luis Antonio Eraso Caicedo,
Sandra Ivania Guerrero*

• 359 •

Capítulo 15

Los conflictos en la organización escolar

*Carmen Cecilia Cabezas Cortés, Nancy Estela Ceballos Garcés,
Adriana Patricia Cújar Gómez*

• 7 •

Introducción

INVESTIGAR LA DOCENCIA

Pilar Londoño Martínez

Adriana Mora Eraso

Mónica Bucheli Rodríguez

José Edmundo Calvache López

Tutores de Investigación, Maestría en Docencia

Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

Todo proceso pedagógico exige la presencia de dos agentes fundamentales: los estudiantes y los maestros. Ambos cumplen una función de enseñanza y aprendizaje, puesto que mutuamente se aportan en dicho proceso, aunque en los estudiantes la enseñanza no es una acción consciente ni premeditada. No obstante, sí es la función principal del docente, quien debe realizar una serie de actividades y procesos encaminados a promover el aprendizaje de los estudiantes y, más que el aprendizaje de contenidos, su misión es la formación integral de ellos. Esta actividad se denomina *docencia*.

La docencia, ante las exigencias sociales, culturales, políticas y éticas del mundo actual, necesita de profesores con una alta conciencia social y conocimiento de su realidad, además de la formación en la doble perspectiva que requiere el desarrollo de su función —por una parte, lo disciplinar y, por otra, lo pedagógico—, para tener los criterios suficientes que les permitan ser, antes que mediadores del conocimiento en procesos mecánicos y repetitivos, incentivos de una actitud reflexiva frente al mundo y crítica frente a sus saberes. Esto implica que los docentes asuman una labor comprometida, innovadora;

con el reto de enseñar para lo nuevo, para el cambio, para lo desconocido; que estimulen en sus estudiantes la capacidad de asombro, de pensar, y contribuyan a la construcción y transformación de las condiciones de vida de su entorno; es decir, maestros que brinden a los estudiantes herramientas que les permitan enfrentar el mundo y hacer aportes significativos en él.

Pensar la docencia desde esta perspectiva significa reconocer a los estudiantes como sujetos que están aprendiendo y que son constructores de la sociedad y de la historia. Esto requiere de actores en el proceso educativo que reflexionen sobre su sentido: docentes que se cuestionen sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, qué tipo de conocimientos se van a transmitir, cómo se los va a enseñar, qué es lo pertinente en ese contexto y específicamente con esos sujetos en un momento determinado, qué factores influyen en el aprendizaje, qué aspectos lo facilitan o dificultan, cómo se va a evaluar el proceso, qué conflictos se deben enfrentar en él. Estos cuestionamientos, entre otros tantos que deben enfrentar los docentes, se responden no por intuición ni por azar, sino que exigen del maestro procesos constantes de indagación sobre su accionar pedagógico, convirtiendo la docencia en un objeto de estudio permanente que le ayudará a decidir sobre aspectos fundamentales en ella, tanto en la planificación como en la ejecución y evaluación de los procesos formativos que realiza.

Lo anterior lleva a pensar en los docentes como investigadores permanentes de su quehacer diario, entendiendo la investigación como una actividad que permite producir conocimientos a través del cuestionamiento y la búsqueda de la explicación, comprensión y transformación de un fenómeno de la realidad, conscientes de que ésta debe ser abordada desde los sujetos que coexisten en el presente histórico —para el caso educativo, los docentes y estudiantes— mediante una actividad caracterizada por la creatividad del proceso.

En este panorama, es indiscutible la relación directa que existe entre docencia e investigación desde dos perspectivas: hacer docencia de la investigación (formación) y tomar la docencia como un espacio de investigación (producción de conocimientos) sobre los saberes específicos o sobre la misma docencia, es decir, investigar la docencia.

Hacer docencia de la investigación alude principalmente a la educación universitaria, donde se deben generar espacios encaminados a la formación de

investigadores, brindando a los futuros profesionales de cualquier disciplina las herramientas metodológicas y conceptuales que se requieren para adelantar un proceso de investigación, pero ante todo buscando incentivar el espíritu reflexivo y crítico que éste requiere.

En el segundo sentido, la docencia como un espacio de investigación tiene que ver con la producción de conocimientos y no con su simple reproducción. En relación con los saberes específicos, en la mayoría de los casos se hace una reproducción de forma descontextualizada mediante una transmisión explicativa y mecánica que impide una verdadera comprensión, reflexión y apropiación de ellos. Por el contrario, lo que se pretende al pensar la docencia como un espacio de investigación es tener presente que el conocimiento no es algo acabado y, por tanto, ésta debe ser una oportunidad para pensar el conocimiento, recrearse y crear a partir de él nuevos conocimientos ligados a las realidades y experiencias concretas de los sujetos que participan en el proceso.

En lo que se refiere a investigar la docencia, se entiende la investigación como una oportunidad para mejorar e innovar en el proceso pedagógico, en lo didáctico y lo metodológico. Los resultados de estas investigaciones pueden motivar reformas o innovaciones, no solo a escala de una asignatura, sino también de la institución, y en algunos casos se pueden extender a lo regional, lo nacional y aun lo internacional. Vale resaltar que al hablar de investigar la docencia, la principal preocupación no es seguir un método riguroso para cumplir con ciertos requisitos, sino la reflexión que realiza el maestro sobre el día a día, sobre las dudas, inquietudes e incertidumbres que se generan en la interacción diaria con los estudiantes, puesto que la finalidad es la comprensión de las realidades educativas y de las acciones que se realicen para transformarlas.

En el plano de la comprensión de la investigación como fundamento de los procesos formativos, un proyecto puede realizarse por delegaciones externas de otros agentes de la educación. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, se trata de las respuestas que los propios docentes buscan en relación con sus intereses a fin de incidir y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los de interacción social en el contexto educativo. Desde esta perspectiva, la investigación es una oportunidad para los maestros de producir conocimientos en torno al proceso educativo.

Se concluye, entonces, que investigar la docencia va más allá del compromiso de indagar los contenidos que el maestro requiere para el desarrollo de sus asignaturas o prácticas. Por el contrario, se trata de enriquecer la docencia con el ejercicio permanente de la reflexión sobre su quehacer dentro y fuera del contexto del aula, puesto que la investigación permite, además, extender las inquietudes educativas a la familia y a la sociedad para transformarlas en propuestas y proyectos que favorezcan la búsqueda de nuevas alternativas, no solo en lo educativo sino también en lo social.

Por lo anterior, la investigación hoy en día cobra gran importancia en el campo de la educación, ya que es a partir de la investigación realizada por los docentes como se pueden mejorar los procesos educativos y pedagógicos, además de constituir una vía para hacer aportes a las ciencias en los diferentes campos del saber.

Concientes de la importancia de la investigación en el campo de la educación, la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, en convenio con la Institución Universitaria CESMAG, en la ciudad de Pasto, con los estudiantes de tres cohortes de dicho posgrado realizó *investigación de la docencia* desde tres macroproyectos: “El aprendizaje”, “El conflicto” y “La evaluación”, tópicos que se abordaron en diferentes niveles de educación, asignaturas y contextos educativos, lo cual permitió visualizar la realidad educativa en el departamento de Nariño con resultados que se comparten en el presente libro.

Finalmente, aprovechamos la oportunidad para agradecer el impulso que esta alianza interinstitucional dio a la investigación en el sector educativo del departamento de Nariño, pues se convirtió en el inicio de las reflexiones docentes sobre los problemas que aquejan al sector y, con ello, en el punto de arranque para cristalizar el sueño de crear el Observatorio Pedagógico del departamento de Nariño, Colombia.

Capítulo I

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: DE SU DESCUBRIMIENTO A LA SOLUCIÓN PEDAGÓGICA

José Edmundo Calvache López¹
Tutor de investigación, Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

El aprendizaje ha sido considerado históricamente como una de las categorías de mayor problematicidad pedagógica en el mundo escolarizado, dados los múltiples factores asociados que intervienen en su adquisición y la diversidad de variantes metodológicas y pedagógicas posibles para garantizar su logro significativo. Estos hechos llevan a sostener que los problemas de aprendizaje son mucho más comunes, frecuentes y complejos de lo que se piensa, lo cual, por una parte, ha generado abordajes y estudios en el contexto de disciplinas como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la sociología, la antropología, etc., y por otra parte, ha conducido a considerarlo en términos técnicos, pragmáticos, científicas y neoconstructivistas, entre otros.

En la actualidad, cuando la educación se considera como el eje fundamental para el desarrollo de los pueblos, el estudio de las formas, las maneras y los estilos de aprendizaje, así como la identificación de los problemas inmersos en el proceso de su adquisición, se convierten en una prioridad educativa y

¹ Profesor Titular, Universidad de Nariño (Pasto, Colombia).

pedagógica, con miras a garantizar la “formación integral”, una “educación de calidad” y un “aprender a aprender” durante toda la vida, dado que “en esta sociedad de continuos cambios, el conocimiento se ha convertido en un bien altamente perecedero” (Argüelles y Nagles, 2007, p. 11), y que, por otra parte,

[...] el aprendizaje, como un proceso activo, participativo, organizado y de socialización que favorece la apropiación de conocimientos, habilidades, destrezas y la formación en valores, implica tanto un conocimiento profundo de sus características y esencialidades como la implementación de una serie de estrategias y operaciones mentales, cognitivas y metacognitivas, con las cuales se pueda lograr la asimilación del conocimiento, para su posterior utilización y recreación, superando problemas o dificultades incidentes o condicionantes, en el marco de una enseñanza instructiva, educadora y desarrolladora (Calvache López y Londoño Martínez, 2010, p. 15).

Frente a los grandes desafíos y oportunidades que ofrecen las nuevas tendencias educativas de este tiempo y ante el auge cada vez más inminente de la sociedad de la información y la comunicación, el aprendizaje se torna en un proceso cada vez más complejo, comprensible y vivencial, requiriéndose —si se quiere lograr su significancia y que sea productivo— de un conocimiento tanto de las teorías que subyacen a ese aprendizaje (conductistas, cognitivistas, humanistas), como de las herramientas y estrategias que viabilicen dinámicamente la práctica pedagógica (enseñanza-aprendizaje), en una concepción del aprendizaje multidimensional, con carácter social, activo, significativo, cooperativo, motivante y proyectivo, aspectos que, como se muestra en los artículos de este aparte del libro, se abordan y descubren, muy específicamente, considerando el problema de aprendizaje como “la dificultad de un estudiante para aprehender los contenidos curriculares propios del grado escolar al cual asiste y en los que finalmente presenta bajo rendimiento académico” (Arias, 2003, p. 7).

Es sabido que todas las personas diferimos en nuestras formas de pensar, estudiar, aprender. Es de conocimiento general que todos los docentes gozamos de multiplicidad de estrategias didácticas y pedagógicas para enseñar y para generar los espacios de aprendizaje significativo. Es igualmente evidente, conocido y experimentado que en el proceso de aprendizaje se presentan dificultades de parte de quien aprende (dislexia, discalculia, disgrafía, disfunción cerebral mínima) y se manifiesta, además, toda una serie de factores que difi-

cultan el aprendizaje o rendimiento escolar, que comprometen el actuar del discente y del docente, y que, según varios autores, han sido clasificados en:

1. Factores intrínsecos al sujeto que aprende (características psicológicas de las edades evolutivas, anomalías que afectan al niño, capacidad, motivación, hábitos de organización y disciplina), y 2. Factores extrínsecos al sujeto que aprende (recursos humanos, recursos materiales, ambiente físico, medio social, sistema educativo, aspectos didácticos) (Lobo Arévalo y Santos Rodríguez, 2001, pp. 294-295).

En este sentido, el estudio investigativo (cualitativo o cuantitativo) sobre los factores asociados al aprendizaje escolar, y su identificación, desde una mirada crítica y propositiva, se convierten en la estrategia ideal para implementar acciones pedagógicas, didácticas y organizativas relevantes para la innovación educativa en el ámbito escolar y para el logro de la denominada “eficacia escolar”, entendida en toda su integralidad, incluyente de factores escolares y extraescolares.

Estudios como los relatados en los artículos “Estrés: aliado o verdugo del aprendizaje”, “Prácticas de refuerzo y recuperación para el aprendizaje de las ciencias sociales”, “Los números quebrados, un quebradero de cabeza: factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios”, “Aprender aprendiendo de los videojuegos”, “Factores asociados al aprendizaje escolar en niños de básica primaria: Institución Educativa Nazaret, 2008-2009”, producto de la investigación sistemática de estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG, evidencian los problemas prevalentes y complejos en el aula escolar, en la relación docente-discente-disciplina, e invitan a implementar acciones tanto para apropiar el aprendizaje como para superar los problemas inherentes a su adquisición y transmisión, facilitando el recorrido teórico y fundamental sobre el aprendizaje en general (concepciones, teorías, estilos), los problemas inherentes (dificultades, factores) y las relaciones enseñanza-aprendizaje (docente, estudiante, métodos, técnicas, estrategias), dejando la inquietud prospectiva para nuevas investigaciones.

REFERENCIAS

- Argüelles, D. C. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfaomega.
- Arias, J. D. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvache López, J. E. y Londoño Martínez, P. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (pp. 11-32). Bogotá: Kimpres.
- Lobo Arévalo, N. y Santos Rodríguez, C. (2001). *Psicología del aprendizaje. Teorías, problemas y orientaciones educativas*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Capítulo 2

ESTRÉS: ALIADO O VERDUGO DEL APRENDIZAJE

Margarita Chaves Cerón¹
Roberto Andrés Jaramillo Concha²
Oscar Fabián Martos Guatusmal³
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este capítulo centra su atención en el estrés académico y, más exactamente, en la relación entre el estrés y los procesos de aprendizaje. La investigación para abordar esta problemática se realizó sobre la base de tres técnicas de investigación aplicadas a estudiantes de psicología de segundo, sexto y décimo semestres de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Pasto: las entrevistas individuales en profundidad, los grupos focales y las encuestas, las cuales se analizaron e interpretaron desde la etnografía y el enfoque histórico hermenéutico. La aplicación del método cualitativo para abordar la investigación permitió abordar esta problemática desde las percepciones de los estudiantes. De la interpretación realizada se destaca que la relación entre estrés y aprendizaje es percibida por los estudiantes en términos de estímulos y de respuestas; en esa medida, se perciben como entes pasivos y estáticos

¹ Decana Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Nariño (Pasto, Colombia).

² Docente I. U. CESMAG (Pasto, Colombia).

³ Docente Facultad de Medicina, Universidad Cooperativa de Colombia (Pasto, Colombia).

frente a estas situaciones. Esto se encuentra relacionado con su concepción sobre sí mismos como sujetos pasivos frente al aprendizaje, lo que los hace concebirlo como un proceso de acumulación de información y recepción de nuevos conocimientos.

Desde esa perspectiva, las situaciones percibidas como estresantes se agrupan en aquellas relacionadas con aspectos pedagógicos, como la sobrecarga académica, la falta de tiempo y el temor a las evaluaciones; aquellas sociales y personales, como la ausencia de apoyo del grupo, los conflictos familiares, las dificultades económicas, el temor a hablar en público y, finalmente, aquellas ambientales relacionadas más con la infraestructura y las sensaciones generadas en las aulas por los entornos circundantes.

Sus reacciones frente al estrés varían entre las que denominamos cognitivas, comportamentales, emocionales y fisiológicas. Aunque todas tienden a demostrar un manejo negativo por parte de los estudiantes que va en detrimento de sus procesos de aprendizaje, podemos distinguir diferentes formas de afrontamiento como la sinergia positiva, la sinergia negativa y la relación neutra. Dependiendo de estas formas de afrontamiento, se dan relaciones más o menos positivas entre el estrés y el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, estrés, percepción, problemas de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo aborda la problemática del estrés académico, desarrollada en pocas investigaciones, entre las cuales se encuentran las de Hernández, Polo y Pozo (1996) y Barraza (2003 y 2007). Nuestro interés fue contribuir a esta problemática, entendiendo el estrés en relación con los procesos de aprendizaje y desde la percepción de los estudiantes. Para ello, al contrario de los trabajos anteriores, se optó por desarrollar una metodología de tipo cualitativo, en la cual se aprovecharon las posibilidades de técnicas como la etnografía que nos permitieron acercarnos a esta problemática en un sentido *emic*. El análisis de los datos obtenidos por medio de la aplicación de estas técnicas se dio sobre la base del proceso de destilación propuesto por la Universidad de La Salle.

Se trabajó con estudiantes de psicología de la Universidad de Nariño, de la Universidad Mariana y del CESMAG, universidades públicas y privadas de la ciudad de Pasto compuestas por una población estudiantil de estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4. La variedad de esta población permitió destacar diferencias entre los elementos constitutivos del estrés entre unos y otros grupos, elementos que se desarrollarán con mayor profundidad más adelante.

A continuación presentamos una discusión de los resultados obtenidos, esperando con ello contribuir a la discusión sobre el estrés en relación con los procesos de aprendizaje. Se inicia por establecer el marco teórico, enfatizando en los dos conceptos centrales que guían esta investigación: aprendizaje y estrés. Enseguida, de manera breve, se hará un recuento de la metodología aplicada. En una tercera parte, se dará cuenta de los resultados obtenidos y de las propuestas diseñadas. Finalmente, en las conclusiones, se puntualizarán los aspectos de discusión que se deben tener en cuenta al abordar esta problemática.

REFERENTES TEÓRICOS

El marco teórico conceptual de la investigación toma como principales referentes los conceptos de *aprendizaje* y *estrés*.

Aprendizaje

Se destacan dos posiciones dentro de las aproximaciones teóricas al concepto de aprendizaje: el aprendizaje por asociación y el aprendizaje cognitivo (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 164).

“Los teóricos de la asociación definen el aprendizaje como el resultado de una serie de conexiones (asociaciones) entre estímulos (sensaciones) y respuestas” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 164). Debido a la asociación entre estímulos y respuestas, es llamada *teoría conductista del aprendizaje*; por lo tanto, desde sus postulados, el aprendizaje se logra cuando esas conexiones “se forman o se fortalecen” (Alonso y otros, 1994, p. 24). Esta asociación no necesariamente implica procesos mentales; es así como los representantes más radicales de esta teoría niegan la existencia de la mente.

“Por el contrario, los teóricos cognitivos lo definen como una serie de reorganizaciones sucesivas sobre lo que se percibe. Estas reorganizaciones permiten al aprendiz: establecer nuevas relaciones, resolver problemas y adquirir mayor nivel de comprensión sobre diferentes temas” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 164). De esta forma, dan mayor valor e importancia a los procesos cognitivos y cerebrales que implican el conocimiento. Es importante recordar que el término *cognitivo* hace referencia a actividades llamadas internas o mentales —como por ejemplo: percepción, interpretación, pensamiento, resolución de conflictos— que los seres humanos realizan en la llamada caja negra (cerebro).

Pero regresando a la discusión entre teorías del aprendizaje, es importante hablar de los representantes de las diferentes posiciones. Dentro de los primeros teóricos asociacionistas destacados se encuentran:

- Edward Lee Thorndike, quien entendía el aprendizaje como una serie de conexiones entre estímulo y respuesta (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996).
- John B. Watson, quien retomó de Iván Pavlov su propuesta de condicionamiento clásico: “un procedimiento de adquisición en el cual un estímulo previamente neutral se aparea con un estímulo que reproduce una respuesta, hasta que el estímulo neutral provoca el mismo tipo de respuesta” (Wittig, 1982, p. 40). En palabras de Sprinthall, Sprinthall y Oja (1996), Watson pensaba que se podía condicionar a los alumnos para realizar cualquier aprendizaje y que el aprendizaje podía darse a través del condicionamiento clásico. En otras palabras, mediante la asociación de estímulos, esas asociaciones, al hacerse duraderas, demostraban adquisición y aprendizaje. También se destaca en este grupo Edwin Guthrie: “según Guthrie, si a un cierto estímulo le sigue una respuesta, entonces cuando el estímulo aparezca de nuevo le seguirá la misma respuesta. Esto es todo lo que se necesita para que se produzcan cadenas de estímulos y respuestas” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 70). Por tanto, el papel del profesor en los procesos de aprendizaje era proporcionar el estímulo adecuado.

Para este grupo, el aprendizaje se definía como “cualquier cambio relativamente permanente en el repertorio comportamental de un organismo, que ocurre como un resultado de la experiencia” (Wittig, 1982, p. 2), definición que olvidaba las características individuales y los procesos

cognitivos que implican el aprendizaje; por tanto, relegaba al ser humano como tal, concentrándose sólo en lo observable y medible.

Por su parte, los primeros teóricos cognitivos que se destacan son:

- Max Wertheimer: para él era fundamental que los niños comprendieran lo que aprendían y descubrieran la naturaleza de los problemas. Wertheimer defendía la existencia de dos tipos de soluciones diferentes para los problemas, el tipo A y el tipo B. Las soluciones tipo A son las que utilizaban la originalidad y la comprensión, mientras que las soluciones tipo B están basadas en asociaciones rígidas e inapropiadas conseguidas a través de la experiencia (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, pp. 170-171).
- Para este estudioso del aprendizaje, cada uno de los niños o las personas tenían el impulso de aprender, descubrir, y este impulso debía ser “aprovechado” por los docentes para guiar sus procesos en el interior del aula.
- Otro de los autores destacados en el inicio de esta corriente del estudio del aprendizaje fue Wolfgang Kohler, quien acuñó el término *insight*, “que a su juicio era un aprendizaje mucho más característico de la especie humana que el aprendizaje por ensayo y error del que hablaba Thorndike” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 172). Consistía en comprender el problema y la aparición muchas veces súbita de la solución a los problemas. Para Kohler, este proceso se debía a que se comprendía el problema como un todo unificado. “El insight recibió el nombre de fenómeno ‘a-ha’. Kohler dio mucha importancia a este concepto, quizá demasiada. Pensaba que este tipo de aprendizaje no dependía de la experiencia pasada, que no era un caso especial de transferencia” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 172). Luego, este principio se ha venido asociando con el proceso creativo: el estudiante o aprendiz entra en un problema y de manera súbita encuentra una solución.

Los anteriores autores se convierten en antecedentes importantes al hablar de aprendizaje y sus referentes investigativos. Pero el aprendizaje continuó estudiándose y fortaleciendo su comprensión. Desde este punto de vista, se convierte en relevante poder hablar de nuevos autores basados en las concepciones asociacionista y cognitiva, como son Skinner y Bruner.

Skinner, en palabras de Sprinthall, Sprinthall y Oja (1996), es “el teórico más importante de la corriente conductista-asociacionista”, y el segundo, Bruner, es “considerado el gestalista cognitivo con mayor influencia” en el último tiempo (p. 175). Por ello, consideramos relevante hacer explícitas sus disímiles posiciones teóricas.

Skinner, en su trabajo, “no se ocupa de lo que hay dentro del organismo, emociones, motivación o incluso neurología” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 177), más bien prefiere dedicarse a determinar cómo se daban las asociaciones entre las condiciones ambientales y las respuestas de los individuos. Es así como, desde su óptica, se definiría el aprendizaje como “una conexión entre el estímulo y la respuesta” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 177). En ese sentido, Skinner concede mucha más relevancia a lo que él denomina el condicionamiento operante o instrumental, “un procedimiento de adquisición que implica manipular las consecuencias de una respuesta para alterar la probabilidad de dicha respuesta” (Wittig, 1982, p. 52).

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje no es sólo estímulo-respuesta sino también respuesta-estímulo. En otras palabras, las consecuencias de un comportamiento pueden llevar a que se aumente la presencia de esa respuesta. Esta concepción implica nuevos conceptos como el de *reforzador*: “cualquier evento que mantiene o incrementa la fuerza de una respuesta” (Wittig, 1982, p. 52), y el de *castigo*: “condición en la cual, la presencia de algún estímulo aversivo es contingente con la respuesta ejecutada por el organismo” (Wittig, 1982, p. 107). Las ideas de Skinner siguen siendo utilizadas en la actualidad; todavía se piensa en utilizar el condicionamiento operante y clásico como método y objetivo de la educación. “El método más eficaz es aquel que dispone de forma adecuada la secuencia de refuerzos y se asegura de que estos son contingentes con las respuestas que emiten los alumnos” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1999, p. 187). Esta es la mirada educativa del paradigma asociacionista que promulgó Skinner y del cual no se pueden negar muchos puntos de validez.

Pero el estudio del aprendizaje desde el asociacionismo no se detiene con Skinner. Podemos hablar de teorías postskinnerianas. Dentro de estas, vale la pena destacar la realizada por Bandura, llamada *teoría del aprendizaje social* —la cual tiene importantes repercusiones en el área educativa, al demostrar el importante papel del docente como modelo del estudiante—, también conocido como el aprendizaje por medio de la observación. En palabras de

Arancibia, Herrera y Strasser (1999), es una teoría que, aunque reconoce que la conducta es controlada por las fuerzas ambientales, también habla de mecanismos internos de representación de la información. Los principales supuestos de la teoría, según estos autores, son:

1. La mayoría de la conducta humana es aprendida, en vez de innata.
2. La mayoría de la conducta es controlada por influencias ambientales, más que fuerzas internas, por lo tanto el refuerzo positivo, es decir, la modificación de la conducta mediante la alteración de sus consecuencias recompensatorias, constituye un procedimiento importante para el aprendizaje conductual.
3. Los seres humanos construyen representaciones internas de las asociaciones estímulo-respuesta, es decir son las imágenes de los hechos las que determinan el aprendizaje. En consecuencia, si bien los mecanismos de los aprendizajes son conductistas por su forma, el contenido del aprendizaje es cognitivo.
4. El ser humano es un agente intencional y reflexivo, con capacidad simbolizadora, capacidad de previsión, capacidad vicaria y capacidad de autorregulación y autorreflexión. Esto le otorga un rol activo al ser humano en el proceso de aprendizaje. El aprendiz es visto como un predictor activo de las señales del medio, y no un mero autómatas que genera asociaciones. Aprende expectativas y no solo respuestas. Estas expectativas son aprendidas gracias a su capacidad de atribuir un valor predictivo a las señales del medio.
5. La manera más eficiente de aprender se realiza mediante la observación (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999, pp. 59-60).

En todos estos postulados es claro que Bandura y los seguidores de esta teoría asumen un cambio importante con respecto al conductismo radical, al dar un papel activo al aprendiz. Dentro de este papel activo se puede destacar, en primer lugar, que la persona no es simplemente un receptáculo de estímulos a los cuales reacciona; por lo tanto, se reconoce la existencia de la llamada *caja negra* (la mente humana). En segundo lugar y en relación íntima con lo anterior, el reconocer la existencia de procesos cognitivos lleva a replantear el proceso de aprendizaje, no como producto neto de influencias externas, sino más bien como producto de la interacción entre lo interno y lo externo, aunque se sigue dando siempre más importancia a lo externo que a lo interno.

Otra teoría postskinneriana destacada es el procesamiento de información, definido por Lachman y Butterfield (como se cita en Pozo, 2006) “como unas pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas tales como: codificar, comparar, localizar, almacenar; que pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro” (p. 42). La teoría del procesamiento de la información se caracteriza por remitir la explicación de las acciones y representaciones a procesos mentales como la memoria a largo plazo, la atención y la concentración, entre otros, partiendo de que los sujetos son capaces de construir su propio conocimiento desde sus estructuras y procesos cognitivos, siendo esta la explicación de por qué los sujetos solucionan una tarea de decisión léxica, atribuyendo procesos de memoria.

Por su parte, Jerome Bruner, uno de los teóricos cognitivos más influyentes, considera desde la concepción cognitiva que la meta final de la enseñanza pasa por comprender la estructura del conocimiento. Para Bruner (2001),

El aprendizaje de una materia implica tres procesos casi simultáneos. Primeramente, una adquisición de nueva información que a menudo contradice o sustituye lo que el individuo conocía anteriormente de forma explícita o implícita. Como mínimo, se produce un refinamiento de los conocimientos previos (p. 155).

Este primer proceso implica la presentación de información, la cual muchas veces es diferente o complementa la que ya conocía el aprendiz, implicando un proceso de adaptación a la nueva información.

Un segundo aspecto del aprendizaje es lo que podría denominarse la transformación, o proceso de manipulación del conocimiento con objeto de adecuarlo a nuevas tareas. Aprendemos a desenmascarar analizar la información para obtenerla de un modo que permita explorarla, interpolarla o convertirla en otra cosa. La transformación hace referencia al modo de tratar la información con el fin de trascenderla (Bruner, 2001, p. 155).

Este segundo proceso implica tomar la información y buscar en ella una utilidad, un uso, para ser puesta en práctica; si no se encuentra ese posible uso, el proceso de aprendizaje se entorpece.

Un tercer aspecto del aprendizaje es la evaluación, destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión. ¿Es conveniente hacer una generalización, resulta apropiada la extrapolación, estamos operando como es debido? (Bruner, 2001, p. 155).

El aprendiz evalúa cómo usa lo que aprendió y es un punto donde el docente puede colaborar mucho indicando el mejor uso de este nuevo aprendizaje. Por todo lo anterior, Bruner (2001) se atreve a afirmar: “Al aprender cualquier asignatura, se suceden por lo común una serie de episodios en los que intervienen estos tres procesos sin excepción” (p. 155). Pero ¿cuánto dura el proceso de aprendizaje para Bruner?

Un episodio de aprendizaje puede ser breve o largo, puede contener muchas ideas o sólo unas pocas. El interés de un alumno por un determinado episodio de aprendizaje de mayor o menor envergadura depende de sus expectativas sobre las consecuencias de su esfuerzo, tanto en términos de beneficios externos como pueden ser las notas, como en materia de adquisición de conocimientos (Bruner, 2001, p. 156).

Así, se puede determinar que para este autor lo importante no es la duración, sino el que se dé una serie de condiciones importantes que facilitan el aprender. Él llama a estas condiciones *principios* y se basa en cuatro de ellos que deben existir para que se dé un proceso de aprendizaje:

La motivación

En palabras de Bruner, “la motivación especifica las condiciones que predisponen a un individuo a aprender” (como se cita en Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996, p. 189). No obstante, los mismos autores dicen que para Bruner el aprendizaje solamente se mantiene cuando existe una motivación intrínseca; por otra parte, al ser extrínseca, sus efectos son transitorios. En otras palabras, para que se dé el aprendizaje, el interés debe venir del interior del individuo y no de estímulos externos, como lo propondría la escuela asociacionista del aprendizaje.

La estructura

Se refiere a la forma como se organiza el conocimiento para ser transmitido de la manera más comprensible motivando el deseo de aprender en el estudiante (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996).

La secuencia

“Las dificultades que encuentran los alumnos para aprender una asignatura determinada dependen en gran medida de la secuencia en que se presenta la información” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1999, p. 192). Por tanto, toda asignatura debe estar organizada de cierta forma preestablecida (donde juegan un papel crucial los profesores); si no, no se logrará un aprendizaje.

El refuerzo

“Para llegar a dominar un problema es necesario recibir retroalimentación sobre nuestras estrategias de resolución del mismo” (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1999, p. 193). No es un refuerzo igual al de la teoría asociacionista, sino más bien una retroalimentación que permita evaluar el uso de lo aprendido.

En esta investigación, la posición de Bruner se convierte en la más relevante. El estar de acuerdo con la definición de estrés asumida, permitirá determinar cómo evalúa y usa el estudiante el aprendizaje, recordando que el aprendizaje de la Psicología lo que busca es el uso de lo aprendido en la vida profesional. Por otra parte, al hablar de aprendizaje, es importante abordar el concepto de *estilos de aprendizaje*. Pero para un abordaje adecuado de este concepto se debe definir qué se considera *estilo*.

Problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje constantemente están presentes en las diferentes instituciones educativas, y aunque se reconoce y se determina la necesidad de su abordaje, no existe todavía una definición universalmente aceptada. Pero hay buenos acercamientos como por ejemplo la definición de Juan de Dios Arias

(2003), quien nos dice que los problemas de aprendizaje son “eventos en los cuales el funcionamiento académico deficiente de un estudiante corresponde a la interacción de sus capacidades con los factores ambientales en los que se desempeña” (p. 9), notándose dos aspectos muy importantes: por un lado, el rendimiento académico y, por otro, los factores ambientales.

Otra definición relevante de problemas de aprendizaje es la dada por Kirk y Gallagher (como se citan en Oblitas, 2004, 222):

[...] el impedimento psicológico o neurológico para el lenguaje oral o escrito; o de la conducta perceptiva, cognitiva o motora. El impedimento a) se manifiesta a través de discrepancias entre las conductas específicas del niño y sus logros, o entre la aptitud demostrada y el rendimiento académico; b) es de tal naturaleza que el niño no aprende con los métodos y materiales que resultan adecuados para la mayoría de los niños y necesita procedimientos especializados para su desarrollo; c) no se debe, principalmente, a retraso mental profundo, hándicaps sensoriales, problemas emocionales o falta de oportunidad para aprender (p. 48).

En esta definición se denota un aspecto muy importante del presente estudio como es la ausencia de discapacidades neurológicas. Por ello, el equipo investigador asume el problema de aprendizaje como un impedimento para llevar un proceso normal de aprendizaje, que no implica dificultades a escala neuronal o biológica.

Siguiendo este hilo conductor, es importante aclarar que existen dos tipos de problemas de aprendizaje. El primero es el problema de aprendizaje de ambiente (PAA), el cual se relaciona, según Arias (2003), con “los problemas cotidianos de todo colegio en que se ve afectado el rendimiento académico por indisciplina, mal comportamiento y desmotivación... y situaciones antiacadémicas del entorno que inciden sobre el alumno” (p. 20). Como puede verse, este tipo de problemas tiene que ver mucho más con el contexto psicológico, social y cultural en el que se desarrolla el aprendizaje.

El segundo problema de aprendizaje es llamado discapacidad para el aprendizaje (DA), de la que se encarga la educación especial, la cual le hace frente a unas necesidades específicas de los estudiantes con dificultades o desventajas que afectan de un modo negativo su progreso en aprender el contenido cu-

ricular. Si a su debido tiempo se realizan ciertas atenciones, ya sean de tipo educativas, familiares o de salud, ambos grupos de problemas de aprendizaje se pueden superar adecuadamente con los programas educativos normales. Los primeros se relacionan con el problema del estrés que abordamos en esta investigación.

Los problemas de aprendizaje originados en el ambiente (PAA) pueden presentarse en cualquier etapa de la vida y en cualquier grado de escolaridad. Habitualmente afectan el rendimiento académico de los estudiantes de la educación normal y se dan por agentes ambientales de la misma institución, la familia, el lugar en donde viven y otros ambientes inadecuados que los rodean. Se pueden superar mediante la intervención correctiva de psicólogos, maestros y especialistas en problemas de aprendizaje de ambiente. Finalmente, los problemas de aprendizaje implican abordajes multidisciplinarios, dirigidos a que se logre el aprendizaje adecuado y pertinente.

Estrés

Primero abordaremos el concepto desde su definición; luego determinaremos los factores del estrés, las respuestas del estrés, la relación entre el estrés y la enfermedad, y los factores de la personalidad que afectan el estrés, y por último, la enfermedad y los estresores. De esta manera, esperamos hacer más comprensible el tema.

Definición de estrés

El estrés ha sido conceptualizado principalmente de tres maneras (Stotland, 1987, como se cita en Latorre, 1994):

1. La primera aproximación centra el estudio del estrés en el ambiente, describiéndolo como un conjunto de estímulos y atribuyendo la causa del estrés a los condicionantes ambientales. De acuerdo con esto, los eventos o circunstancias que se perciben como amenazantes o peligrosos y que producen sentimientos de tensión, son denominados *estresores*. Elliot y Eisdoffer (1982, como se citan en Latorre, 1994) proponen cuatro tipos de estresantes que difieren primeramente en su duración:

- a) Estresantes agudos, limitados en el tiempo; como por ejemplo, esperar una intervención quirúrgica. b) Secuencias estresantes o series de acontecimientos que ocurren durante un periodo de tiempo prolongado como resultado de un acontecimiento inicial desencadenante, tal como la muerte de un familiar. c) Estresantes crónicos intermitentes, que pueden ocurrir una vez al día, una vez a la semana o una vez al mes; tales como visitas conflictivas a parientes políticos o problemas de tipo sexual. d) Estresantes crónicos, los cuales pueden o no haber iniciado por un acontecimiento discreto que perdura durante largo tiempo, tal como la incapacidad permanente o estrés laboral crónico (p. 57).
2. La segunda aproximación entiende el estrés como una respuesta, centrándose en las reacciones de las personas frente a los estresores. El estrés se entiende, entonces, como el estado de tensión producido por una circunstancia u otra a la que se enfrenta una persona. Esta respuesta conlleva dos componentes interrelacionados: a) el componente psicológico, que incluye conductas, patrones de pensamiento y emociones caracterizados por un estado de “inquietud”; b) el componente fisiológico, que incluye una elevación del *arousal* (activación) corporal que se traduce en aspectos tan importantes como el aumento de la frecuencia cardíaca, que hace aumentar el gasto cardíaco, lo que hace, además, que aumente la presión arterial. Esta respuesta de dos componentes (psicológico y fisiológico) es denominada tensión (Latorre, 1994).
 3. La tercera aproximación describe el estrés como un proceso que incluye los estresores y las tensiones, pero añadiendo una dimensión importante: la interacción entre la persona y el medio (Lazarus y Folkman, 1984a y 1984b, como se citan en Latorre, 1994). Este proceso implica ajustes e interacciones continuas (transacciones) entre la persona y el medio, de manera que cada uno de los dos polos afecta y es afectado por el otro. De acuerdo con esto, el estrés no es, exactamente, ni un estímulo ni una respuesta, sino un proceso en el cual la persona actúa como agente activo que puede modificar el impacto del estresor a través de estrategias cognitivas, emocionales o conductuales. De esta manera, se puede observar cómo las personas difieren en la cantidad de estrés producido por el mismo estresor (Latorre, 1994).

Estas aproximaciones conceptuales, están implícitas en las diferentes perspectivas y teorías que abordan la temática del estrés. A continuación se hace referencia a las más importantes.

La perspectiva de Lazarus: teoría de la evaluación cognitiva

De acuerdo con esta perspectiva, la interpretación de los acontecimientos estresantes es más importante que experimentar dichos acontecimientos. Lo que define el estrés es la percepción que tiene el individuo de la situación psicológica. Esta percepción incluye peligros potenciales, amenazas y desafíos, así como la capacidad percibida del individuo de afrontar dichas situaciones (Brannon y Feist, 2001).

Según Lazarus, un acontecimiento vital no es lo que produce el estrés, sino la visión que tiene de este la persona afectada; es lo que finalmente hace que dicha situación resulte estresante. Lazarus y Folkman (1986) definieron el estrés psicológico como “una relación particular entre la persona y el entorno valorada por la persona como una situación que le sobrepasa y pone en peligro su bienestar” (como se citan en Brannon y Feist, 2001, p. 153).

De acuerdo con esa definición, estos autores adoptan una posición basada en la interacción o transacción, afirmando que el estrés hace referencia a una relación existente entre la persona y el entorno. Por otra parte, consideran que la clave de esta transacción es la valoración personal de la situación psicológica y, por último, creen que esta situación debe considerarse como una condición amenazante, desafiante o peligrosa (Brannon y Feist, 2001).

La valoración personal de la que se habla, o evaluación cognitiva, es un proceso mental en el cual se evalúan dos factores: la medida en que un estresor amenaza al sujeto y los recursos de éste que están disponibles para enfrentarse al suceso (Brannon y Feist, 2001). Lazarus y Folkman reconocieron tres clases de evaluación:

- I. *Evaluación primaria*. Es la valoración que se hace del signo del estresor (positivo o negativo) y de cuáles pueden ser sus consecuencias. Existen tres clases de evaluación primaria, a saber: a) irrelevante, cuando el entorno no conlleva implicaciones para el individuo; b) benigno-positivas, que

tienen lugar si las consecuencias del encuentro se valoran como positivas, si preservan o logran bienestar y se caracterizan por generar emociones placenteras; c) las evaluaciones estresantes, que incluyen aquellas que significan daño/pérdida, amenaza y desafío. Se considera daño o pérdida cuando el individuo ha recibido ya algún perjuicio. La amenaza se refiere a aquellos daños y pérdidas que todavía no han ocurrido, pero que se prevén; aquí se valora principalmente el potencial lesivo. Por último, en el desafío, hay una valoración de las fuerzas necesarias para vencer la confrontación, lo cual se caracteriza por generar emociones placenteras tales como impaciencia, excitación y regocijo (Latorre, 1994).

2. *Evaluación secundaria.* Es la apreciación que el sujeto hace de su capacidad y disponibilidad de recursos, para afrontar el desafío, amenaza o cambio que impone el evento. Es un complejo proceso evaluativo de aquellas opciones afrontativas por el que se obtiene la seguridad de que una opción determinada cumplirá con lo que se espera, así como la seguridad de que uno puede aplicar una estrategia particular o un grupo de ellas de forma efectiva (Latorre, 1994). Esta evaluación incluye la apreciación de la capacidad de afrontamiento, que Lazarus y Folkman definieron como “el cambio constante de los esfuerzos cognitivos y conductuales para responder a las demandas específicas de carácter externo y/o interno que se valoran como elementos que exceden los recursos de una persona” (Brannon y Feist, 2001, p. 155).
3. *Reevaluación.* Hace referencia al cambio constante en las apreciaciones a medida que se dispone de nueva información. La reevaluación no siempre produce un menor estrés, sino que, por el contrario, puede incrementarlo. Una situación anteriormente valorada como benigna o irrelevante, puede adquirir un carácter amenazador, peligroso o desafiante, si el entorno cambia o la persona empieza a considerar la situación de forma distinta (Brannon y Feist, 2001).

Distrés versus eustrés

Según Gutiérrez García (1998, como se cita en Oblitas, 2004, p. 222), Selye habría diferenciado resultados “agradables o desagradables” del estrés. Al que provoca los primeros lo denominó como *eustrés* o “buen estrés”, y al

segundo, *distrés* o “mal estrés”. Sin embargo, estas distinciones no modificaron su concepción general del estrés como respuestas inespecíficas a los diversos estímulos positivos o negativos que actúan sobre él.

En términos generales, la investigación científica ha adoptado la idea del estrés con una significación de consecuencias negativas para el individuo que lo sufre. El reconocimiento de la pertinencia de una utilización técnica dual implica elaborar un nuevo modelo interpretativo en la medida en que ambos se perciban con cualidades propias. Se trata de “establecer un nuevo enfoque positivo de las situaciones de desajuste, de tal forma que se potencien aspectos muy reducidos o desdeñados con las anteriores estructuras y se reconduzcan alternativas de intervención/prevenición que parecen actualmente, en situación de ‘punto muerto’” (Gutiérrez García, 1998, como se cita en Oblitas, 2004, p. 222).

Este modelo cuestiona la visión psicopatológica del estrés, que desconoce la perspectiva de la salud, la cual completa los casos y situaciones de estrés cuando el individuo realiza una gestión exitosa de las demandas de su entorno. Lo que se pretende es establecer un modelo que proporcione soluciones a los aspectos negativos de las situaciones de estrés y destaque la relevancia de los aspectos activos y positivos: un modelo que promueva el eustrés (Oblitas, 2004).

Respuestas al estrés

Las respuestas al estrés se pueden agrupar en fisiológicas, cognitivas y de conducta. Algunas de estas respuestas pueden ser consideradas como involuntarias, mientras que otras se inician voluntariamente en un esfuerzo consciente de afrontamiento.

Fisiología de la respuesta al estrés

La división simpática del sistema nervioso autónomo controla la movilización del cuerpo en situaciones emocionalmente fuertes, estresantes o de emergencia. Por el efecto de diversas hormonas, el estrés desencadena una serie de acontecimientos complejos dentro del sistema endocrino. La pituitaria anterior segrega la hormona adrenocorticotrópica (ACTH), la cual estimula

las glándulas suprarrenales para que segreguen glucocorticoides, incluyendo el cortisol. Su secreción moviliza los recursos energéticos del organismo, elevando el nivel de azúcar en la sangre para proporcionar energía a las células (Brannon y Feist, 2001).

La activación de la médula suprarrenal produce la secreción de catecolaminas, sustancias químicas entre las que se incluyen la norepinefrina y la epinefrina. La norepinefrina actúa tanto en la sinapsis, pues es un neurotransmisor, como también circula por la sangre y se fabrica en diversos lugares del cuerpo, no exclusivamente en las glándulas suprarrenales. La epinefrina, por su parte, sólo se produce en la médula suprarrenal. Esta sustancia está íntimamente ligada y de forma exclusiva a la respuesta del estrés adrenomedular, que suele utilizarse como indicador del estrés. La cantidad de epinefrina segregada puede determinarse analizando la orina, de manera que la medida del estrés permite establecer la fisiología de la respuesta al estrés.

Respuestas cognitivas

Estas respuestas están relacionadas con el proceso de valoración o evaluación (primaria y secundaria) a la que se refieren Lazarus y Folkman (1986). La forma en que el sujeto percibe su medio o, en otros términos, filtra y procesa la información de éste y evalúa si las situaciones deben ser consideradas como relevantes o irrelevantes, aterradoras o inocuas, determinará en gran medida las posibilidades y las formas en que le afectará el estrés. De acuerdo con Meichenbaum y Turk (como se cita en Latorre, 1994), se pueden considerar tres diferentes tipos característicos de enfrentamiento al estrés:

1. El primero se refiere a los sujetos autorreferentes que, ante una situación de estrés, se centran en sí mismos, preocupados por cómo les afectará la situación o cómo la sienten. Estas personas, al no prestar atención suficiente a las características del medio, no tendrán claves adecuadas para orientar sus conductas. Por tanto, es muy probable que sus respuestas sean incorrectas y que las consecuencias del medio sean negativas, lo que irá aumentando de forma progresiva el malestar y la activación.
2. El segundo tipo podría denominarse como autoeficaz. Sería el de las personas que se centran en analizar las exigencias de la situación para poder

dar una respuesta adecuada a las características específicas de esta, por lo que sus conductas probablemente serán más adecuadas para afrontar el estrés y las consecuencias de su acción serán más positivas.

3. El tercer tipo es el de aquellas personas que niegan la existencia de problemas o demandas del medio, en especial en aquellas situaciones en que perciben que no pueden hacer nada. Sus conductas no serán adecuadas para solucionar la situación problema, pero no se angustiarán ni se activarán ante el estrés. Es decir, no solucionarán el problema, pero por lo menos los correlatos negativos de activación fisiológica excesiva o deterioro consecuente no se presentan.

Respuestas motoras o comportamientos observables

Se debe hacer referencia aquí al estilo de vida. Este regula o determina la probabilidad de aparición de demandas importantes del medio. Determinadas condiciones ambientales facilitan en mayor o menor grado la aparición de situaciones estresoras y la reacción posterior; algo similar sucede con respecto a las actividades emprendidas por el sujeto. Las respuestas básicas ante situaciones de estrés son enfrentamiento, huida o evitación y, menos frecuente, pasividad; las dos primeras implican intensa activación fisiológica para que el organismo esté adaptado (Latorre, 1994).

Estresores

“Se denomina estresores a los estímulos que provocan la respuesta biológica y psicológica tanto del estrés normal como de los desarreglos que llegan a convertirse en enfermedades” (Orlandini, 1999, p. 18). Desde este punto de vista, cualquier estímulo puede convertirse en estresor de acuerdo con la evaluación que hagan las personas. Para seguir este hilo conductor, se convierte en relevante clasificar los estresores con arreglo a diferentes criterios. De acuerdo con Orlandini (1999), se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. *Estresores según el momento en que actúan.* Pueden ser *remotos*: “actúan durante la infancia y la adolescencia y provocan enfermedades psíquicas inmediatas o determinan una sensibilidad o vulnerabilidad permanente

que se evidencia en la adultez” (p. 19); *recientes*: presentes en los últimos dos años; *actuales*: que suceden en el momento, y *futuros*: que se anticipan en el porvenir.

2. *Estresores de acuerdo con el momento de actuación*. Pueden ser *muy breves* (ejemplos: un temblor, el examen ECAES); *breves*: con duración de horas o días; *prolongados*: si se mantienen por meses, y *crónicos*: si duran años.
3. *Estresores únicos o reiterados*. Esta clasificación depende de cuánta es la repetición del hecho estresante.
4. *Estresores únicos o múltiples*. De acuerdo con su intensidad, un estresor único provoca respuesta con su sola presencia; los múltiples se dan en cadena. Este aspecto depende de la evaluación del sujeto.
5. *Estresores de acuerdo con la intensidad del impacto*. Pueden ser *microestresores* y *estrés cotidiano*, *estresores moderados*, *estresores intensos* y *estresores de gran intensidad*. De acuerdo con Orlandini (1999), esta clasificación depende de los recursos y la valoración que realice el sujeto de la situación; por ejemplo: la guerra o las catástrofes pueden ser consideradas por muchos como estresores de gran intensidad, pero para un sujeto acostumbrado a ellas serán cotidianos.
6. *Estresores de acuerdo con la magnitud social que producen*. Pueden ser: *microsociales*: cuando afectan a poca población, o *macrosociales*: cuando su impacto poblacional es alto.
7. *Estresores en consideración a la realidad del estímulo*. El estímulo del estrés puede ser real, presente en el ambiente; puede ser una representación surgida de una película o una obra literaria, o puede ser imaginativo, surgido netamente de la mente del sujeto. Teniendo en cuenta la anterior clasificación, podríamos decir que un estresor puede ser: *exógeno*: cuando está en el ambiente del sujeto; *endógeno*: si se origina en la mente o el cuerpo del sujeto, o *intrapíquico*: si es producto de la mente de la persona.
8. *Estresores de acuerdo con el tema traumático*. En referencia a esta clasificación, se puede afirmar que el estrés depende de la fuente que lo provoque y que, por tanto, puede ser: *estrés sexual*, *marital*, *familiar*, *laboral*, entre otros.

Para el presente estudio es de relevancia el llamado estrés académico: “desde los grados preescolares hasta la educación de posgrado, cuando una persona está en un periodo de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se la denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar” (Orlandini, 1999, p. 143). El estrés académico está imbuido en el aprendizaje y, por tanto, debe abordarse a través de procesos investigativos que permitan la construcción de teorías pertinentes que faciliten su comprensión, prevención e intervención.

Establecidos los aspectos conceptuales que enmarcan esta investigación, a continuación pasaremos a describir los aspectos metodológicos que guiaron la pesquisa.

METODOLOGÍA

Primera fase de recolección de información

Como se enuncia al inicio de este documento, para abordar el problema de la relación entre estrés y procesos de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes, se optó por una estrategia metodológica cualitativa que permitiera realizar una interpretación acerca de los estresores en los aspectos físicos, pedagógicos, interpersonales y sociales de los estudiantes, en un sentido *emic*. En una primera fase metodológica, aplicamos técnicas de la etnografía como las encuestas, la entrevista en profundidad y los grupos focales.

La población estudiantil con la cual se trabajó hace parte de los programas de psicología de tres universidades públicas y privadas (CESMAG, Universidad de Nariño y Universidad Mariana) de la ciudad de Pasto, ubicadas dentro de los estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por instituciones

Institución	Número de estudiantes
Institución Universitaria CESMAG	259
Universidad Mariana	265
Universidad de Nariño	250
TOTAL	774

Fuente: elaboración propia.

La población total del estudio, en el momento de realizar el trabajo de campo, ascendía a un total de 774 estudiantes. Por su parte, la unidad de trabajo estuvo conformada por los estudiantes de segundo, sexto y décimo semestres, seleccionados con los siguientes criterios: los de décimo semestre porque ya habían cursado la mayor parte de su estudio en pregrado; los de sexto semestre por cuanto se encontraban en la etapa media de su formación académica, y los de segundo por haber iniciado su preparación universitaria.

Destilando e interpretando la información

Para la segunda fase, que comprende la organización, el procesamiento, el análisis y la interpretación de la información, se utilizó el análisis de contenido:

Analizar el contenido (de un documento o de una comunicación, específicamente de la información resultante de la aplicación de las técnicas de recolección utilizadas, en especial la entrevista) es volver a buscar las informaciones que allí se encuentran, extraer el sentido o los sentidos presentes, formular y clasificar todo lo que contiene este documento comunicación (Mucchielli, 1979, p. 17).

De acuerdo con lo anterior, es importante señalar que la información recopilada a través de cada una de las entrevistas se analizó tomando como base el procedimiento planteado Vásquez (2007), denominado “Destilar la información”. El procedimiento señala, paso a paso, desde cómo organizar y codificar la información hasta cómo construir los campos semánticos y categoriales. Los pasos a los que hace referencia este texto son: a) Entrevista armada; b) Entrevista armada por criterios; c) Selección de los relatos para cada término recurrente; d) Selección de recortes y relatos pertinentes; e) Nuevo tamizaje y descriptores; f) Mezclar y listar descriptores; g) Campos semánticos individuales; h) Aproximación categorial individual; i) Redacción del texto que acompaña y explica cada categoría o nivel categorial. Inicio de la interpretación.

El mencionado procedimiento guió la interpretación y facilitó la construcción de las conclusiones y el reconocimiento de la perspectiva, convirtiéndose en una herramienta de gran utilidad para el logro del análisis e interpretación que a continuación presentamos en el apartado que da cuenta de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Percepciones, reacciones y formas de enfrentar el estrés en los estudiantes de psicología. El estrés en el aprendizaje universitario

La concepción de estrés

El estrés, según Stotland (como se cita en Latorre, 1994), puede ser concebido desde una primera aproximación como un conjunto de estímulos ambientales; desde una segunda postura como una respuesta, y desde una tercera mirada como un proceso que incluye la interacción entre los estímulos, las respuestas y la evaluación que hace el sujeto de la situación, es decir que se adiciona una dimensión importante: la interacción entre la persona y el medio (Lazarus y Folkman, 1984a y 1984b, como se cita en Latorre, 1994).

Tales concepciones se reconocen en los estudiantes, quienes conciben el estrés en términos de estímulo y de respuestas. Haciendo referencia al estrés como estímulo, se refieren a que “los estímulos generadores de estrés se consideran generalmente como acontecimientos con los que tropieza el sujeto. Las definiciones de estímulo incluyen también determinadas condiciones originadas en el interior del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 36); ejemplo de los primeros serían los estímulos externos provenientes del mundo físico y del mundo social, y ejemplo de los segundos serían las sensaciones y pensamientos provenientes del mismo sujeto.

Por otro lado, los estudiantes enfatizan su concepción de estrés en términos de las respuestas emitidas tanto en el ámbito fisiológico como en el psicológico, siendo esta una concepción que se complementa a partir de postulados teóricos como los de Hans Selye (1960), quien fue el primero en examinar las reacciones psicofisiológicas del organismo frente a los estresores. Él describió el conocido síndrome general de adaptación, constituido por tres fases: alarma, resistencia y agotamiento, a través de las cuales el organismo experimenta una serie de cambios neuroendocrinos que lo preparan para hacer frente al estresor. De igual manera, el componente psicológico, que incluye conductas, patrones de pensamiento y emociones caracterizados por un estado que se podría definir como inquietud en esta teoría, coincide con la información obtenida de los estudiantes (Latorre 1999). Desde este punto de vista, el estrés es conceptualizado por los estudiantes como un estado de tensión producido

por una circunstancia u otra, a la que tienen que hacer frente y cuya respuesta contiene dos factores interrelacionados: el fisiológico y el psicológico, que a su vez generan una situación de tensión y malestar.

Desde ese ángulo, se rebaja el estrés a una de sus características porque, en una concepción adecuada de estrés, este debe tener tanto el estímulo como la respuesta. Lo importante en una concepción de estrés está en la relación de ambos: “Un estímulo es estresante cuando produce una conducta o una respuesta fisiológica estresada, y una respuesta se considera estresada cuando está producida por una demanda, un daño, una amenaza o una carga” (Lazarus, 1986, p. 39).

De manera similar, es importante anotar que la concepción de estrés está más influida por una percepción negativa de éste, donde se privilegian las reacciones (respuestas) y estímulos negativos, situación que agrava cognitivamente la evaluación del estrés. Al mirarlo negativamente, priman las respuestas de huida, de cogniciones negativas y de emociones desadaptativas, lo cual conduce a que la situación estresante se mantenga y no se solucione el problema presentado. Por ello, se presenta un círculo vicioso: la evaluación negativa mantiene el estrés y lo agrava, y al no encontrar solución, se mantiene el estado estresante.

Es importante recordar que se considera que “el estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus, 1986, p. 43). Por ello, se convierte en un problema del aprendizaje recordando que, desde Arias (2003), problemas de aprendizaje son “eventos en los cuales, el funcionamiento académico deficiente de un estudiante corresponde a la interacción de sus capacidades con los factores ambientales en los que se desempeña” (p. 9) y por esa razón el estrés es un proceso no definido en el aprendizaje que interfiere con él —como podemos verlo desde la misma concepción de los estudiantes, en cuanto a estímulo y en cuanto a respuesta—.

Otra conclusión de relevancia en esta categoría es determinar que los estudiantes asumen el estrés como un proceso ajeno a sus capacidades y pensamientos, una atribución externa a ellos (o es estímulo o es respuesta), y por tanto desde sus concepciones no se relaciona con ningún tipo de vulnerabilidad cognitiva, la cual teóricamente se reconoce como parte del estrés. Y es importante desde

este punto de partida reflexionar en que la atribución externa del aprendizaje lleva al estudiante a no asumir procesos para solucionar su estrés y, por supuesto, mucho menos su relación con el proceso de aprender.

Concepción de aprendizaje

La concepción de aprendizaje para los estudiantes de psicología de las diferentes instituciones que forman parte del estudio pasa por: adquirir, transformar y evaluar. Teniendo en cuenta los resultados y lo dicho por autores como Pedro Nel Zapata, la definición de aprendizaje no es fácil de determinar; esta es una realidad a la que no escapan los estudiantes en sus concepciones. Sin embargo, se notan aspectos relevantes que coinciden con dos teorías propuestas desde diferentes ópticas. Inicialmente, desde la teoría cognitiva y, en específico, desde Jerome Bruner, quien habla de que el acto de aprender implica tres procesos casi simultáneos. El primero de ellos es la adquisición, proceso que implica la presentación de información, la cual muchas veces es diferente o complementa la que ya conocía el aprendiz, implicando un proceso de adaptación a la nueva información. Esa adquisición, en palabras de los estudiantes, implica la adquisición de conocimientos nuevos que se obtienen cuando se consideran importantes o interesantes, o el refinamiento de conocimientos, como se puede ver en el siguiente testimonio:

Un segundo aspecto del aprendizaje es lo que podría denominarse la transformación, o proceso de manipulación del conocimiento con objeto de adecuarlo a nuevas tareas. Aprendemos a desenmascarar o analizar la información para obtenerla de un modo que permita explorarla, interpolarla o convertirla en otra cosa. La transformación hace referencia al modo de tratar la información con el fin de trascenderla (Bruner, 2001, p. 155).

Se toma la información para extrapolarla y convertirla en otra cosa. Es así como los estudiantes de psicología transforman la información o los conocimientos adquiridos para manipularlos y analizarlos; manipularlos, al igual que propone Bruner, para aplicarlos en sí mismos o en su vida profesional, o para cambiarlos de forma tal que puedan modificar las relaciones existentes entre definiciones y acciones. También analizan los conocimientos adquiridos para relacionar los nuevos con los antiguos o la teoría con la práctica, o para

ordenarlos de forma que puedan trascenderlos o desecharlos. Por otro lado, “un tercer aspecto del aprendizaje es la evaluación, destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión. ¿Es conveniente hacer una generalización, resulta apropiada la extrapolación, estamos operando como es debido?” (Bruner, 2001, p. 155). Cuando los conocimientos tienen una aplicación que da resultados en la vida real o en la práctica, se introyectan; si no, se desechan.

Como segundo aspecto, los estudiantes dan prioridad a los procesos cognitivos, en especial a la memoria, que juega, en palabras estudiantiles, un papel radical que se debe considerar en el momento de aprender, donde se denota una tendencia clara hacia el aprendizaje desde una mirada del procesamiento de la información y desde las teorías asociacionistas, en los cuales la asociación entre estímulos dados desde la experiencia lleva a procesos de aprendizaje. Y desde la teoría del procesamiento de información como proceso de adquisición de conocimiento, no se puede olvidar que Pozo (2006), citando a Fodor, afirma que en esta teoría, “el procesamiento de información puede definirse como un asociacionismo computacional” (p. 51).

Como conclusión se puede decir que todavía se mantiene, en cierta medida, una imagen de los estudiantes hacia el aprendizaje como un proceso de asociaciones, donde adoptan un papel pasivo en comparación con lo que podrían realizar. Sin embargo, tal concepción empieza a sufrir modificaciones para dar paso a procesos cognitivos de reestructuración de conceptos e informaciones.

Situaciones percibidas como estresantes

Las situaciones percibidas como estresantes en el proceso de aprendizaje también pueden ser llamadas estresores. Los estresores, en palabras de Orlan-dini (1999), se definen como: “estímulos que provocan la respuesta biológica y psicológica tanto del estrés normal como de los desarreglos que llegan a convertirse en enfermedad” (p. 18). Como se puede notar desde esta definición, el estímulo estresante se asocia inmediatamente con la respuesta que provoca y, claro, con la característica de provocar estrés. Por su parte, Lazarus y Folkman (1986), al hablar de estímulos generadores de estrés o, como se denominan en el presente estudio, situaciones percibidas como estresantes, refieren: “Los estímulos generadores de estrés se consideran generalmente

como acontecimientos con los que tropieza el sujeto” (p. 36), demostrando la normalidad y variedad de situaciones que pueden provocar estrés.

Reacciones frente a las situaciones percibidas como estresantes

El concepto de reacciones remite a las respuestas frente al estrés, las cuales, recordando la fundamentación, se pueden agrupar en: *fisiológicas*, que hacen referencia a las reacciones del sistema nervioso autónomo; *cognitivas*, relacionadas con el proceso de valoración o evaluación que el sujeto hace del medio, o en otros términos, se refieren a la forma como el individuo filtra y procesa la información y evalúa las situaciones como relevantes o irrelevantes, aterradoras o inocuas, lo cual determinará en gran medida las posibilidades y las formas en que se le desencadenará el estrés; *motoras* o comportamientos observables, que se refieren al estilo de vida que regula o determina la probabilidad de aparición de demandas importantes del medio. En los estudiantes también se encontraron reacciones emocionales.

Con base en lo anterior, es importante recordar que las reacciones frente al estrés no solo dependen de las situaciones, sino, por encima de todo, de la forma como se evalúa la situación. La valoración, como nos dice Barra (2003), hace referencia a las consecuencias de un acontecimiento y tiene que ver tanto con la evaluación del significado personal de un evento como con los recursos para afrontarlo. Por ello, las reacciones no se dan de la nada, sino que tienen grandes componentes cognitivos de la forma como se procesa la información. Desde este punto de partida, es importante iniciar con las reacciones cognitivas.

Se puede decir que las reacciones de los estudiantes de psicología frente a las situaciones percibidas como estresantes están claramente influidas por la cultura. Otro aspecto que se debe mencionar es cómo estas reacciones pueden afectar la salud física y psicológica de los estudiantes, pues se observa cómo muchos de ellos aumentan los niveles de estrés, afectando seriamente los procesos psicológicos y fisiológicos. Igualmente, algunas de estas reacciones no facilitan sino que interfieren de manera negativa en el proceso de aprendizaje. Por ello, es importante empezar a desarrollar alternativas de afrontamiento del estrés que coadyuven a manejar y controlar adecuadamente estas reacciones, en lugar de acrecentarlas hasta el punto de poner en riesgo el bienestar y la salud de los estudiantes.

Por otro lado, al hablar de afrontamiento —entendido como: “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas e internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164)—, se observa en los estudiantes un tipo de afrontamiento dirigido más hacia el control emocional —buscar la disminución de la emoción— que a solucionar el problema. Aspecto éste que debe ser estudiado e intervenido, ya que, en caso de no serlo, puede traer dos consecuencias importantes al estudiante: la primera, entrar en un círculo “vicioso” donde el problema pueda seguir presentándose y él reaccionando igual, y la segunda, que adquiera el hábito de evitar las situaciones que él evalúe como estresantes y ante las cuales perciba que no tiene el control para afrontarlas. Cualquiera de estas dos opciones impide, de alguna manera, la formación integral del estudiante y, en este caso en especial, del estudiante de psicología.

Percepción de la relación entre estrés y aprendizaje

La percepción del estrés por parte de los estudiantes pasa por considerarlo como sinergia positiva, sinergia negativa o como un factor neutro. El estrés como sinergia positiva (Orlandini, 1999) hace referencia a la relación adecuada de habilidades y motivaciones del estudiante con el fin de lograr el aprendizaje —en otras palabras, al “buen estrés”—, de manera que se relaciona como una motivación o un interés hacia el aprendizaje, motivación que inicia, guía y mantiene el proceso de aprender. Tal y como lo señala Bruner (2001), la motivación específica las condiciones que predisponen a un individuo a aprender. Es importante recordar que existen dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca; de estos tipos, la que se relaciona con el estrés parece ser mayormente intrínseca. El deseo de salir de esa sensación negativa y de superarla es el “motor” del estudiante para aprender; por lo tanto, el estrés, en esos casos, ayuda al aprendizaje. Recordemos que Bruner piensa que la motivación intrínseca se mantiene y se refuerza a sí misma. El estudiante que aprende a manejar su estrés y logra reforzarse a sí mismo logrará mantenerse motivado hacia el aprendizaje y hacia el reconocimiento de nuevos aspectos a pesar de la presión que pueda sentir.

Por otro lado, al hablar de sinergia negativa, se hace referencia a la imposibilidad o dificultad para afrontar la situación estresante; esto se podría clasificar en lo

que Gutiérrez García (como se cita en Oblitas, 2004) denomina como *distrés* o “mal estrés”. En este orden de ideas, se puede evidenciar cómo el “mal estrés” afecta el almacenamiento de información al incidir de manera negativa en la adquisición —fase del aprendizaje donde se retiene la información (Wittig, 1982, p. 186)—, la organización de los nuevos conceptos —esta organización parece afectarse debido a la cantidad de información que se maneja en el momento: por un lado, los conceptos relacionados con el aprendizaje, y por otro, los provenientes de la situación estresante— y la recuperación. Con lo anterior se concluye que la percepción de los estudiantes en cuanto a la relación existente entre estrés y aprendizaje parece ser causal y que de todas maneras el estrés, siempre con mayor preponderancia, tendrá una connotación negativa. Esta afirmación es evidente no solo en la presente investigación; resultados de estudios similares lo describen en la misma forma (Oblitas, 2004). De manera que si el estudiante aprende a manejar su estrés, el proceso de aprendizaje será fortalecido porque el estrés se puede convertir en una motivación intrínseca.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El propósito de esta investigación era abordar la problemática del estrés académico desde la percepción de los estudiantes. Para ello utilizamos la metodología cualitativa, de modo que la aplicación de técnicas de la etnografía, así como del método histórico hermenéutico, permitieran un mayor acercamiento a esta problemática desde la percepción de los estudiantes, principales víctimas del estrés académico. De acuerdo con acercamientos previos a tal problemática, esta posición metodológica es innovadora en razón a que en otros casos se privilegió la implementación de métodos cuantitativos dirigidos a medir el estrés. Bajo los parámetros metodológicos de la perspectiva cualitativa y teniendo en cuenta los paradigmas teóricos de aprendizaje y estrés, planteados anteriormente, que enmarcan el proyecto, a continuación se desarrollarán los principales aspectos que motivan la discusión sobre la problemática del estrés académico y su relación con los procesos de aprendizaje en estudiantes de psicología.

Para empezar, es necesario aclarar que se evidencia cómo los estudiantes de psicología conciben el estrés en términos de estímulos y de respuestas, desconociendo su carácter complejo, dinámico e interactivo, mediado por factores cognitivos y psicosociales. Así, pues, los estudiantes se perciben como entes

pasivos y estáticos frente al estrés, puesto que no consideran la influencia de sus pensamientos y de sus estrategias de afrontamiento como factores directamente responsables de la génesis del estrés.

De otra parte, aun cuando los estudiantes tienen algunas nociones del concepto de aprendizaje, estas se han limitado de manera considerable a conceptos anclados en términos de acumulación y adquisición de información, y a la recepción de nuevos conocimientos, es decir que no se involucran en el proceso del aprendizaje como sujetos activos capaces de transformar y construir conocimiento, sino que se perciben como “receptáculos” de información.

Las situaciones percibidas como estresantes durante el proceso de aprendizaje, por parte de los estudiantes, se agrupan de acuerdo con sus fuentes en pedagógicas, sociales, ambientales y personales. A su vez, los estudiantes reaccionan de diversas maneras; dependiendo del tipo de reacciones frente al estrés, encontramos unas cognitivas, otras comportamentales, emocionales y fisiológicas. Estas cuatro formas de respuesta, de acuerdo con el tipo de reacciones reportadas por los estudiantes, no demuestran un avance positivo hacia la disminución o el manejo adecuado del estrés, o hacia la resolución del problema o de la situación que produce la sensación de malestar. En efecto, en una primera instancia, encontramos que las formas como los estudiantes responden frente a la situación percibida como estresante están siempre dirigidas a disminuir las emociones y sensaciones negativas o a evitar la situación estresante, aspecto que en ningún caso permitirá al estudiante el aprendizaje adecuado para enfrentar situaciones similares en el futuro.

Por otra parte, los estudiantes, al reaccionar de manera automática, en muchos casos afectando la atención y la memoria, obstaculizan el proceso de reestructuración cognitiva necesario para lograr un aprendizaje significativo. En cuanto a lo emocional, no se puede negar que la ansiedad se convierte en una barrera para el aprendizaje, debido a que la sensación de malestar bloquea al sistema cognitivo e igualmente la depresión entorpece el aprendizaje al producir un descenso considerable de energía.

En ese sentido, con respecto a la relación percibida entre estrés y aprendizaje, los estudiantes establecen tres tipos de relaciones: sinergia positiva, sinergia negativa y relación neutra. La sinergia positiva es interesante en la medida en que destaca cómo, para algunos estudiantes, los niveles moderados de estrés

—es decir, aquellos niveles moderados que no desbordan sus propios recursos de afrontamiento— son percibidos como estimulantes del aprendizaje, puesto que motivan, impulsan y generan el deseo de aprender.

La sinergia negativa, por el contrario, revela la imposibilidad o dificultad de los estudiantes para afrontar la situación estresante. Esto se puede analogar con lo que Gutiérrez García (citados por Oblitas, 2004) denomina como *distrés* o “mal estrés”. Bajo este supuesto, este autor evidencia cómo el “mal estrés” afecta de manera negativa el almacenamiento de información al incidir negativamente en la adquisición y en la organización de los nuevos conceptos.

De lo antes dicho, es necesario llamar la atención de los docentes para que conciben estrategias que les permitan reconocer la presencia de estrés académico en sus estudiantes, de forma tal que puedan generar alternativas o construir intervenciones que posibiliten disminuir o potencializar su uso, para lograr así una mayor apropiación del conocimiento.

Teniendo en cuenta estos hallazgos y con el fin de generar formas de afrontar de manera eficiente las demandas del medio académico, los estudiantes deben desarrollar recursos personales, ser capaces de percibir, afrontar y sortear un sinnúmero de eventos regulares y especiales. Si se da un aumento importante en las demandas externas y estas no van acompañadas por un incremento adecuado de activación de los recursos personales, pueden derivar en desequilibrios psicológicos y problemas en el estado de salud del estudiante.

De esta manera, los autores de esta investigación proponen realizar un programa orientado hacia la prevención e intervención del estrés académico, con el fin de potencializar las estrategias de afrontamiento y sus sistemas de valoración de las situaciones, en beneficio tanto de su bienestar personal y social como académico. La propuesta “El estrés como aliado del aprendizaje” se encuentra conformada por tres etapas. La primera de ellas se relaciona con la sensibilización de la comunidad universitaria hacia la presencia del estrés. La segunda está dirigida a la necesidad de concientizar a la comunidad universitaria acerca de las situaciones, pensamientos y reacciones que se relacionan con el estrés académico. Por último, la tercera etapa, que se ha titulado prevención e intervención pedagógica y psicológica, se divide en dos subetapas. La primera propone la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante adquirir nuevos repertorios de pen-

samiento proactivos que les posibiliten reevaluar las situaciones en términos de retos y desafíos, desarrollando habilidades para mejorar los mecanismos de afrontamiento ante las situaciones percibidas como estresantes. La segunda subetapa es la psicológica, que se plantea bajo los siguientes propósitos: reconocer las diferentes estrategias de afrontamiento como mecanismos de adaptación y programar espacios interdisciplinarios para el abordaje integral del estrés académico en estudiantes universitarios. Una vez asumidos estos propósitos, se continuaría el proceso dando paso al reconocimiento y la transformación de pensamientos evaluativos negativos acerca de las situaciones provocadoras de estrés, así como al estrés en sí mismo —se busca pasar de mirarlo como obstáculo insalvable a convertirlo en reto— y, por último, al entrenamiento en habilidades sociales y a la generación de estrategias que aseguren la resolución de problemas.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Arias, J. D. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barra, E. (2003). *Psicología de la salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Barraza Macías, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza01.htm>
- Barraza Macías, A. (2007). *Estrés académico: un estado en cuestión*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza01.htm>
- Brannon, L. y Feist, J. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Thomson.
- Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Hernández, J., Polo, A. y Pozo, C. (1996). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y estrés*. Recuperado el 15 de septiembre de 2008, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=97
- Latorre, J. y Beneit, P. (1994). *Psicología de la salud: aportaciones para los profesionales de la salud*. Buenos Aires: Lumen.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris: Techniques.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Internacional Thomson Editores.
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. y Oja, S. (1996). *Psicología de la educación: una aproximación desde el desarrollo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Compañía General Fabril.
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Wittig, A. (1982). *Psicología del aprendizaje: teoría y problemas resueltos*. Bogotá: McGraw Hill.

Capítulo 3

PRÁCTICAS DE REFUERZO Y RECUPERACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carla Samandra Díaz Zamudio¹
Paula Andrea Vallejo Meneses²
Yicela Elizabeth Villota Quenan³
Egresadas Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

En el presente capítulo se puntualizan las principales reflexiones alrededor de una investigación fundamentada en la siguiente pregunta: ¿cómo son las prácticas de refuerzo y recuperación que se implementan para el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica secundaria, en el Liceo de la Universidad de Nariño y en las instituciones educativas municipales Aurelio Arturo Martínez y San Juan Bosco? El objetivo principal de la investigación fue analizar dichas prácticas de refuerzo y recuperación implementadas para el aprendizaje de las ciencias sociales. Para ello, se identificaron concepciones, tanto de docentes como de estudiantes, en torno al refuerzo y la recuperación, las estrategias que se emplean para llevarlos a cabo, la forma como se

¹ Docente Institución Educativa Municipal Aurelio Arturo Martínez (Pasto, Colombia).

² Docente Liceo de la Universidad de Nariño (Pasto, Colombia).

³ Contadora Pública y Revisora Fiscal (Pasto, Colombia).

planean, así como los factores que llevan a que los estudiantes se presenten a actividades de ese tipo, para finalmente proponer estrategias que contribuyan a realizar procesos de refuerzo y recuperación efectivos en el aprendizaje de las ciencias sociales.

Este estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, con enfoque histórico hermenéutico y método etnográfico. Desde el punto de vista metodológico, se aplicaron a docentes y estudiantes entrevistas en profundidad y grupos focales a los primeros, y se efectuó la revisión de algunos documentos como los proyectos educativos institucionales (PEI), los manuales de convivencia, las copias de planes de refuerzo y recuperación, y algunos actos administrativos que orientan la aplicación de dichas prácticas, utilizados en las instituciones donde se desarrolló la investigación. La información fue registrada en diarios de campo y rigurosamente sistematizada y analizada empleando el procedimiento de “Destilar la información”, propuesto por Vásquez (2007), del cual emergen categorías de análisis que se convierten en la base para la posterior interpretación.

El proceso de interpretación permite señalar algunos hallazgos que muestran, entre otras cosas, un desconocimiento de lo que significan el refuerzo y la recuperación escolar, junto con la aplicación de una serie de actividades evaluativas repetitivas que no permiten el aprendizaje real y efectivo de los estudiantes. Apareció así una gran necesidad por parte de los docentes por conocer la elaboración de estrategias que faciliten a los estudiantes los procesos de refuerzo y recuperación efectivos del aprendizaje, que los ayuden a superar las dificultades para alcanzar los logros escolares. Todo ello orientó la realización de la propuesta “El taller creativo en ciencias sociales: más allá del aprobar, el aprender”, que, a la vez, abrió la posibilidad para realizar nuevos estudios que contribuyan a enriquecer el tema de estudio desde otros contextos y puntos de análisis.

Palabras clave: aprendizaje, estrategias, recuperación, refuerzo.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de estrategias para el aprendizaje efectivo en los educandos, de manera especial en aquellos que presentan dificultades y debilidades en dicho proceso, ha sido una preocupación constante para los estudiosos de las

diferentes áreas y disciplinas del conocimiento y de la educación, por cuanto su objeto es, precisamente, que todos alcancen los logros y desarrollen sus competencias para responder a las necesidades sociales y culturales que se presentan en diferentes épocas, y no es el de reprobar a los estudiantes porque no alcanzan a memorizar cierta cantidad de contenidos, lo cual hace que se incremente el tiempo de su permanencia en el sistema escolar o que desistan del proceso de aprendizaje, presentándose elevados niveles de mortalidad académica y hasta de deserción o rechazo escolar.

Desde la normativa educativa colombiana, se han hecho ingentes esfuerzos para reducir estos últimos, adoptando estrategias y figuras que permitan a los estudiantes incorporarse al sistema educativo formal, y alcanzar, en los tiempos previstos, los logros propuestos y el desarrollo de las competencias esperadas. En este marco de ideas, aparecen figuras como la habilitación, el refuerzo, la recuperación, la superación, las actividades complementarias, entre otras, como resultado de múltiples estudios sobre cómo se da el aprendizaje humano, que tratan de responder a los hoy conocidos ritmos y estilos de aprendizaje para que, así, todos los estudiantes alcancen las metas propuestas.

En este sentido, en el presente capítulo se presentan las principales reflexiones obtenidas en el desarrollo del trabajo de investigación titulado “Prácticas de refuerzo y recuperación para el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica secundaria”, con el fin de propiciar, con base en ellas, espacios que permitan estudiar juiciosamente la importancia de concebir estrategias adecuadas para los estudiantes, que posibiliten—desde el docente y, en otros casos, desde el mismo educando—la superación de las debilidades en el proceso de aprendizaje.

Este trabajo remite también al estudio y revisión de las concepciones que los dos estamentos tienen sobre las estrategias que, hasta hace poco, se conocían como de refuerzo y recuperación según el Decreto 0230 de 2002 —por el cual se dictaron normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional— o estrategias para la superación de debilidades, como se les ha denominado de acuerdo con el actual Decreto 1290 de 2009 de evaluación y promoción de los aprendizajes —por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media—. Además, remite a describir las estrategias que los educadores emplean para su aplicación, la forma como las

planean y los factores que llevan a que los estudiantes se presenten a ellas, para inferir, de este modo, su adecuada planeación y aplicación, y aportar así a la consecución de los objetivos educativos.

Entre los principales resultados de la investigación, se obtuvieron los siguientes: la falta de conocimiento de lo que significan el refuerzo y la recuperación escolar; la aplicación de una serie de actividades evaluativas dedicadas a corroborar el aprendizaje de conocimientos memorísticos, y el interés por parte de los docentes de conocer formas de elaborar estrategias de refuerzo y recuperación que sean efectivas para el aprendizaje, especialmente dirigidas a los estudiantes que presentan dificultades.

Al respecto, es importante mencionar que, sobre la temática específica que trata este capítulo, en los grados y en el área en que se desarrolló el estudio, tanto a escala regional como nacional, no existen trabajos o fuentes que se puedan citar. Sin embargo, entre las investigaciones relacionadas directa o indirectamente con el presente trabajo que se encontraron, están las realizadas por Luna y Manosalva (2008) y Erazo y Matabanchoy (2007), quienes plantean que es importante rescatar las conceptualizaciones del refuerzo escolar desde las teorías del aprendizaje para orientar, de esta manera, diversidad de estrategias tendientes a mejorar la enseñanza y los aprendizajes significativos, sobre todo en niños y jóvenes clasificados como de regular desempeño.

Las prácticas de refuerzo y recuperación pueden abordarse desde la teoría conductista, que define el aprendizaje sólo como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos, razón por la cual el conductismo está presente en estas prácticas y en distintos programas educativos que disponen de situaciones de aprendizaje, en las que el estudiante se encuentra condicionado frente a la presentación de exámenes, trabajos, consultas, talleres y otras pruebas para reemplazar las tareas que dejó de realizar y para obtener, en consecuencia, una calificación que se entiende como estímulo negativo o positivo y que incide en la aprobación o reprobación del área.

Por lo anterior, se hace necesario estudiar el refuerzo y la recuperación desde diferentes teorías de aprendizaje —como la cognitiva y el procesamiento de la información, entre otras— que permitan ampliar su comprensión, análisis y funcionamiento para ponerlas en ejecución, y que, de esta manera, respondan a unos contextos educativos y de aprendizaje actuales.

El punto central es poner en discusión los hallazgos encontrados en la investigación con el conjunto de conocimientos existentes en la actualidad acerca de cómo se llevan a cabo el refuerzo, la recuperación y las estrategias que se emplean para tal fin, con miras a que, en este marco de ideas, se propongan prácticas realmente efectivas para el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan dificultad para el alcance de los logros propuestos.

Se inicia, entonces, presentando algunos conceptos de aprendizaje para su comprensión, sin dejar de lado que existe sobre ello una amplia lista tanto de autores como de textos que tratan el tema. Seguidamente, se exponen el refuerzo y la recuperación como herramientas propias del aprendizaje, partiendo de su conceptualización desde diferentes planteamientos teóricos, y se enlaza el tema con la evaluación como herramienta para el aprendizaje y para el refuerzo y la recuperación, haciendo un repaso de lo que significó la evaluación en el pasado, cómo se ha buscado que se entienda y se aplique desde hace algunos años hasta ahora, y su interrelación con el tema de estudio. A continuación, se exponen algunas definiciones de estrategia en un aparte denominado “Indagando sobre el concepto de estrategias para el aprendizaje”, para orientar su comprensión, y se finaliza con la descripción de la metodología seguida en el proceso de investigación y en la obtención de los resultados, de los cuales se señalan los más representativos e importantes.

Posteriormente, se presenta el análisis y la discusión con la exposición de la propuesta nacida de los hallazgos, explicada paso a paso y titulada: “El taller creativo en ciencias sociales, más allá de aprobar el aprender”, planteada como estrategia de aprendizaje en procesos eficaces de refuerzo y recuperación. Se cierra el texto señalando las conclusiones derivadas del estudio realizado.

EN BÚSQUEDA DE LA COMPRESIÓN DEL APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso diverso y complejo, para explicarlo es necesario remitirse a una serie de teorías y estudios que han permitido, a través de la historia, no sólo el conocimiento y la comprensión del fenómeno, sino también facilitar las estrategias para obtener más rápidos y mejores resultados.

Para Negrete (2007), “el aprendizaje es un proceso mediante el cual los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos” (p. 3), definición según la cual el aprendizaje no es más que la forma particular como cada persona hace suya la realidad para entender y actuar de manera coherente con todo lo que le rodea.

Según Delgado Santa Gadea (1996), para Gagné, teórico del procesamiento de la información, “se aprende cuando se produce un cambio en una capacidad o disposición humana y que persiste durante cierto tiempo” (pp. 67-68), lo que permite inferir que el aprendizaje propicia cambios que se manifiestan en actitudes, comportamientos y diversas habilidades que serán modificadas de acuerdo con un contexto y tiempo. El mismo autor expone que los mecanismos internos de aprendizaje en Gagné, son etapas que corresponden al acto de aprender y que se organizan en ocho fases, como se indica a continuación:

- Fase de motivación: expectativas.
- Fase de comprensión: atención, percepción selectiva.
- Fase de aprehensión: codificación, almacenaje.
- Fase de retención: acumulación en la memoria.
- Fase de recordación: recuperación.
- Fase de generalización: transferencia.
- Fase de desempeño: generación de respuesta.
- Fase de retroalimentación: reforzamiento.

En estas ocho fases encontramos aquellas que se refieren al tema de estudio, definidas como fase de recuperación, conocida como de recordación, la que ocurre cuando un estímulo externo la provoca. El refuerzo se encuentra como última fase en el proceso de aprendizaje, llamada también como de retroalimentación, que permite reafirmar lo aprendido y reorientarlo hacia otros aprendizajes y contextos.

Con lo anterior, y teniendo en cuenta que nos encontramos ante nuevos avances científicos y tecnológicos y con otras características de la sociedad que la han catalogado como “moderna”, en el campo escolar se hace imprescindible el conocimiento y estudio de las diferentes teorías de aprendizaje que impulsan a reflexionar acerca de los procesos que realizan los educandos hoy, para encontrar otras y llamativas formas que incentiven en ellos el aprendizaje.

EL REFUERZO Y LA RECUPERACIÓN COMO HERRAMIENTAS PROPIAS DEL APRENDIZAJE

Aquello que se entiende por refuerzo

La teoría del conductismo expone que la conducta humana es manipulable, ya que las conductas deseadas responden a una serie de estímulos que pueden ser previamente seleccionados. Skinner, uno de los principales representantes de esta teoría, citado por Bower Gordon (1995) expresa que “cualquier estímulo es un reforzador si incrementa la probabilidad de una respuesta” (p. 219). Según esto, toda conducta o comportamiento obedece a la respuesta que un sujeto da frente a la exposición de uno o varios estímulos. La consecuencia o efecto que dicho comportamiento haya causado provocará que vuelva a ser manifestado o no, siendo necesario asegurar que los que se consideran positivos o deseables sean reforzados a través de otros estímulos, y aquellos que no son aceptados se descalifiquen a través de castigos, sanciones o estímulos no agradables. De lo anterior, se puede entender por estímulo un acontecimiento u objeto que puede percibirse o experimentarse mediante el uso de uno o varios de los cinco sentidos.

Según lo anterior, se infiere que existen dos tipos de refuerzo: el positivo y el negativo. El primero hace referencia a la entrega de una recompensa, lo cual aumenta la probabilidad de que la conducta recompensada se repita. El segundo constituye un acontecimiento no deseado que puede retenerse o suprimirse, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que el acto anterior se repita. Entre los sinónimos de refuerzo encontramos: afianzamiento, fortalecimiento, aumento, apoyo, ayuda, colaboración y soporte.

El ya mencionado Gagné (como se cita en Delgado Santa Gadea, 1996) expresa que, de las ocho fases del aprendizaje, la última es la de retroalimentación, reforzamiento o realimentación, “que permite reafirmar lo aprendido por medio del refuerzo o la reorientación que resulta de confrontar la expectativa con lo logrado” (p. 71), evidenciando con esto que tanto esta fase como la de recuperación son procesos cotidianos que se desarrollan dentro del aprendizaje de forma individual o colectiva, consciente o inconscientemente.

Flórez (1999) señala que el uso del refuerzo es común para llenar los vacíos y que también es una actividad a través de la cual el maestro afianza, asegura

y garantiza el aprendizaje del estudiante, siendo este proceso más cotidiano que consciente. Así, se observa cómo el refuerzo se encuentra inmerso en los procesos de aprendizaje y se convierte muchas veces en un acto cotidiano y generalmente no programado en la realización de tales procesos. De ahí la importancia de orientar a los docentes sobre el conocimiento y la necesidad de profundizar, no sólo en su concepto, sino en las estrategias para su aplicación efectiva.

Lo que se entiende por recuperación

Como ya se dijo, entre las ocho fases del acto de aprender planteadas por Gagné (2001), una de ellas tiene que ver con la recuperación, conocida como fase de recordación. Expresa que una información puede ser recuperada según “esta recuperación ocurra a raíz de un estímulo externo, algún elemento que haga necesaria la recuperación de la información, la cual pasará al generador de respuestas” (como se cita en Delgado Santa Gadea, 1996, p. 71). Esto permite entender que, a través de estímulos, la información que recibe la persona puede ser recordada cuando sea requerida.

Los teóricos del procesamiento de la información Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual y Leone, citados por Good y Brophy (1997), facilitan comprender “que el aprendizaje implica el procesamiento, almacenamiento y recuperación activos de la información y que la enseñanza implica ayudar a los aprendices a desarrollar sus habilidades de procesamiento de la información y a aplicarlas de manera sistemática cuando dominan un currículum” (pp. 176-177), lo que demuestra que es necesario enseñar a los estudiantes sobre la importancia de almacenar, procesar y recuperar la información o los conocimientos, para desarrollar procesos de argumentación y proposición.

En el ámbito nacional, hablando desde el sistema educativo, el Decreto 0230 de 2002 estableció las recuperaciones y, dentro de ellas, los planes de refuerzo y superación como una alternativa para que los estudiantes que presentan dificultades para alcanzar los logros del proceso de aprendizaje los puedan alcanzar. Fue puntual en el sentido del cómo, en qué momento y quiénes las debían realizar, revisar y desarrollar. Pero, a pesar de la detallada puntualización, generó confusiones e inconformidades que no son objeto de estudio del presente trabajo y que buscaban, a la vez, el compromiso de todos los

estamentos para apoyar a los educandos que presenten dificultades, para que mejoren en su proceso.

Así, pues, queriendo remediar las dificultades, incomodidades e incomprensiones presentadas por la anterior normatividad, y como resultado del “consenso” de las inquietudes presentadas por los diversos estamentos del sector educativo, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 1290 de 2009, donde, de otra forma, se enfoca hacia la formulación de estrategias para la superación de debilidades en el aprendizaje, enmarcadas dentro de los propósitos de la evaluación de los estudiantes, como uno de los requisitos que debe contener el sistema actual de evaluación de los aprendizajes, entre las responsabilidades de los establecimientos educativos, como derecho de los estudiantes y, a la vez, como un deber de estas instituciones.

En conclusión, toda la normativa citada confluye hacia el reconocimiento de un objetivo perseguido por los procesos desarrollados en las instituciones educativas, como es el de lograr el aprendizaje efectivo de todos los educandos de los distintos grados y áreas del conocimiento, y hacia el reconocimiento de las diversas teorías de aprendizaje, de los hoy llamados ritmos y estilos de aprendizaje. Se evidencia, de especial manera, la necesidad de apoyar a los que presentan dificultades para que alcancen las metas previstas, como obligación del sistema educativo de adaptarse a las nuevas tendencias formativas y de abordar diversidad de estrategias que permitan responder a las exigencias sociales actuales.

LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE Y PARA EL REFUERZO Y LA RECUPERACIÓN

Desde el contexto educativo, la evaluación ha sido considerada históricamente como un gran problema, ya que se ha empleado de diferentes formas y para múltiples fines, los cuales van desde medir, corroborar conocimientos, darle valor a lo realizado y otros, hasta buscar, desde hace algún tiempo, comprenderla como un proceso de reflexión que da real significado al proceso de formación del estudiante en sus distintas dimensiones para fortalecer sus capacidades y habilidades, y que a la vez orienta la superación de sus dificultades.

Las prácticas evaluativas aplicadas en el pasado privilegiaban las estrategias de comprobación del aprendizaje a través de la memoria y de los actos repetitivos;

en caso de no cumplirse, conducían a sanciones tanto físicas como psicológicas, contrario a lo expresado anteriormente. En la actualidad, se trata de que, al observar una dificultad o equivocación en el desempeño del alumno, en un examen, tarea o cualquier otra actividad, sea orientado, se le brinden las oportunidades necesarias para que él mismo se supere, se corrija y encuentre el camino hacia el aprendizaje; así realmente se cumpliría lo que se pretende en la actualidad, que la evaluación sea formativa y un apoyo educativo. Para ello, se busca la aplicación de estrategias que, junto con el refuerzo y la recuperación, tomados como acciones evaluativas, aporten a procesos efectivos de aprendizaje.

Entonces, esas concepciones, prácticas y cultura de tomar el refuerzo y la recuperación como instrumentos para la comprobación de aprendizajes de memoria, como sanción y castigo, y no como medio de formación, es lo que se invita a cambiar, a darle otra mirada a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje y, con ellos, implícitamente, a la evaluación, a buscar formas de apoyo a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, para que los procesos evaluativos contribuyan realmente a su formación y a enriquecer personal y profesionalmente al docente. Para ello, es necesario cambiar la concepción y las prácticas evaluativas, de manera particular las referidas a la formulación de estrategias para la superación de debilidades de aprendizaje. Al respecto, Sacristán (2002) dice que:

El procedimiento de hacer posible la evaluación integrada es plantearla de manera interactiva, es decir, durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Es preciso entenderla como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar, se trata de conocer al alumno (p. 384).

Con esto invita, inicialmente, a no ver la evaluación e implícitamente los procesos de refuerzo y recuperación como algo separado del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como elementos inmersos en ellos que permitan el acompañamiento eficaz en la formación del educando a través de la reflexión continua y la retroalimentación. De la misma manera, incita a desmitificar la evaluación como un medio de comprobación de la memorización de conocimientos, para aplicarlo como un elemento dinámico que se encuentra íntimamente correlacionado con la enseñanza-aprendizaje y que posibilita el enriquecimiento mutuo docente-estudiante.

Concordante con lo anterior, Santos Guerra (2000) expresa que “la evaluación permite al profesor comprender qué tipos de procesos realiza el alumno. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado” (p. 27). Con esto, hace una invitación al encuentro con las fortalezas y dificultades del educando, tratando de sortear sus posibles causas para encaminarlo de manera efectiva al logro de las metas educativas, lo que exige reorientar, de manera reflexiva y planeada, los procesos que se plantean para reforzar y recuperar el aprendizaje. Con objeto de lograr esos propósitos, el citado autor propone:

Convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica. Porque la evaluación es una fuente, en sí misma, de interrogantes; pero, además, contiene en su dinámica elementos suficientes para poner en cuestión toda la concepción curricular (Santos Guerra, 2000, p. 42).

Por ello, la evaluación y la formulación de prácticas de refuerzo y recuperación, deben conducir al profesor a una profunda reflexión, análisis y crítica sobre las distintas prácticas pedagógicas y evaluativas que emplea con sus estudiantes, para determinar e identificar sus propias dificultades y fortalezas a la hora de enseñar y evaluar, y de la misma forma, motivar el querer aprender, el desarrollo de las distintas potencialidades, destrezas y habilidades en los educandos encaminadas a resolver, de forma permanente y oportuna, las debilidades que se presentan en el aprendizaje, con el fin de minimizar los distintos obstáculos que frenan, de cierta manera, el alcance de las metas educativas.

INDAGANDO SOBRE EL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE

Para Losada, Montaña y Moreno (2003), las estrategias son “procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas y que persiguen un propósito determinado” (p. 10). Por ende, como lo dan a entender en teoría los docentes que participaron de esta investigación, esta práctica no comprende sólo la aplicación de una actividad o instrumento evaluativo específico, sino que corresponde al conjunto de pasos sucesivos que llevan al estudiante a superar sus dificultades.

Por su parte, Schmench y Schunk (como se citan en Valle, Barca, González y Núñez, 1999) expresan que “las estrategias de aprendizaje son planes

orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje” (p. 431), lo que reafirma que éstas no se pueden tomar como algo improvisado o informalmente aplicado, como sucede algunas veces.

Por lo expuesto, es importante resaltar que, con todos los estudios y conocimientos que desde las diferentes ciencias, disciplinas y áreas se han desarrollado en la actualidad, se formulan estrategias día tras día, ya no sólo para la enseñanza, sino también para el aprendizaje, las cuales, de igual modo, se convierten en centro de interés para el docente, ya que el acceso a ellas facilita su acercamiento a los procesos que realizan los estudiantes para el aprendizaje y el desarrollo de sus competencias y habilidades, incentivando al docente hacia la creatividad e innovación en ellas.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, el cual se interesa por observar fenómenos sociales y enfatizar en la interpretación de la realidad incluyendo el contexto, los autores, la cultura, los grados, la vida social y todos los factores que, de una u otra forma, hacen parte de la sociedad, para establecer comunicación con el docente y el estudiante e indagar sobre las prácticas de refuerzo y recuperación que se desarrollan en el aprendizaje de las ciencias sociales cuando no se han alcanzado los logros previstos.

Así mismo, el enfoque histórico hermenéutico permitió comprender e interpretar la realidad del ejercicio de las prácticas de refuerzo y de recuperación en el aprendizaje de las ciencias sociales, a través de la consulta de autores que han tratado sobre el tema y, posteriormente, con la contrastación de la información recolectada de los docentes y estudiantes participantes. A la vez, el método etnográfico propicia el acercamiento y conocimiento directo del grupo de estudio por medio de la aplicación de técnicas de recolección de la información como las entrevistas en profundidad y los grupos focales, que en diferentes sesiones permitieron descubrir y comprender los procesos de refuerzo y de recuperación que se llevaron a cabo.

El trabajo de investigación se llevó a cabo durante el periodo 2009-2010, en tres instituciones educativas públicas de la zona urbana de la ciudad de Pasto: el Liceo de la Universidad de Nariño y las instituciones educativas municipales Aurelio Arturo Martínez y San Juan Bosco.

El Liceo de la Universidad de Nariño, como institución educativa adscrita a la Facultad de Educación de dicha universidad y con una trayectoria histórica de más de trescientos años en el campo educativo, presta el servicio educativo a los estratos 1, 2 y 3 de la región, en los niveles de preescolar en el grado de transición, educación básica primaria, secundaria y media, de carácter mixto, y atiende una población de 1053 estudiantes. Funciona en una edificación de construcción reciente y, por su pertenencia a la principal institución de educación superior del Departamento, cuenta con apoyo en recursos didácticos, pedagógicos y de infraestructura para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje para quienes a ella acceden. Su misión está dirigida a formar estudiantes emocional y académicamente competentes, con espíritu crítico, capacidad de liderazgo, sensibilidad social y compromiso con el cuidado de su entorno. Propende, además, porque sus estudiantes continúen su formación profesional ingresando a las universidades del país y se proyecten positivamente a la humanidad.

Las instituciones educativas municipales Aurelio Arturo Martínez y San Juan Bosco también son de carácter mixto. Se encargan, principalmente, de educandos que pertenecen a los estratos 1 y 2, con 1000 estudiantes la primera y 2326 la segunda. Las dos proporcionan sus servicios en los diferentes niveles de educación, de transición a la educación media, en distintas sedes. Tienen limitados elementos de apoyo tanto didáctico-pedagógico como de espacios. Su misión está dirigida a formar personas integrales con miras a desenvolverse en algún campo laboral.

Se trabajó con una unidad de análisis conformada por docentes y estudiantes de las tres instituciones, las cuales agrupan una comunidad estudiantil total de 4406 niños y jóvenes, de los cuales 1232 corresponden a los grados séptimo, octavo y noveno de la educación básica secundaria. Como unidad de trabajo se escogieron nueve estudiantes, uno por cada grado, tres por institución y seis docentes del área de ciencias sociales, dos por cada colegio, para un total de quince participantes en el grupo de estudio. En la aplicación del grupo focal, se trabajó con seis docentes por institución, en total dieciocho docentes, complementando el grupo con educadores de diferentes áreas.

La unidad de trabajo se seleccionó teniendo en cuenta criterios como: los estudiantes debían estar cursando los grados séptimo, octavo y noveno, uno por grado, escogidos según la información dada por los docentes de ciencias

sociales y por el estudio de su récord en el área en la institución y corroborado en las planillas de calificaciones; además, debían haber presentado actividades de refuerzo y recuperación por bajos desempeños académicos. Es importante explicar que se tomaron los grados ya mencionados por cuanto hay mayor adaptación de los educandos a los procesos que se llevan a cabo en su establecimiento y en la secundaria, lo que permitió obtener una mejor información de lo requerido.

En cuanto a los docentes, se seleccionaron teniendo en cuenta que llevaran trabajando en el establecimiento educativo como mínimo los dos últimos años, que desarrollaran efectivamente el área de ciencias sociales en los grados mencionados y que a lo largo del periodo 2009-2010 se hubiera aplicado el refuerzo y recuperación en dicha área. Es de anotar que la cantidad de docentes y estudiantes que trabajaron en el estudio, se determinó teniendo en cuenta las técnicas de recolección y análisis de la información que se emplearían en el estudio.

Como técnicas de recolección de la información, en primera instancia, se empleó la entrevista en profundidad con preguntas no estructuradas, las cuales permitieron abordar, de forma amplia, el tema objeto de estudio. Se aplicaron a todos los grupos de las tres instituciones, o sea, a los quince participantes con quienes se desarrolló un total de doce sesiones con los docentes y veinte sesiones con los estudiantes, para un total de treinta sesiones, las cuales se llevaron a cabo para ir profundizando, corroborando, ampliando y encontrando contradicciones en la información recolectada.

Como segunda técnica, se conformó un grupo focal por cada institución, para un total de tres, con la participación de seis docentes en cada uno. Esta técnica permitió que los docentes, de forma libre y espontánea, manifestaran sus experiencias, saberes, inquietudes, inconformidades y conocimientos frente a las prácticas de refuerzo y recuperación, e igualmente debatieran y señalaran puntos de acuerdo o desacuerdo.

Finalmente, se realizó el análisis documental con base en los proyectos educativos institucionales, el manual de convivencia, los actos administrativos y los planes de refuerzo y recuperación de cada una de las instituciones escogidas. La información obtenida mediante las técnicas citadas se registró en un diario de campo, en el cual se plasmaron las reflexiones, observaciones y notas sobre conductas de los protagonistas que aportarían al trabajo. Una

vez recogida y registrada la información, se procedió a su análisis cualitativo e interpretación, siguiendo el procedimiento “Destilar la información” (Vásquez Rodríguez, 2007), el cual permitió en nueve etapas extraer, organizar y analizar minuciosamente los relatos de cada uno de los entrevistados y lo obtenido con las demás técnicas.

Las nueve etapas del mencionado procedimiento son: a) impresión de los textos base para el análisis de acuerdo con cada técnica; se codifican y organizan con arreglo a los objetivos planteados en la investigación; b) de los objetivos se sacan unos criterios o ideas centrales, según los cuales se agrupan las respuestas textuales dadas por los informantes; c) de los relatos se escogen los pertinentes y los restantes se agrupan en el baúl de otra información; d) se recortan los relatos seleccionados por cada criterio, de acuerdo con la información pertinente y requerida; e) en los recortes de los relatos se subrayan los términos recurrentes o palabras clave que identifican el relato, se le da el nombre de predicado y posteriormente se le agregan palabras que lo ilustren llamadas descriptores; f) se hace un listado de los descriptores y se mezclan por afinidad para darle un título general que los agrupe; g) con los descriptores y el cabezote se tejen relaciones, construyendo un campo semántico que se dirige a responder a los objetivos planteados; h) de los campos semánticos se construyen campos categoriales que, de manera ordenada, organizan la información de forma sistemática, en relación con cada objetivo; i) se redacta el texto que resulta de la lectura del campo categorial, de la interpretación de la información y de la triangulación con la información obtenida de los autores, de las fuentes consultadas y de los aportes del investigador.

Toda la información recolectada con el grupo de estudio, se complementó con la tercera técnica aplicada del análisis documental, que permitió confrontar la información obtenida en las dos primeras técnicas para corroborar, contrastar o encontrar nueva información con objeto de concluir y plantear la propuesta de estrategia de aprendizaje, haciendo eficaces las prácticas de refuerzo y recuperación.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Lo anterior, unido a los resultados obtenidos del estudio, análisis, interpretación y contrastación de la información, posibilitó encontrar, en cuanto a la

concepción que docentes y estudiantes tienen sobre el refuerzo y la recuperación, que ésta difiere en los primeros al considerarla, en teoría, como una estrategia, un proceso de seguimiento y acompañamiento en las clases, y para los segundos, como actividades, oportunidades de énfasis y afianzamiento sobre temáticas vistas al final del periodo y del año.

Según lo anterior y lo expresado por Losada, Montaña y Moreno (2003), para quienes las estrategias son procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, y que persiguen un propósito determinado, éstas deberían describir una secuencia de pasos o actividades que ayuden al estudiante a recordar o complementar procesualmente lo visto y no limitarse sólo a preguntas que implican contenidos memorísticos. Esto no se hace, pues entendido desde Gagné (como se cita en Delgado Santa Gadea, 1996), tanto el refuerzo como la recuperación son fases del proceso de aprendizaje y el reforzar o recordar exige estímulos que hagan necesaria la recordación de la información. Se necesitan procesos de inducción y de conducción en la misma actividad, ya que tanto el refuerzo como la recuperación continúan siendo actos de conductismo porque, según Skinner (1995, como se cita en Bower Gordon, 1995), el estímulo es un reforzador si incrementa la posibilidad de una respuesta; para este caso, el estímulo serían las estrategias, las actividades empleadas por los docentes, y la respuesta sería la nota que los estudiantes pretenden obtener.

Si no existe claridad en la concepción, en la forma de estructurar y de aplicar el refuerzo y la recuperación, ¿cambiarán los resultados de su puesta en acción con miras a procesos de formación y aprendizaje efectivos?

Pues bien, el refuerzo y recuperación deben ser concebidos como estrategias o prácticas permanentes que no necesariamente tienen que desarrollarse extraclase, sino que pueden ser realizadas para afianzar y retroalimentar, no tanto los contenidos, sino los procesos de aprendizaje conducentes a desarrollar las competencias en las que se han presentado dificultades; esto, aplicando lo afirmado por Flórez (1999), para quien el refuerzo consiste en actividades comunes aplicadas por los maestros para llenar vacíos en los estudiantes, asegurar y garantizar el aprendizaje.

El refuerzo y la recuperación se aplican como repetición de actividades que los estudiantes reprobaron, que no realizaron o no entregaron, tendiendo más hacia la memorización de conceptos que a la comprensión de situaciones o

hechos. También se aplican cuando los estudiantes presentan demasiadas dificultades en el área de ciencias sociales, entendidas como la acumulación de notas reprobadas, la cantidad de temas y contenidos no aprendidos al final de los periodos o del año, y, por tanto, se las debe tomar como una estrategia de aprendizaje que ayuda a superar las dificultades en un tiempo más corto o en el mismo momento en que se presentan, pero no para una simple memorización, sino para una comprensión, análisis y argumentación de lo requerido a través de seguir unos pasos.

Entonces, mientras se continúe asumiendo que aprendizaje es sinónimo exclusivo de memorización de temas y contenidos, y no la interpretación, comprensión, argumentación y crítica de ellos, los estudiantes seguirán percibiendo áreas aburridas y difícilmente se disminuirá la cantidad de reprobaciones y de deserciones en las instituciones educativas. Igualmente, las estrategias de enseñanza que se apliquen no corresponderán a los resultados esperados.

Desde los procesos de aprendizaje, y según la teoría del procesamiento de la información de Gagné (como se cita en Delgado Santa Gadea, 1996), tanto el refuerzo como la recuperación son concebidos como fases o etapas del proceso de aprendizaje. Según la información obtenida y analizada, esto no es tenido en cuenta ni por los docentes ni menos por los estudiantes, por falta de conocimiento en cuanto a las teorías, procesos y fases de aprendizaje. Estas últimas no implican, por tanto, realizar necesariamente actividades extraclase, ya que pueden ser desarrolladas en la misma clase y dentro de lo programado. Hace falta estructurar pasos y estrategias que conduzcan al estudiante a recordar y reforzar con la comprensión e interpretación lo que se desea que aprendan.

Ahora, sobre las estrategias implementadas por los docentes para el refuerzo y la recuperación de los estudiantes que presentan debilidades en su proceso de aprendizaje en el área de ciencias sociales, se puede concluir que son repetitivas y tomadas, simplemente, como instrumentos o como una acción evaluativa que no incluye procesos de repaso o de realimentación de lo visto. También se remiten, básicamente, a dar cuenta de los contenidos vistos, mas no a desarrollar las competencias del área, por lo que también se observa que, a pesar de haber pasado algunos años de trabajar en el ambiente escolar con competencias, indicadores de logro, estándares y desempeños, entre otros, en la práctica no se entienden ni se trabaja realmente con ellos.

En realidad, las prácticas objeto de estudio implican un trabajo extraclase, tanto para docentes como para estudiantes, y constan de dos momentos: primero, el estudiante desarrolla el trabajo o la actividad y, posteriormente, da cuenta al docente del manejo de los contenidos a través de exámenes, exposiciones, talleres, ensayos y otros, con lo que el docente verifica que, efectivamente, el educando desarrolló lo propuesto y aprendió lo enseñado, manteniendo así el esquema conductista que es, además, otra de las razones por las cuales no se aplican ni se cambian las prácticas de enseñanza-aprendizaje y, con ellas, las de evaluación, de refuerzo y de recuperación.

Sin embargo, para trascender el antiguo concepto de estrategias y cambiar su visión como sinónimo de técnicas de estudio, se las debe considerar como un conjunto de actividades planeadas y organizadas cotidianamente, propuestas por los docentes o programadas por el mismo estudiante, para facilitar el aprendizaje y no para dificultarlo.

Dentro del sector educativo, a estas prácticas de refuerzo y recuperación no se les brinda la suficiente importancia y el interés que merecen como pasos dentro del proceso de aprendizaje, y se utilizan como simples actividades que, de cierta manera, obligan al estudiante a aprender de forma mecánica y conductual, sin que se identifique realmente dónde está la dificultad para el aprendizaje. Los docentes no conocen cómo se deben desarrollar y tampoco identifican en la práctica su finalidad. Por eso, se las continúa tomando como medio para enseñar a aprender, aplicando siempre actividades sueltas, repetitivas y que implican la puesta en acción de la memoria.

Con lo anterior, cuando se trata de colaborar con los estudiantes para superar las dificultades de aprendizaje, es importante no repetir las mismas estrategias que se aplicaron en las clases; por el contrario, se deben buscar nuevas, de acuerdo con las necesidades que se presentan. Es importante que los docentes tengan en cuenta que al reprobar el estudiante el área o los temas, está mostrando problemas de aprendizaje, ya sea por falta de motivación, de interés por el área, o porque no se han empleado las estrategias adecuadas para que pueda apropiarse los temas, por lo cual, esta situación exige a todo docente dirigir más su atención hacia ellos, para resolverlos a tiempo y para que el educando continúe el proceso de aprendizaje.

Es necesario que los docentes tengan en cuenta todos los factores externos que intervienen para que un estudiante no tenga un óptimo desempeño y,

en consecuencia, busque la forma de intervenirlos para favorecer el proceso educativo del educando y su propio proceso de enseñanza.

En el entorno escolar, tanto docentes como estudiantes reconocen como un factor que aporta de manera favorable o desfavorable al proceso de aprendizaje, la forma de ser del docente con los estudiantes, entendida como las maneras del trato personal, las relaciones de afecto o rigidez. Así también, identifican como un pro o un contra la utilización de los recursos didácticos que emplea y las metodologías para hacer variadas e interesantes las clases. Este es un aspecto de gran importancia que debe tenerse en cuenta para encontrar otras alternativas de hacer interesantes las clases, motivadoras, que llamen la atención y que, en su contexto, eviten la llamada mortalidad académica.

Teniendo en cuenta lo analizado acerca del entorno social, es necesario emplear didácticas creativas y lúdicas en el área, para que se constituyan en el medio que permita a los estudiantes encontrar otras formas de aprovechar su tiempo libre y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, los docentes afirman que los estudiantes presentan dificultades en las habilidades lectoescritoras y argumentan que por ello se les dificulta analizar, argumentar y proponer en los diferentes temas de ciencias sociales. Igualmente, manifiestan que por la falta de desarrollo de estas habilidades, los educandos muestran cierta resistencia a las actividades que impliquen lectura y escritura, lo cual se refleja en desmotivación por el área; pero, al respecto, los docentes evidencian una gran necesidad de conocer, desde los estudiantes, las causas reales de esa actitud frente a las actividades que implican leer y escribir, para poder así proponer una solución eficaz. Por otra parte, mientras se motiva el desarrollo de ese estudio, se propone que el docente no convierta esas actividades en rutina, sino que las programe en un plan que proponga variación de actividades que promuevan en el estudiante la demostración de sus fortalezas, la puesta en acción de la creatividad, para que, con base en los temas y contenidos del área, el educando demuestre además otras habilidades y desarrolle y complemente aquellas que aparecen como debilidades.

A pesar de que los docentes manifiestan planear el refuerzo y la recuperación teniendo en cuenta indicadores de logro, logros, estándares y competencias, se puede observar en las actividades facilitadas por los mismos docentes y, sobre todo, en lo manifestado por los estudiantes, que en realidad se

programan actividades sueltas que llevan a la demostración del aprendizaje de unos contenidos memorísticos, mas no al desarrollo de las competencias de comprensión, interpretación, argumentación y proposición que con ellos se pretende desarrollar. Esta práctica es contraria a lo planteado por Gagné (2001) y Losada, Montaña y Moreno (2003), quienes proponen una serie de pasos secuenciales, planeados y organizados, a través de los cuales se induzca al estudiante a construir, recordar y reforzar los aprendizajes y, con ello, a desarrollar competencias y habilidades no solamente como ejercicio de la memoria.

Con base en las apreciaciones anteriores, se planteó una estrategia denominada “El taller creativo”, en la que se estructura un proceso integral, conformado por una serie de pasos para llevar a cabo prácticas de refuerzo y recuperación que lleven al aprendizaje de las ciencias sociales.

PROPUESTA “EL TALLER CREATIVO EN CIENCIAS SOCIALES: MÁS ALLÁ DEL APROBAR, EL APRENDER”

El taller creativo como estrategia para el aprendizaje en procesos de refuerzo y recuperación

Como una alternativa que supere la cotidianidad de las prácticas de refuerzo y recuperación, limitadas muchas veces a la repetición de desarrollo de exámenes y pruebas de todo tipo de enfoque memorístico, se plantea la propuesta “Taller creativo en ciencias sociales: más allá del aprobar, el aprender” que consiste en la elaboración de ensayos y cuentos, entre otras actividades, utilizando una secuencia de pasos dentro de un proceso, pretendiendo lograr a través de ellos un aprendizaje eficaz, o sea, de comprensión, interpretación, argumentación y hasta de reconstrucción y transferencia.

En todas las áreas del saber, y para este caso, en el área de ciencias sociales, las actividades de recuperación deben convertirse, como se ha tratado de hacer con la evaluación, en un escenario de aprendizaje consciente que incentive el mejoramiento permanente de los educandos. En esa intencionalidad, el maestro debe tener la posibilidad del acercamiento a estrategias como la propuesta que se está planteando, que no sólo le permitirá dinamizar los procesos de aprendizaje, referidos especialmente a la superación de dificultades, sino también hacer de su actividad un acto creativo e innovador.

En este sentido, el taller creativo, como conjunto de pasos y actividades dinámicas orientadas a trabajar diferentes temáticas y a desarrollar competencias contextualizadas, da la posibilidad de emplear actividades diferentes —ensayos, cuentos, relatos, resúmenes, historietas, metarrelatos, gráficos cronológicos, cómics, entre otros—, haciendo uso de las herramientas informáticas o de las formas documentales escritas tradicionales.

Incluso, el taller creativo va más allá de formar, desarrollar y perfeccionar hábitos de estudio, habilidades y capacidades que permitan al estudiante buscar y apropiarse del conocimiento (cognición), pues se enriquece de secuencias de actividades que se plantean de una manera práctica, motivante y contextualizada, donde el incentivo se da por la creación y la producción permanente del estudiante (metacognición), en las cuales confluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción como elementos importantes de la formación integral. Según Maya (como se cita en Losada, Montaña y Moreno, 2003):

El taller como herramienta metodológica permite tanto a estudiantes como a maestros enseñar y aprender, pues todos tienen algo para dar y recibir. Culturalmente, los alumnos llegan a la escuela cargados de experiencias, vivencias, sentimientos y sensaciones que los maestros tienen la obligación de descubrir y explotar creativamente (p. 83).

Por eso, este tipo de taller, además de apoyar el proceso de enseñanza del docente, permite al estudiante las aproximaciones para alcanzar la realidad, descubrir los problemas, a través de la acción-reflexión inmediatas, generadas al facilitar los indicios del objeto de aprendizaje, de la reconstrucción del ambiente de aprendizaje centrada en la responsabilidad, en el compromiso e, igualmente, en el seguimiento y acompañamiento por parte del docente.

La utilidad del taller creativo se justifica, además, por la posibilidad de su desarrollo a través de medios informáticos o de los procedimientos didácticos comunes, como las guías, textos escritos, elaboración de carteleras, exposiciones y dibujos, entre otros. Si el taller se realiza con base en los medios informáticos, éstos permiten al docente emplear una serie de herramientas para crear textos, gráficas y juegos que motiven el aprendizaje del estudiante en cualquier espacio y tiempo, aprovechando las nuevas técnicas que son de fácil manejo y llamativas para ellos. Por medio de estas herramientas informáticas, el estudiante va realizando un proceso de autoaprendizaje en el que no

necesita de la presencia del docente, debido al seguimiento procesual de las actividades y a que puede consultar sus inquietudes haciendo uso de Internet y de otros espacios interactivos que este medio ofrece.

Si el taller se dinamiza con las herramientas tradicionales, la forma procesual permitirá superar los estadios memorísticos (teorías conductistas) para avanzar hacia los aprendizajes significativos (teorías constructivistas), centrando la atención en estos últimos con objeto de que el estudiante comprenda mejor los temas en los cuales ha presentado dificultad, vinculando para ello actividades emprendedoras y variadas en una secuencia que posibilite, efectivamente, lograr los objetivos. Esto conduce a facilitar a los docentes la fundamentación teórico-práctica del taller creativo como medio que permite a los estudiantes la superación de las dificultades en el aprendizaje, en este caso, de las ciencias sociales. Para ponerlo en práctica es importante lograr un acercamiento teórico a la actividad pedagógica denominada taller creativo, presentar los procedimientos para su elaboración como medio para superar las dificultades en el aprendizaje y ejemplificar la realización de un taller creativo, para que los docentes puedan acogerlo y desarrollarlo de una mejor forma dentro de sus clases.

De acuerdo con López de la Cruz (2005), “los talleres son un espacio social, organizado para facilitar un marco de actuaciones sobre un eje temático determinado, que permite al alumnado el vínculo entre su actividad directa y la construcción social de los conocimientos” (p. 2), Este concepto muestra que los talleres son una herramienta que facilita de forma dinámica la interacción del estudiante con los conocimientos, favoreciendo la unión de teoría y práctica.

Así, pues, en los talleres, el estudiante escoge las tareas para desarrollar, facilitando el trabajo creativo y motivador, ya que se organizan a través de una secuencia de actividades que responden a los intereses del educando. La forma en que se trabajan varía según las actividades que se plantean, promoviendo el desarrollo de las capacidades de manera individual o en pequeños grupos. Entonces, los talleres creativos no son simples clases donde se desarrollan conceptos y contenidos de una materia determinada, sino que son un espacio de interacción donde los estudiantes entre sí y con el empleo de otros medios pueden compartir ideas, destrezas y posturas orientadas a aprender de los diversos contenidos, estándares y temas, a través de un proceso que contempla el seguimiento de una secuencia de orientaciones, pasos y actividades rigurosamente planeados.

Con todo lo anterior, para formular cualquier acto pedagógico y, en especial, el taller creativo como estrategia que contribuya para el refuerzo y la recuperación, se deben tener en cuenta principalmente tres procesos:

1. *La motivación*: pretende despertar la curiosidad y la atención del alumno a través de prácticas, preguntas, ejercicios y juegos, entre otras estrategias que el docente pueda formular.
2. *La asimilación*: es el momento en el que el alumno trata de aprender y apropiarse de los saberes relacionándolos con sus experiencias y recreándolos en nuevos espacios, lo que implica un aprendizaje significativo en el cual el estudiante incorpora, de manera procesual, lo que está adquiriendo.
3. *La formulación (transferencia)*: en este proceso, el estudiante, haciendo uso de la reflexión, emplea y aplica los saberes adquiridos en distintos contextos.

En virtud de esto, el docente podrá seleccionar, crear y adecuar los pasos, las orientaciones y las actividades secuenciales que lleven a desarrollar tales procesos en los estudiantes. Para realizar un taller creativo a través de un programa informático o a través de otros medios didácticos (tradicionales), se deben seguir los siguientes pasos:

1. Cuando se trate de estructurar el taller creativo a través de un medio informático, es necesario elegir el programa con el cual se realizará. Lo que se pretende es que, desde cualquier programa que se escoja, se elabore la simulación de un libro digital o una secuencia de actividades que pueden contener información y puntos, empleando la multimedia, la cual, a través de sonidos, hipervínculos, imágenes y otros recursos, dirija la acción y el aprendizaje del estudiante.
2. Identificar el tema que el estudiante necesita profundizar y la competencia por desarrollar acorde con el estándar e indicador de logro.
3. Realizar una presentación breve y llamativa sobre el tema por tratar.
4. Desarrollar una estrategia que sirva de base para el resto de actividades que se van a realizar, y que permita la inducción del estudiante en el tema; por ejemplo, un video, la lectura de un texto —y, si se quiere, con hipervínculos que lleven al estudiante a encontrar más información sobre lo que desea—, rompecabezas, sopa de letras o grabaciones.

5. Con base en esta estrategia, formular una actividad que conduzca al estudiante a profundizar en el tema de estudio abordado en sus ejes principales.
6. Plantear una nueva estrategia que permita ampliar los aspectos principales del tema abordado.
7. De lo anterior, presentar una nueva actividad que evidencie si el estudiante está comprendiendo.
8. Plantear, finalmente, una representación libre del indicador por evaluar, la cual sería la evaluación del tema.

Ejemplo del taller a través de un programa informático

Un ejemplo para desarrollar el taller creativo a través de un medio informático, es utilizar el programa Cuadernia, un software empleado para crear material didáctico y multimedia en forma de un libro digital que presenta diferentes herramientas, las cuales permiten que el docente cree y utilice imágenes, videos, juegos, textos, hipervínculos y animaciones, entre otras, para que el estudiante acceda al conocimiento. De igual modo, se pueden emplear otros programas que posibiliten la creatividad del docente e incentiven la del estudiante.

Para este caso, al inicio del libro digital, el estudiante encontrará una página de motivación e instrucción que orienta la manera como debe continuar con las actividades.

- a) Identificar el tema que necesita profundizar el estudiante y la competencia acorde al estándar e indicador de logro:
Área: Ciencias sociales
Tema: La cultura inca
Indicadores de logro en el estudiante que presenta dificultad: identifica los principales aportes de la cultura inca para la humanidad.
- b) Actividades para la motivación:
Presentación del tema con un título e imagen llamativa alusiva: se presenta el juego de armar un rompecabezas con una imagen alusiva a una de las costumbres de la cultura inca. De la imagen, en breves renglones, debe describir de qué trata la imagen observada en el rompecabezas.
- c) Actividades para la asimilación:
Lectura: aparece el texto titulado “Cultura inca, grandes conquistadores”, del cual el estudiante realizará la lectura.

Señalando con un clic izquierdo las palabras que se encuentran en color azul, podrá ingresar a otra página en la que se amplía el conocimiento sobre estas. Ejemplo: aparece en azul la palabra “etnia” y al marcarla aparece la definición o significado de ella.

Finaliza con una actividad denominada “pregunta-respuesta”. De la misma palabra “etnia”, seguidamente encuentra un hipervínculo en el que el estudiante, al marcarlo, encuentra unas preguntas y respuestas que llevan a relacionar el significado de la palabra con la interpretación de la lectura; el estudiante marca la respuesta correcta y el mismo programa emitirá un sonido que le indicará si acierta o no.

Para profundizar aún más el tema, se brinda la posibilidad de observar el video “La cultura inca”.

A continuación, el estudiante encontrará una sopa de letras con palabras que se encuentran incluidas en el video y que, al encontrarlas, lo llevan a reforzar su asimilación.

- d) Actividad para la formulación y transferencia:
Evaluación: en forma libre se invita al estudiante a realizar una actividad para ser evaluado por el docente. Ejemplos:
Elaboración de un texto corto.
Creación de un crucigrama, una nueva sopa de letras, una tira cómica, etc.

Ejemplo de un taller creativo a través de otros medios

- a) Identificar el tema que necesita profundizar el estudiante y la competencia acorde al estándar e indicador de logro:
Tema: La esclavitud
Indicador de logro: identifica las formas en que se vulneraron los derechos y la dignidad humana de la población aborigen y negra durante el periodo colonial.
- b) Actividades para la motivación:
Realizar una presentación breve y llamativa sobre el tema por tratar. Ejemplo: presentación de un texto breve a manera de noticia de prensa: años

después del descubrimiento de América, muchas personas de otros continentes fueron traídas a las nuevas tierras para ser obligadas a realizar trabajos forzosos que violentaron sus derechos y dignidad. Si esa situación se te hace similar a lo que ocurre en esta época, te invito a conocer más sobre este tema.

c) Actividades para la asimilación:

Desarrollar una estrategia que sirva de base para el resto de actividades que se van a realizar y que permita la inducción del estudiante en el tema. Para este ejemplo se escogió realizar una lectura sobre el tema del esclavismo.

Seguidamente, el estudiante participará de un juego denominado “Binomio fantástico” que se desarrolla de la siguiente manera:

- De acuerdo con la lectura anterior, se seleccionan dos palabras claves que pueden ser personas o acciones. Ejemplo de las palabras seleccionadas: español / negro.
- Con las palabras claves inventamos nuevos títulos acordes al tema, por ejemplo:
 - El español que compró al negro.
 - El español que vendió al negro.
 - El español que culturizó al negro.
- Posteriormente, escogiendo uno de los nuevos títulos, escribimos pequeñas narraciones, haciendo que el estudiante vuelva sobre la lectura, la recree y la imagine.
- Finalmente, se invita al estudiante a ampliar la narración e introducir diálogos.

Plantear una nueva estrategia que permita ampliar los aspectos principales del tema abordado.

Desarrollo de la actividad “¿Qué pasaría si...?”, la cual consiste en suponer e imaginar situaciones o hechos contrarios a los que se presentaron. Ejemplo: se plantea “¿Qué pasaría si Cristóbal Colón no hubiera llegado a lo que hoy es América?”. Se da lugar a que los estudiantes expongan sus respuestas:

- Todavía existieran las tribus indígenas con sus antiguas costumbres y dialectos.

d) Actividad para la formulación y transferencia

Plantear finalmente una representación libre del indicador por evaluar, que sería la evaluación del tema. Ejemplo: con base en las anteriores respuestas creativas, construye un relato o realiza una historieta, un poema, un relato de prensa, etc.

Sin duda, el objetivo de esta propuesta es facilitar a los docentes, y a todos aquellos que se desempeñan en el sector educativo, una estrategia que permita desarrollar procesos de refuerzo y superación efectivos para el aprendizaje y que, a la vez, sea punto de referencia o partida para otras áreas del conocimiento, así como también para la generación de nuevas estrategias educativas.

CONCLUSIÓN

Frente a la concepción de refuerzo y de recuperación, es importante resaltar que, aunque la norma actual de aprendizaje, evaluación y promoción de los estudiantes (Decreto 1290 de 2009) no explicita estas prácticas, no significa por ello que éstas desaparezcan. Por el contrario, tras lo explicitado por el mencionado decreto, según el artículo 11, en la responsabilidad del establecimiento educativo, numeral dos, reza: “incorporar estrategias para la superación de debilidades”, lo cual significa que están a la orden del día, no sólo para responder a esas directrices, sino para lograr, primordialmente, los fines educativos. Ahora, más que antes, se necesitan procesos de capacitación y actualización para los docentes frente a estas fases y teorías de aprendizaje, que les permitan encontrar fundamentos que orienten la comprensión, planeación y puesta en acción de estrategias como el refuerzo y la recuperación para que, efectivamente, correspondan a procesos adecuados de apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

Según los objetivos que pretende la educación actual, se trata de desarrollar los contenidos que aparecen en los estándares, como medios o pretextos a través de los cuales se potencien las competencias y habilidades que hacen parte de la formación integral del estudiante y que le servirán para la vida. Esto no se evidencia, ya que se continúa fomentando el aprendizaje memorístico, observable a través de los documentos analizados —especialmente los planes

de refuerzo y superación facilitados— y de las informaciones obtenidas de los entrevistados, quienes identifican actividades repetitivas y dirigidas a corroborar contenidos enseñados.

Por otra parte, y de acuerdo con lo expuesto en los apartes finales de este texto, no se trata sólo de plantear estrategias, sean tradicionales o innovadoras, sino que lo esencial es realizar una orientación que permita el desarrollo de competencias y de procesos de aprendizaje que le permitan al estudiante re-orientar, fortalecer y fijar lo adquirido, así como a los docentes conocer las teorías y concepciones actuales de aprendizaje, de refuerzo y de recuperación.

De la misma manera, el refuerzo y la recuperación deben ser empleados como estrategias que permitan a los estudiantes recordar y comprender lo visto, de manera procesual, de forma inducida por el docente a través de pasos programados.

También es importante recordar que el refuerzo y la recuperación no solamente son estrategias que se deben emplear para los estudiantes que presentan dificultades, sino que además apoyan, fortalecen y afianzan los conocimientos y competencias en estudiantes sin problemas o que alcanzan logros. Estas prácticas no tienen un tiempo determinado en el que se deban aplicar, o sea, dentro o fuera de clase; esto depende de la creatividad del docente y de la programación que él realice para desarrollarlas, como un paso más de sus clases o en tiempos adicionales a ellas, cuando se observa que éstas se requieren, pero a través de alternativas que no generen malestar al estudiante ni al mismo docente. Para llevar a cabo estas prácticas, es necesario formular y aplicar estrategias innovadoras, aprovechando los recursos que se encuentren en el medio, como se argumenta en los diferentes apartes de este escrito.

Así mismo, hay que tomar conciencia de la necesidad de capacitar acerca de la importancia de los procesos y prácticas de enseñanza-aprendizaje, no sólo al docente, sino a la comunidad en general, con el ánimo de que sean aprovechados y aplicados eficazmente para corresponder a la formación integral a que toda persona tiene derecho, y de que, del mismo modo, ésta no sea vista como una obligación, abriendo así el espacio a una mayor y mejor participación de los estudiantes y padres de familia.

Ahora, es prioritario que todos los estamentos educativos y sociales se centren en la reflexión en torno a la necesidad de aprender, en lo que ello significa, más

que en la forma de evaluar, calificar y reprobar, y junto con ello, en la forma de generar otros espacios, ambientes y estrategias a través de los cuales se facilite el proceso de aprender, ya que los contenidos, informaciones y conocimientos se los encuentra, en la actualidad, en diversos medios disponibles a todo público, de cualquier edad y género. Entonces, el papel del docente y de la institución escolar también requiere ser reflexionado y replanteado, como lo demuestran los resultados educativos actuales.

El refuerzo y la recuperación no son sólo fases o etapas dentro del proceso natural y cotidiano de aprendizaje, sino que además se pueden convertir en estrategias que lo faciliten, dependiendo de la forma como se planeen, diseñen y apliquen.

Es importante tener en cuenta que tanto para el aprendizaje como para los procesos de refuerzo y recuperación, la evaluación se puede emplear como una herramienta que facilite su desarrollo, en la medida en que se realice una planeación, diseño y aplicación consciente y organizada de ellos procurando la retroalimentación, lo que evidenciará fortalezas y debilidades; los esfuerzos se deben centrar en superar estas últimas.

Una investigación como ésta igualmente se puede emprender desde otras teorías de aprendizaje, otras áreas del conocimiento y para otros grados de la educación, enriqueciendo y favoreciendo el aprendizaje efectivo, teniendo presente que los problemas de aprendizaje son permanentes y se presentan en la diversidad de campos del conocimiento, lo que debe conducir y comprometer a los docentes para prepararse e innovar, con objeto de afrontar con mayor idoneidad estos retos.

Finalmente, este trabajo y la propuesta son un aporte para todo el sector docente y estudiantil, presentado con el ánimo de facilitar estrategias y medios que posibiliten mejorar los procesos educativos y la obtención de mejores resultados. Es ésta, a su vez, una iniciativa que puede estudiarse en otros espacios o áreas, en los aspectos aquí tratados o en otros.

REFERENCIAS

- Bower Gordon, H. (1995). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
Delgado Santa Gadea, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Magisterio.

- Erazo, L. y Matabanchoy, M. (2007). *Estrategias pedagógicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo en estudiantes del grado tercero de básica primaria en la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto*. Trabajo de grado no publicado, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gagné, R. (2001). *La teoría de aprendizaje de Gagné* [Versión electrónica]. Recuperado el 4 de septiembre de 2009, de <http://www.apsique.com/wiki/ApreGagne>
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- López de la Cruz, A. (2005). *¿Qué son los talleres educativos?* [Versión electrónica]. Recuperado el 20 mayo de 2010, de <http://es.scribd.com/doc/44654138/Qu-E9-Son-Los-Talleres-Educativos-I>
- Losada, A., Montaña, M. y Moreno, H. (2003). *Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje*. Bogotá: SEM.
- Luna, V. y Manosalva, M. (2008). *El refuerzo escolar: aprendizajes significativos desde la didáctica, en los estudiantes practicantes de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, durante el periodo 2004-2005*. Trabajo de grado no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Negrete, J. (2007). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.
- República de Colombia (2002). *Decreto 0230 de 2002*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (2000). *Evaluación educativa*. (3.ª ed.). Buenos Aires: Magisterio.
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 425-461.
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 4

LOS NÚMEROS QUEBRADOS, UN QUEBRADERO DE CABEZA: FACTORES QUE INCIDEN EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LOS NÚMEROS FRACCIONARIOS

Héctor Enrique Bolaños Garcés¹

John Fredi Enríquez Cajigas²

Juver Herney Muñoz Muñoz³

Marlen Patricia Oliva Herrera⁴

Egresados Maestría en Docencia

Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este capítulo presenta el trabajo investigativo centrado en comprender los factores, dentro del aula, que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios, en los estudiantes del grado tercero del ciclo primario de educación básica. Abarca factores extrínsecos y factores intrínsecos, profundizando en aspectos como las prácticas pedagógicas del docente en el aula, los desempeños de los estudiantes y los ambientes educativos dentro del aula, todos relacionados con el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios.

¹ Coordinador Institución Educativa Francisco José de Caldas (Pasto, Colombia).

² Docente Institución Educativa Santo Tomás de Aquino (Sandóná, Nariño).

³ Docente Institución Educativa Microempresarial de Cabuyales, La Cruz (Nariño, Colombia).

⁴ Docente Liceo de la Universidad de Nariño (Pasto, Colombia).

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con enfoque histórico hermenéutico y su tipo es el de la investigación etnográfica. Como técnicas de recolección de información se asumen la observación sistemática, la entrevista en profundidad y el grupo focal, y como instrumento de registro de los datos, el diario de campo. Además, el proceso de análisis se desarrolla a partir del procedimiento “Destilar la información” y la interpretación mediante la triangulación, que se constituye en mecanismo idóneo para producir conocimiento científico.

Entre los hallazgos más significativos, se encuentra que los principales factores incidentes en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios son:

- La falta de conocimiento en profundidad de este sistema de números por parte de los docentes, quienes en su formación profesional no profundizaron en aspectos relacionados con educación matemática y, por tanto, desconocen elementos esenciales para el aprendizaje significativo de las fracciones.
- La insuficiencia en la comprensión del verdadero propósito que tiene el estudio del sistema de números fraccionarios, al igual que el desacierto en su aplicabilidad.
- La falta de reflexión sobre la incidencia del aprendizaje de los fraccionarios en el desarrollo del pensamiento lógico.
- El poco rigor y profundidad en la preparación del discurso, las actividades, los recursos, los ejemplos y los problemas que se abordan durante el proceso de aprendizaje.

Estas situaciones hacen de este conjunto de números uno de los más complejos para enseñar y aprender porque generan enormes problemas de aprendizaje y obstaculizan el dominio de nuevas habilidades de pensamiento matemático.

Los descubrimientos que enmarcan la presente investigación, son el punto de partida para la construcción de la propuesta titulada “Aprendiendo sobre fracciones para estimular desarrollo del pensamiento”.

Palabras clave: aprendizaje, educación matemática, números fraccionarios, problemas de aprendizaje, factores.

INTRODUCCIÓN

Cada uno de los procesos desarrollados en las instituciones educativas, debe estar encaminado a enriquecer los aprendizajes de quienes son partícipes de ellos. En el caso específico del proceso de aprendizaje de las matemáticas, el fin primordial es potenciar las habilidades de pensamiento matemático con base en el análisis comprensivo, crítico y reflexivo de los diferentes contenidos programados, para facilitar su aplicabilidad en la construcción de soluciones acertadas a las diversas problemáticas del entorno. Sin embargo, en la actualidad se observa que un gran porcentaje de estudiantes, en los diferentes niveles de educación formal, presenta inconvenientes en la adquisición de dichas habilidades. Esta situación se constituye en uno de los problemas más relevantes, porque no se está dando cumplimiento al verdadero propósito que tiene el aprendizaje de las matemáticas, que es el desarrollo del pensamiento.

Para profundizar en lo anterior, cabe señalar que en Colombia el índice de desempeño en el área de matemáticas, que ha sido publicado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), es muestra clara de la falta de dominio de los sistemas de números y de la dificultad que existe para aplicar los conocimientos matemáticos en los diferentes contextos, situación que pone en alerta a todos los docentes, puesto que en ello se evidencia que existen factores causantes de los problemas de aprendizaje y que es imprescindible dilucidarlos para contrarrestar sus efectos y generar así ambientes más propicios donde se promueva el aprendizaje significativo del área en mención.

Por lo anterior, surge la necesidad de realizar un estudio relacionado con los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de las matemáticas. Es así como la investigación se desarrolla en torno al siguiente problema de investigación: ¿cuáles son los factores dentro del aula que han incidido en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios en los niños y niñas del grado tercero en las instituciones educativas Liceo de la Universidad de Nariño (Pasto), Institución Educativa El Encano (Pasto), Institución Educativa Colegio Microempresarial de Cabuyales (La Cruz, Nariño) y Centro Educativo Pangús (Los Andes Sotomayor, Nariño), durante el periodo lectivo 2008-2009? Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, se planteó el siguiente objetivo: comprender los factores, dentro del aula, que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios en los niños y niñas

del grado tercero, ya que es en este grado donde los estudiantes presentan los desempeños más bajos; además, es este uno de los contenidos más complejos de abordar y más difíciles de aprender para los estudiantes.

En el mismo sentido, es importante focalizar el grado tercero, donde se da inicio al proceso de aprendizaje de este conjunto de números, para indagar sobre los ambientes dentro de los cuales se aprenden los fraccionarios y de esta manera identificar y comprender los factores que están incidiendo en los problemas que se presentan para aprenderlos. Cuando se logra determinar los factores que originan los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios, surgen nuevas formas de abordar estos contenidos en ambientes mucho más propicios para el aprendizaje significativo, lo que muestra que este estudio posee gran importancia en el contexto escolar.

Vale la pena resaltar que no se han encontrado hasta el momento estudios orientados a determinar los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de las matemáticas o de los números fraccionarios, puesto que la mayor parte de las investigaciones se centra en poner a prueba propuestas de enseñanza que, según dichos trabajos, ofrecen mejores resultados de aprendizaje y neutralizan los problemas. Pero, en los estudios mencionados, no se dedican mayores esfuerzos para profundizar en el reconocimiento de los factores que originan dichos problemas. Y es aquí donde se pretende ahondar en esta investigación, para que las propuestas que surjan, verdaderamente logren contrarrestar dichas problemáticas desde sus orígenes. Ahí radica la relevancia de esta investigación.

REFERENTES CONTEXTUALES, CONCEPTUALES Y TEÓRICOS

El presente estudio se llevó a cabo en contextos escolares de carácter urbano y rural, ubicados en el departamento de Nariño. Contó con la participación de estudiantes y docentes del área de matemáticas en el grado tercero. Surge de la necesidad de identificar y comprender los factores causantes de los problemas de aprendizaje que se observan con gran frecuencia durante el proceso de estudio de los números fraccionarios. El propósito central consiste en comprender los factores intrínsecos y extrínsecos, y su incidencia en los problemas de aprendizaje de las fracciones.

Dada la relevancia educativa del tema, es esencial apoyarse en los planteamientos teóricos relacionados con problemas de aprendizaje en matemáticas, prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, aprendizaje significativo, números fraccionarios, pensamiento matemático, enseñanza, educación matemática y estrategias didácticas, al igual que fundamentarse en la normatividad que orienta los procesos educativos en Colombia. Planteamientos que permiten reflexionar sobre los procesos de educación matemática relacionados con el aprendizaje de las fracciones y con los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de este sistema de números.

Se parte de comprender que toda práctica pedagógica responde a ideas y concepciones que tienen los docentes en mente cuando resuelven cómo promover el aprendizaje entre sus estudiantes. Las acciones que escogen realizar cuando enseñan, definen su práctica pedagógica y seguramente parten de sus concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la disciplina que manejan y los roles de quienes intervienen en la acción.

Se acogen los planteamientos de Ausubel, Novak y Hanesian (1978/1983), quienes asumen que un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe” (p. 37). Es decir, un aprendizaje es significativo cuando el sujeto puede relacionar el nuevo conocimiento con lo que de antemano ya conoce.

En relación con el aprendizaje significativo de los números fraccionarios, es necesario considerar que este conjunto numérico se encuentra presente en la cotidianidad. Desde muy temprana edad el niño está en contacto con él, no de manera formal y consciente, pero sí lo emplea en forma empírica en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Aquí se hace necesario tener en cuenta la interpretación que se puede hacer de este conjunto. En este sentido, Linares Ciscar y Sánchez García (2003) plantean que en el trabajo con los números fraccionarios se deben “incluir los aspectos que potencian el papel de las fracciones como razón, como transformación, como cociente de números naturales en situaciones de reparto, su vinculación con los decimales, como porcentaje, como extracción, etc.” (p. 31). Es así como este conjunto ofrece un gran campo de acción en el desarrollo de la actividad matemática.

Por lo tanto, el aprendizaje significativo contribuye de manera eficaz a combatir los factores que inciden en los problemas de aprendizaje generados en el aula de clases,

puesto que permite la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento con sentido y relación con las necesidades y saberes previos del estudiante.

Además, se acoge la conceptualización sobre problemas de aprendizaje planteada por Arias (2003), quien afirma que estos “se refieren a las dificultades de un estudiante para aprehender los contenidos curriculares propios del grado escolar al cual asiste y en los que finalmente presenta bajo rendimiento académico” (p. 1). El autor tiene en cuenta dos categorías: la primera hace referencia a los problemas de aprendizaje originados por factores del ambiente (influencias ambientales) determinados por el medio actual en que vive el estudiante; la segunda es la de los problemas de aprendizaje causados por discapacidades para el aprendizaje, debidas a daños en el sistema nervioso (factores intrínsecos). En la presente investigación se adecúan estos conceptos para que los procesos de análisis e interpretación respondan de manera directa al problema. Es así como los factores ambientales son llamados extrínsecos en este estudio y se refieren a situaciones externas al estudiante, pero internas al aula, que inciden en los problemas de aprendizaje de las fracciones. Además, se asumen los factores intrínsecos como las condiciones internas del estudiante que inciden de manera negativa en el proceso de aprendizaje de este sistema de números, pero que pueden superarse puesto que no se refieren a daños en el sistema nervioso, sino a aspectos cognitivos, psicológicos o emocionales que, mediante acciones educativas o transformaciones en los ambientes, pueden corregirse.

Es necesario clarificar que, dentro de esta investigación, se asume como factor toda circunstancia o situación que aumenta la probabilidad de que se desarrolle un evento; no es una causa, pero está asociado al evento y se constituye en una probabilidad medible con valor predictivo que puede usarse para tener una visión prospectiva de la realidad. Se constituye en un elemento condicionante que afecta un determinado proceso.

Con respecto al pensamiento matemático, se apropia la concepción de Segura y Romero (1992), quienes lo consideran como el razonamiento lógico, la creatividad, el modelaje matemático y las operaciones que el estudiante es capaz de realizar en las diferentes situaciones a las cuales se ve enfrentado. Además, se tienen en cuenta los planteamientos de Schoenfeld (1992), quien indica que

[...] el pensamiento matemático no sólo es razonamiento deductivo, no consiste únicamente en demostraciones formales, como se quiere

ver desde una óptica tradicional, en que se considera el conocimiento matemático como un cuerpo de hechos y procedimientos que tratan cantidades, magnitudes, formas y las relaciones que existen entre ellas (p. 234).

Con lo anterior, el autor reconoce que las matemáticas van mucho más allá de la simple formalización y realmente apuntan hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento, la interpretación profunda de la realidad y la creación de estrategias para mejorar la calidad de vida.

Por otro lado, se entiende la enseñanza apoyándose en los planteamientos de Medina Rivilla y Salvador Mata (2005), quienes afirman que esta se refiere “al modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear escenarios más formativos entre docente y estudiante, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes, en función del aprendizaje” (p. 44).

Lo mencionado se constituye en el fundamento teórico y conceptual del presente estudio. El marco legal está conformado por la normatividad vigente que regula la enseñanza de las matemáticas y que se encuentra registrada en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de calidad.

Para terminar, es importante mencionar que alrededor del mundo se han realizado diferentes investigaciones encaminadas a contrarrestar los problemas en el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios, mediante la formulación de nuevas estrategias de enseñanza y la invención de recursos que faciliten el aprendizaje de este sistema de números, pero ninguno de esos estudios se orienta hacia la comprensión de los factores causantes de dichos problemas.

MÉTODO

El trabajo investigativo se desarrolló en cuatro instituciones educativas: Liceo de la Universidad de Nariño (Pasto), Institución Educativa El Encano (Pasto), Institución Educativa Colegio Microempresarial de Cabuyales (La Cruz) y Centro Educativo Pangús (Los Andes Sotomayor), todas del sector oficial en los contextos urbano y rural, con la participación directa de cuatro docentes y veinte estudiantes. El criterio de selección de los estudiantes partícipes de

este estudio, consistió en que hicieran parte de una población con alto nivel de problemas en el proceso de aprendizaje de las fracciones.

Este estudio se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa con enfoque histórico hermenéutico, en vista de que se busca el sentido y el significado a través de la comprensión de las acciones humanas en un contexto —en esta oportunidad, durante el proceso de aprendizaje de las matemáticas—, a partir de acontecimientos y experiencias cotidianas inmersas en el quehacer educativo de estudiantes y docentes, con la finalidad de explicar e interpretar los fenómenos educativos relacionados con los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios. En este sentido, cuando se habla de comprensión, implica conocer en detalle cada una de las partes que constituyen el todo del fenómeno investigado, lo que requiere de un análisis exhaustivo del contenido o de la información recolectada para descubrir el sentido. Se seleccionó la investigación etnográfica como método ideal para conocer la cultura de un determinado grupo, en este caso los docentes y estudiantes del grado tercero de básica.

Para la recolección de la información, se utilizaron las técnicas de observación sistemática, entrevista en profundidad y grupo focal. Para el registro y reflexión de la información se optó por el diario de campo. La finalidad de la aplicación de la observación sistemática consistió en identificar recurrencias dentro del desarrollo de clases, tanto del docente como de los estudiantes, que permitieran hacer inferencias útiles para la investigación. Se aplica esta técnica porque la observación se fundamenta en la búsqueda del realismo y la reconstrucción del significado, contando con el punto de vista de los sujetos estudiados. Es así como permite al investigador cerciorarse por sí mismo de los acontecimientos sucedidos en una situación dada; en nuestro caso, el desarrollo de una clase de matemáticas, precisamente en el tema de los números fraccionarios. Para ello, se elaboró el guión de observación, el cual tiene como propósito servir de carta de navegación en la aplicación de esta técnica.

Otra técnica empleada para la recolección de información fue la entrevista en profundidad, la cual se aplicó a los cuatro docentes con el fin de identificar su perfil profesional, reconocer el manejo de conceptos propios de la actividad educativa y fundamentos teóricos que apoyan las prácticas pedagógicas y disciplinares de las matemáticas en el aula. Así mismo, brinda la posibilidad de profundizar en aspectos importantes que se identificaron en la observación

sistemática y que ameritan ser aclarados. La elaboración de los guiones de entrevista facilitó la recolección de información, puesto que se diseñaron preguntas abiertas, las cuales admiten reorientar al investigado y profundizar en ellas, según sea el propósito de la pregunta formulada.

Por último, el grupo focal se aplicó a veinte estudiantes del grado tercero, cinco por institución educativa, con el fin de indagarlos sobre aspectos claves para la investigación teniendo en cuenta sus vivencias como estudiantes, con el objetivo de contrastar la información recogida por medio del grupo focal con la de las otras dos técnicas de recolección de información. Se escogió esta técnica por ser la más apropiada para el trabajo con los niños seleccionados, puesto que ésta permite la participación individual en un ambiente de grupo. El registro de la información se realizó en el diario de campo, que se constituye en herramienta idónea para motivar la reflexión permanente del investigador.

ANÁLISIS: DESTILAR LA INFORMACIÓN

Después de recolectar y registrar la información, el siguiente paso consistió en buscar las categorías con la aplicación de la guía metodológica *Destilar la información* (Vásquez, 2007), con el fin de construir los campos semánticos que luego dieron origen a los campos categoriales de los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios. Posteriormente se realizó la interpretación mediante la triangulación de la observación sistemática, la entrevista en profundidad, el grupo focal y la fundamentación teórica.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Al hacer un seguimiento a la información recolectada, se observa calidad y riqueza en cuanto a lo que ella ofrece para alcanzar los objetivos de la investigación. Ésta facilitó la comprensión de los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios, de lo cual se derivan los siguientes hallazgos.

Es importante afirmar que, aunque los docentes se interesan por la enseñanza de los números fraccionarios, existe falta de conocimiento en profundidad de este sistema de números. Esto se debe a que, en su formación profesional,

no ahondaron en aspectos relacionados con educación matemática y, por tanto, desconocen elementos esenciales de la enseñanza de las fracciones, lo que impide al docente la adopción de estrategias adecuadas para promover el aprendizaje significativo de ese sistema de números. Lo anterior es consecuencia del poco rigor y profundidad en la preparación del discurso, de las actividades y de los recursos, ejemplos y problemas que se abordan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los números fraccionarios.

De lo anterior también se deriva la falta de comprensión del verdadero propósito que tiene el estudio del sistema de números fraccionarios, el cual hace referencia al dominio de habilidades de pensamiento que permitan al estudiante planificar, regular y evaluar de manera estratégica las acciones y procesos que emplea para resolver situaciones relacionadas con la aplicabilidad de los números fraccionarios en el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Por otra parte, el aprendizaje de los fraccionarios está enfocado al desarrollo del pensamiento lógico, lo cual requiere que el estudiante analice, interprete, argumente y proponga desde el punto de vista matemático alternativas de solución frente a situaciones cotidianas. Esto no se ve reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se viene desarrollando, puesto que los docentes se han limitado a la reproducción de conceptos y procedimientos que incluso ellos mismos han mecanizado sin comprender. Lo anterior se debe a que los docentes no reflexionan sobre la relación existente entre las prácticas que están desarrollando y el propósito que persigue la enseñanza de los fraccionarios.

Los problemas de aprendizaje que se presentan durante el estudio de los números fraccionarios no se generan por la complejidad de los contenidos o de las habilidades que se pretende desarrollar, sino por la falta de comprensión en profundidad, por parte de los docentes, de ese sistema de números y el desconocimiento del propósito que tiene su estudio.

CONCLUSIONES

El interés fundamental durante el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios es que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento mediante la apropiación de un conjunto de recursos eficaces para formular y resolver problemas dentro y fuera del aula.

En contraste con lo anterior, la realidad muestra que el estudio de las fracciones no está aportando al desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que existen graves problemas en el proceso de aprendizaje de este sistema de números. Los problemas más frecuentes son:

- La inadecuada operativización con números fraccionarios (adición, sustracción, multiplicación y división), que se deriva de la falta de dominio de las operaciones fundamentales con números naturales, pues es sobre éstas donde se fundamenta el trabajo con los fraccionarios.
- Otro de los problemas más frecuentes es la inadecuada representación de las fracciones y las dificultades que existen al expresarlas mediante símbolos y en la recta numérica. Esto se debe a que algunos de los docentes dejan de lado la relación que existe entre lo objetivo, lo gráfico, lo formal y lo simbólico.
- También existen problemas en la aplicación de los números fraccionarios. Esto se demuestra con la inhabilidad de los estudiantes en el momento de reconocer o representar cantidades, resolver problemas y problematizar a partir de diferentes contextos que involucran fracciones, pues es en estos campos donde se concretan los aprendizajes logrados y se evidencian las habilidades de pensamiento adquiridas por el estudiante.

Con base en lo anterior y a partir del proceso investigativo desarrollado, se encontró que los principales factores dentro del aula son causantes de los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios.

Factores extrínsecos relacionados con el desarrollo de los contenidos por parte de los docentes

En cuanto al desarrollo de los contenidos, se precisó que los principales factores incidentes en la presencia de problemas durante el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios, se relacionan con los siguientes hechos:

- Se desconoce la relación que existe entre los números fraccionarios, los demás contenidos del área y la cotidianidad. En consecuencia, se analizan

problemas ajenos a la vida real, situación que dificulta poner en práctica lo aprendido. De esta manera, se le resta importancia y utilidad a los aprendizajes matemáticos, negando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento que cualifiquen su desempeño en las diferentes situaciones a las que se ven enfrentados.

- Así mismo, en el desarrollo de actividades programadas, no se promueve la comprensión de la equivalencia entre valores expresados en números decimales, porcentajes, fracciones y otros. Además, no se contempla la representación sobre un diagrama, la cuantificación de regiones y su expresión mediante fracciones. Esta situación impide comprender los números fraccionarios en todas sus dimensiones y ha influido de manera negativa en la interpretación y comprensión de ese sistema de números.
- Igualmente, se omite la traducción del lenguaje matemático sobre fracciones al lenguaje de los estudiantes asociado a su contexto, situación que disminuye notablemente el número de respuestas positivas y aumenta los errores en los cálculos y en la interpretación de los contenidos.
- Además, no se motiva la participación de todos los alumnos en los diálogos y en las actividades, desconociendo que los diálogos permiten observar el lenguaje de los estudiantes y su interpretación de los contenidos, a veces contradictorios, pero que se convierten en el medio más efectivo para detectar errores y aprender.
- Del mismo modo, se descarta el uso de mapas conceptuales que permitan observar el trabajo sistemático y de sinopsis de comprensiones, lo que afecta la concretización de lo aprendido; se abarcan muchos aspectos y no se realiza una recapitulación en la que sea posible hacer una síntesis de conocimientos.

Factores extrínsecos relacionados con la preparación de los docentes

Los docentes no conocen en profundidad el sistema de números fraccionarios. Ello afecta el desarrollo de sus clases y convierte el nivel de preparación del docente en uno de los principales agentes generadores de problemas en el aprendizaje de las fracciones. En relación con lo anterior se concluye que:

- Existe gran dificultad en la formulación de problemas y ejemplos que involucren fracciones y que, al mismo tiempo, estén relacionados con el contexto. Es así como los docentes se limitan a retomar los ejemplos registrados en los textos escolares y a reproducir las soluciones que estos dan, obstruyendo la aplicación de las fracciones en situaciones que los estudiantes experimentan. Por tanto, se obstaculiza el aprendizaje significativo de ellas.
- Del mismo modo, se excluye el establecimiento de relaciones entre los fraccionarios y los demás contenidos del área y de otras disciplinas, impidiendo así el ejercicio de la interdisciplinariedad y la transversalidad.
- Por otro lado, la falta de conocimiento en profundidad de los números fraccionarios impide al docente la adopción de estrategias adecuadas para promover el aprendizaje significativo de ese sistema de números y el aprovechamiento de todos los recursos que ofrece el medio (recursos tecnológicos, textos, música, material real manipulable) y que apoyarían en gran medida el proceso de aprendizaje de las fracciones.
- A esto se añade que la falta de conocimiento de las fracciones también impide el fomento de aprendizajes significativos, porque tan solo se hace énfasis en la reproducción de conceptos y procedimientos que incluso los mismos docentes han mecanizado sin comprender. Con ese modo de enseñar se genera dependencia, puesto que el estudiante por sí solo no puede avanzar en su aprendizaje y requiere que el docente le muestre paso a paso lo que debe hacer.

Con todo lo anterior, cabe resaltar que el éxito o fracaso en el desarrollo de una sesión de clase, es directamente proporcional al grado de preparación intelectual que el maestro presente en ese momento, debido a que a él se le considera un modelo y, si presenta duda o confusión, generará un sentimiento de desconfianza e inseguridad en sus estudiantes, afectando así el rendimiento escolar.

Factores extrínsecos relacionados con las prácticas pedagógicas de los docentes

Partiendo del hecho de que toda práctica pedagógica responde a ideas y concepciones que tienen los maestros en mente cuando resuelven cómo

promover el aprendizaje entre sus estudiantes, es posible entrever que de las concepciones de disciplina, de aprendizaje y de enseñanza dependen las prácticas pedagógicas que se asumen dentro del aula.

Al indagar sobre dichas prácticas, fue posible evidenciar que algunas de ellas se constituyen en factores que inciden de manera directa en los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios. Entre las que se consideran perjudiciales se encuentran:

- El docente supone que los estudiantes ya cuentan con los conocimientos previos básicos para el aprendizaje de los números fraccionarios y comienza el proceso de enseñanza sin previo diagnóstico. El no partir de los conocimientos previos es un factor que incide en los problemas que se presentan durante el proceso de aprendizaje de los números fraccionarios, puesto que dificulta pasar por las tres fases que componen los procesos de pensamiento (percepción, representación e interpretación) para alcanzar el aprendizaje. El no tener en cuenta los conocimientos previos hace que el proceso de representación —que es donde se relaciona la nueva información con lo que ya conocemos— se vea afectado y de esta manera se distorsione el verdadero sentido de aquello que se aprende, alterando así la fase de interpretación.
- Por otra parte, la orientación del docente a transmitir definiciones y procedimientos que los estudiantes deben reproducir, es muestra de que su interés se centra en la mecanización y no en el desarrollo de habilidades de pensamiento que les otorguen independencia y les permitan aprender a aprender. Lo anterior dista mucho del verdadero propósito que tiene el aprendizaje de las matemáticas.
- De igual forma, el desconocimiento del propósito que tiene el estudio del sistema de números fraccionarios —el cual hace referencia al dominio de habilidades de pensamiento que permitan planificar, regular y evaluar de manera estratégica las acciones, procesos y sistemas que empleamos para resolver situaciones y problematizar— hace que se pierda el horizonte y que el aprendizaje de este sistema de números se convierta en el fin, mas no en el medio para desarrollar habilidades de pensamiento.
- Del mismo modo, el afán por avanzar en los contenidos programados para un tiempo determinado impide que se asuma una evaluación formativa.

Los docentes se limitan a evaluar para juzgar, calificar, clasificar y medir, en lugar de reflexionar y transformar las prácticas y los ambientes que no están aportando de manera satisfactoria al aprendizaje de los números fraccionarios, puesto que no invitan al estudiante a comprender los procesos que conducen a los resultados de una actividad, sino que simplemente miden cuánto reproduce de lo estudiado, desviándose así del propósito de desarrollar el pensamiento matemático.

- Cabe añadir que no se abren espacios para que los estudiantes analicen estrategias y procesos que desarrollaron para relacionar, representar, operar y resolver problemas que involucran fracciones. Estos les servirían para concientizarse de los movimientos que realizan al dar solución a las diferentes situaciones y así poner en ejercicio los procesos de metacognición, entendida esta como la capacidad de autorregular el aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. Esta falencia conduce a mecanizar y reproducir, mas no a pensar y aprender.
- Además, los aprendizajes son discontinuos, pues se estudian los números fraccionarios como un elemento aislado de los demás contenidos del área, situación que afecta en gran medida la comprensión, contextualización y aplicación de las fracciones.
- Asimismo, el uso y la planificación de estrategias didácticas no se dan a partir de las necesidades y gustos de los estudiantes, sino que se toman como base textos que, en muchos casos, plantean situaciones totalmente ajenas al entorno socioeducativo del país y del estudiante, logrando desarticular los números fraccionarios de la realidad y ensombreciendo su importancia y aplicabilidad.

Para condensar lo dicho, el proceso investigativo puso en evidencia que los problemas de aprendizaje que se presentan durante el estudio de los números fraccionarios no se generan por la complejidad de los contenidos o de las habilidades que se pretenden desarrollar (contrario de lo que se había pensado inicialmente), sino por la falta de comprensión en profundidad de ese sistema de números y el desconocimiento del propósito que tiene su estudio, por parte de los docentes.

En relación con lo anterior, es oportuno señalar que los docentes del área de matemáticas en el ciclo primario de educación básica, no cuentan con un perfil profesional que les permita liderar procesos de aprendizaje significativos en el área de matemáticas. A esto se debe que conozcan de manera muy superficial lo referente a estrategias de enseñanza de las matemáticas y por ende de los números fraccionarios. Aquí se pone en evidencia lo perjudiciales que resultan las nuevas políticas educativas que admiten la inserción de profesionales de cualquier rama en la carrera docente, sin importar su absoluto desconocimiento sobre pedagogía y educación. Se habla de mejorar la calidad cuando en la realidad se demuestra lo contrario.

Factores intrínsecos relacionados con los aspectos cognitivo, actitudinal y psicológico de los estudiantes

Es importante señalar que los factores intrínsecos al estudiante están relacionados con los siguientes aspectos: lo cognitivo, que hace referencia a los procesos de pensamiento que se llevan a cabo para aprender; lo actitudinal, que abarca el grado de interés y motivación de los estudiantes, claramente ligado con el aspecto emocional, y que define su postura frente al proceso de aprendizaje, y por último, las características psicológicas, que hacen alusión a los niveles de aprendizaje y a las características de los procesos evolutivos del estudiante, aspectos que son determinantes en el aprendizaje de los números fraccionarios.

Uno de los procesos cognitivos básicos que los estudiantes dejan de lado durante el aprendizaje de los números fraccionarios es la atención, que es un mecanismo que pone en marcha el procesamiento de la información. Esto conlleva a que puedan desarrollar procesos de pensamiento más complejos, tales como analizar, interpretar o comprender, puesto que al no atender ni concentrarse, los procesos de percepción y representación se alteran y, por ende, también el aprendizaje.

Vale la pena mencionar también otro aspecto importante, la metacognición, que se refiere a la capacidad de saber qué hacer, cómo y cuándo en la ejecución de una tarea específica. Esta juega un papel decisivo en la medida en que se tenga conciencia de los procesos de pensamiento que se llevan a cabo en el interior del estudiante. Pero acontece que la poca profundidad en el cono-

cimiento de las fracciones obstaculiza la gestión de procesos metacognitivos orientados a autorregular el propio aprendizaje y promover la autonomía en este campo, porque cuando no hay claridad en los conceptos, no es posible aplicarlos de manera acertada y su estudio se torna memorístico y poco útil para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Dentro de los procesos de aprendizaje que desarrolla el niño, es importante tener en cuenta la edad, puesto que de ésta depende el nivel de pensamiento. Para el caso de esta investigación, las edades de los estudiantes que participaron se encuentran entre los 8 y 10 años. Pero no se tiene en cuenta su nivel de aprendizaje (concreto, semiconcreto, abstracto) y se desarrollan prácticas pedagógicas en las que sólo se estudian operaciones en el nivel abstracto, para las cuales los estudiantes del grado tercero aún no están preparados cognitivamente. Esto genera inseguridad, desmotivación y graves problemas en el aprendizaje de las fracciones.

Igualmente, no se reflexiona sobre las causas de los errores y posibles fallos en el proceso empleado para resolver problemas o problematizar. Los estudiantes se apropian de la solución dada por el docente y realizan las correcciones, pero jamás entendieron el porqué de su error; por tanto, no pueden generar en sí mismos estrategias para aprender y se vuelven dependientes de las estrategias presentadas por el docente.

Por otro lado, cabe resaltar que otro de los factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes es su olvido de los contenidos estudiados. Por tanto, es importante reconocer que dentro de los procesos cognitivos se encuentra la memoria, que es la capacidad mental que posibilita a un sujeto registrar, conservar y recordar las experiencias. Esta base de conocimientos es fundamental dentro del proceso de aprendizaje de los números fraccionarios. En la medida en que el estudiante no recuerde la temática tratada en grados anteriores en lo relacionado con los números naturales, las tablas de multiplicar y las operaciones fundamentales, se obstaculiza la transferencia de los conceptos previos al trabajo con los nuevos conocimientos, dificultando así el aprendizaje.

Considérese ahora la actitud, entendida como los constructos que median nuestras acciones, compuestos de tres elementos básicos: un componente afectivo, un componente cognitivo y un componente conductual. La actitud, en gran medida, es decisiva en el trabajo con los números fraccionarios, pues

de ella depende la disposición que tenga el estudiante frente a la temática por tratar. Pero la no generación de ambientes propicios para el aprendizaje y el hacer ver el proceso de aprendizaje de las fracciones como algo difícil y de poca utilidad, han ocasionado gran desmotivación en los estudiantes, quienes han adoptado una postura que perjudica su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, se hace necesario despertar en el estudiante el interés, el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos necesarios para lograr aprendizajes significativos en el campo de las matemáticas y en todo lo relacionado con los números fraccionarios, planteando la enseñanza matemática como algo llamativo y que responda a las necesidades de los estudiantes.

Factores extrínsecos relacionados con concepciones de los docentes

Los docentes asocian los problemas de aprendizaje tan solo con dificultades y complicaciones de orden biológico y neurológico que presentan los estudiantes, sin tener en cuenta que el ambiente es uno de los principales generadores de dichos problemas, como se demuestra en la presente investigación. Esto afecta de manera negativa los procesos escolares, puesto que el desconocimiento de que los factores ambientales pueden incidir directamente en los problemas de aprendizaje, hace que el docente no se interese por mejorar sus prácticas pedagógicas ni por construir ambientes apropiados, provocando así que la planificación y la ejecución de estrategias no respondan a las necesidades de los estudiantes y que no se logren aprendizajes significativos.

Los docentes conciben el pensamiento matemático como razonamiento deductivo, que consiste únicamente en demostraciones formales, en que se considera el conocimiento matemático como un cuerpo de hechos y procedimientos que tratan de las cantidades, magnitudes, formas y de las relaciones que existen entre ellas, poniendo en evidencia que otorgan real importancia a los contenidos temáticos y dejan de lado el desarrollo de las habilidades de pensamiento matemático. Esto se debe a que desconocen que el pensamiento matemático es un proceso mucho más complejo, que estimula el razonamiento lógico, la creatividad, el modelaje matemático y las operaciones que el estudiante es capaz de realizar en las diferentes situaciones a las cuales se ve enfrentado, donde los contenidos referentes a los números fraccionarios se convierten, más que en un fin, en el medio para estimular la capacidad de aprender los conceptos matemáticos de manera autónoma.

Así mismo, la concepción que tienen los docentes sobre estrategias didácticas está relacionada directamente con las acciones que producen y promueven el aprendizaje mediante el manejo de recursos humanos y materiales, asumiéndolas como meras acciones. No tienen en cuenta que estas se refieren a una organización de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben llevar una intencionalidad pedagógica clara desde el momento de su concepción y, por lo tanto, requieren de planificación, seguimiento y evaluación constantes, con el fin de ver su asertividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto impide que la actividad docente adquiera una intencionalidad pedagógica clara y que se logren los objetivos esperados de aprendizaje.

De estos factores surgen los problemas que actualmente se presentan en los procesos de aprendizaje de los números fraccionarios en los estudiantes del grado tercero de educación básica (primaria).

PROPUESTA: APRENDIENDO SOBRE FRACCIONES PARA ESTIMULAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Los descubrimientos que enmarcan la investigación permitieron dilucidar que uno de los principales factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los números fraccionarios es el docente, debido a la falta de dominio conceptual, organización, definición y estructuración de los procesos de enseñanza de tales números. Lo anterior dio origen a la construcción de la propuesta “Aprendiendo sobre fracciones para estimular el desarrollo del pensamiento”, atendiendo a la necesidad de dinamizar procesos que permitan a los docentes tener acceso a un conocimiento amplio y profundo de todos los contenidos relacionados con este sistema de números. El hecho de que los docentes desconozcan los contenidos y el verdadero propósito que tiene el aprendizaje de la matemática, y particularmente de los números fraccionarios, afecta enormemente los procesos de aprendizaje, puesto que se convierte en uno de los factores que incide en los problemas que aquejan a los estudiantes, impidiéndoles desarrollar habilidades de pensamiento.

La propuesta por implementar se llevará a cabo mediante la actualización a docentes de básica primaria en cuanto a: problemas de aprendizaje, factores que inciden en el aprendizaje de los fraccionarios, educación matemática y números

fraccionarios, su importancia e incidencia en el desarrollo del pensamiento matemático. Se utiliza la actualización puesto que es un proceso planificado, sistemático y organizado que busca modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas frente a un determinado tema, para este caso, lo relacionado con la enseñanza de los números fraccionarios y los aspectos que inciden en el logro de aprendizajes significativos en el estudiante. Esto involucra un proceso de cambio en las actitudes básicas que implican crecimiento y adaptación a nuevas circunstancias internas y externas, con el fin de mejorar los niveles de desempeño de los docentes en el área de matemáticas y, en particular, en los números fraccionarios.

Esta actividad se desarrollará bajo la modalidad del taller, donde se trabajarán todos los aspectos mencionados anteriormente, con el fin de mostrar sus implicaciones en la generación de problemas de aprendizaje de los números fraccionarios. Se utiliza el taller porque es un espacio de trabajo en grupo en el que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo afianzar en los docentes aspectos inherentes a su labor.

Se dará en él una enseñanza de carácter tutorial bajo la idea de “aprender haciendo”. En este sentido, las actividades que en él se realicen serán muy diversas. Se pretende desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes que los capaciten para plantear y resolver problemas suscitados en la planificación y desarrollo de las clases.

REFERENCIAS

- Arias, J. D. (2003). *Hacia un concepto de problema de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa* (M. Sandoval, Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1978).
- Linares Ciscar, S. y Sánchez García, M.V. (2003). *Fracciones*. Madrid: Síntesis.
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2005). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Proyectos Educativos Institucionales*. Instituciones educativas: Liceo de La Universidad de Nariño (Pasto), Municipal El Encano (Pasto), Centro Educativo Pangús (Sotomayor) y Microempresarial Cabuyales (La Cruz). s. e.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, and Sense Making in Mathematics. En D. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: MacMillan.

Capítulo 4. Los números quebrados, un quebradero de cabeza...

Segura, D. y Romero, J. (1992). La matemática en el aula: posibilidades de construcción significativa. *Revista Planteamientos*, 1 (3), 34-40.

Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 5

APRENDER APRENDIENDO DE LOS VIDEOJUEGOS

Carlos Andrés Guerrero Bravo¹
Luis Norberto Zambrano Recalde²
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este capítulo es producto de la investigación realizada sobre los aspectos de los videojuegos que facilitan el aprendizaje a los estudiantes de octavo grado del Colegio San Francisco Javier, de la ciudad de San Juan de Pasto, y de la Institución Educativa Genaro León, ubicada en el municipio de Guachucal, ambos en el departamento de Nariño. Cabe señalar que el texto no da cuenta de la totalidad de los hallazgos obtenidos en la investigación, sino que simplemente se presentará un aspecto relacionado con los principios de aprendizaje presentes en los videojuegos. La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico y de tipo etnográfico, porque fue una indagación de tipo social, concretamente en el campo de la educación. Este proceso investigativo se realizó sobre los videojuegos, teniendo en cuenta la motivación que sienten los alumnos por ellos y la facilidad con que los aprenden, además de representar su entrada directa a la cultura de la simulación y la

¹ Docente Colegio San Francisco Javier (Pasto, Colombia).

² Docente Institución Educativa Genaro León (Ipiales, Nariño, Colombia).

informática. De igual manera, entre los hallazgos más importantes se encuentra la potencialización de las dimensiones humanas: corporal, cognitiva, ética, afectiva y comunicativa, a partir del uso de los videojuegos. En la misma forma, permitió descubrir los principios de aprendizaje implícitos en estos elementos tecnológicos, como son el de la identidad, el del significado, el social y el de la actividad. Igualmente, surgió la necesidad de plantear la propuesta “Enculturación a partir de los videojuegos”, la cual tiene como propósito incorporar los principios del aprendizaje evidenciados en los videojuegos como herramienta pedagógica en la labor docente y, por ende, facilitar su labor.

Palabras clave: aprendizaje, dimensiones humanas, principios de aprendizaje, videojuegos.

PRESENTACIÓN

En el mundo moderno los videojuegos son considerados como una nueva tecnología interactiva que, en estos tiempos, más exactamente en las últimas tres décadas, han ocupado un papel significativo en el entretenimiento de niños y jóvenes. Esto se debe a un conjunto de factores que van desde el diseño y funcionamiento de los juegos —que comprende el realismo de las imágenes, la música, los efectos sonoros y visuales, entre otros—, hasta el ofrecimiento a los jugadores del protagonismo de su propio futuro dentro del juego. Por eso, los estudiantes se sienten felices e interesados por aprender cosas nuevas de estos elementos tecnológicos.

De igual manera, es importante resaltar que este texto no da cuenta de todos los hallazgos que se consiguieron en la investigación, sino que mostrará un aspecto relacionado con los diferentes principios de aprendizaje presentes en los videojuegos.

Por otra parte, fue importante no sólo conocer qué características de diseño atraían a los estudiantes en el momento de jugar, sino llevar el proceso investigativo más allá, es decir, develar qué aspectos de los videojuegos facilitan el aprendizaje y contribuyen a la formación integral del ser humano, para así aprovechar toda esta información en las instituciones educativas, propiciando otro tipo de aprendizajes y otras formas de enseñanza.

En este contexto, valió la pena pensar en la solución de un problema que aqueja a diario a los estudiantes como es la falta de motivación por aprender, a tal punto de no existir en el alumno ese deseo por conocer cada día algo nuevo. Al contrario ocurre con los videojuegos; por ellos el estudiante se siente atraído y los variados géneros son un reto que lo motiva. Por tal razón, fue indispensable conocer qué características y principios se encuentran implícitos en los videojuegos que facilitan el aprendizaje.

Cabe señalar que es de suma importancia aprovechar lo que los videojuegos ofrecen a los estudiantes desde el aspecto del aprendizaje y del motivacional, porque es un elemento que gusta y atrae, ya sea por sus características en el diseño del juego o por los variados géneros y clases de consolas que en cada temporada son más actualizados, presentando además unos aprendizajes implícitos en el juego que a su vez potencializan otros aprendizajes, ya sean corporales, cognitivos, comunicativos, etc.

Otro asunto que es necesario destacar se refiere a que esta investigación tiene una gran utilidad en el campo educativo al descubrir los beneficios pedagógicos de los videojuegos y al propiciar unas formas nuevas de aprendizaje, abordando distintas dimensiones humanas tales como el cognitivo, ético, afectivo, corporal y comunicativo.

Después de dar a conocer la importancia de este proyecto, es necesario destacar el impacto de la investigación, el cual consiste en brindar un punto de partida para que, a partir de este trabajo, se propicien otros tipos de aprendizaje. Es más, la importancia de esta investigación radicó en dar la posibilidad a los docentes de que conozcan qué características y principios se encuentran implícitos en los videojuegos que facilitan el aprendizaje, y aprovechar esto, a su vez, para lograr la motivación del estudiante por aprender, lo que puede llegar a hacer de manera rápida y divertida.

De igual manera, el desarrollo de la presente investigación permitió abrir un nuevo horizonte a los docentes frente a los videojuegos. Necesariamente deben involucrarse con este tipo de tecnología, para aprovechar de ella la motivación que siente el estudiante en la manipulación de los videojuegos. Pero, para lograr esto, es necesario que el maestro tenga la mentalidad abierta e indague sobre las características de los juegos de video y su incidencia en el aprendizaje.

Por último, la parte educativa obtiene beneficios al expandir el aprendizaje más allá de las fronteras de un aula de clases, lo que además ofrece la posibilidad a los docentes de aprovechar la cantidad de información implícita o que se potencializa a partir de los videojuegos.

EL PASO A PASO

Teniendo en cuenta la línea de investigación, centrada en los problemas o dificultades de aprendizaje, se vio necesario indagar sobre qué aspectos de los videojuegos lo facilitan. De igual manera, se destaca cómo los procesos de aprendizaje muchas veces se ven obstaculizados por la falta de motivación de los estudiantes, es decir, no hay predisposición del alumno por querer aprender, no le interesa lo que el docente está enseñando, al punto de no valorar los conocimientos dentro del aula; consecuentemente, se ocasiona bajo desempeño escolar y, lo que es peor, el abandono del estudio porque se han perdido el deseo y el placer por conocer cosas nuevas.

Algo opuesto ocurre con los videojuegos. Un buen ejemplo de ello se presenta cuando el estudiante enfrenta los momentos del fracaso o del éxito, donde, a partir de esta experiencia, comienza a reflexionar sobre los diferentes motivos de su derrota (fracaso). Así, pues, es menester la formulación de las posibles hipótesis para encontrar las variadas causas de la pérdida. Como consecuencia de ello, se motiva el estudiante para adelantar procesos y estrategias, única manera de corregir los errores y cumplir los objetivos propuestos. Otra etapa es la de comprobación y, por último, la de evaluación de las hipótesis. Cabe señalar que todos estos pasos se dan en cuestión de minutos o segundos, es decir, el alumno o jugador emplea su motivación por aprender un determinado juego, sin importar el fracaso, hasta alcanzar el triunfo.

Por otra parte, el desarrollo de esta investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, debido a que se busca la comprensión del hombre a través del análisis descriptivo e interpretativo de sus acciones. De esta manera, se producen datos por medio de los comentarios de los informantes y de lo que se puede observar de ellos; pero no sólo se hace referencia “a cierta forma de plantear problemas, de recoger datos y tratarlos, sino a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimiento científico, que se fundamenta en concepciones teóricas y epistemológicas concretas” (Serrano, 2004, p. 29).

De igual manera, este tipo de investigación permite comprender la realidad a partir de la construcción de conceptos y, por ende, se tiene la posibilidad de aplicarse a unos análisis globales de algún tema específico; pero para lograr tal propósito, se debió acudir al conocimiento obtenido en los hallazgos y a la continua indagación por medio de la investigación cualitativa.

Por otra parte, se intentó una descripción holística, esto es, brindar la posibilidad de analizar de forma detallada todo lo que sucede alrededor de la investigación, siendo necesario indagar en el entorno para así conocer e interpretar el contexto y, así mismo, comprender de mejor manera el proyecto que se ejecuta en relación con el problema de investigación, el cual se sintetiza en la pregunta: ¿qué aspectos de los videojuegos facilitan el aprendizaje a los estudiantes de octavo grado del Colegio San Francisco Javier y de la Institución Educativa Genaro León?

De otro lado, la investigación se desarrolló con un enfoque histórico hermenéutico, “cuya meta particular es la construcción de sentido a partir de fenómenos naturales” (Restrepo, 2008, p. 110). También se pudo interpretar una serie de acontecimientos sociales y culturales de las personas investigadas; esto se dio al priorizar el proceso de explorar, describir, explicar y comprender los sucesos que acontecieron en la realidad.

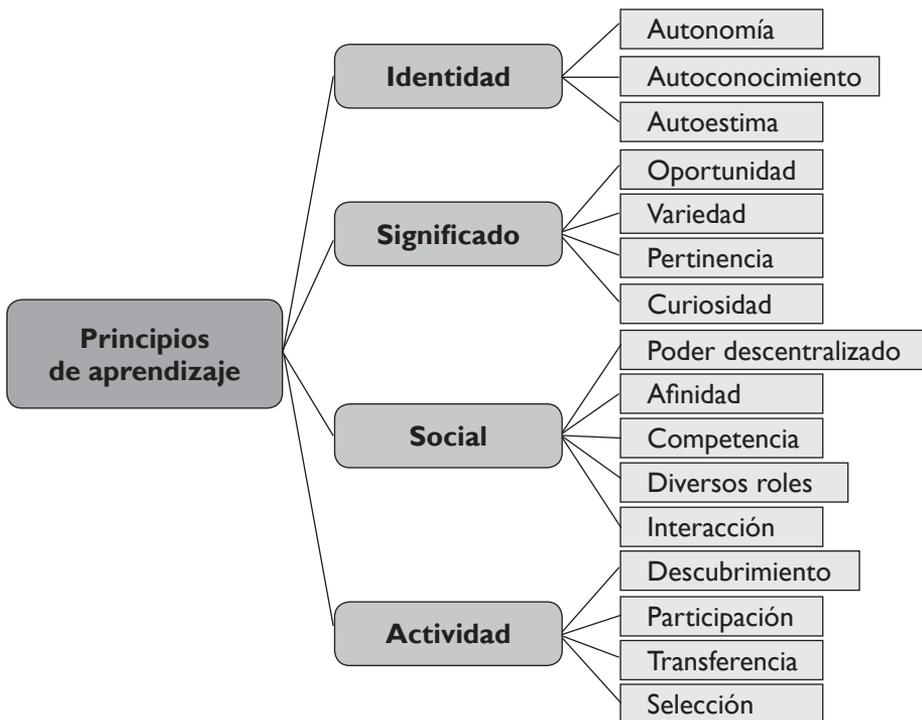
Por otra parte, el tipo de investigación que fundamentó este proyecto fue la etnográfica, porque es una indagación social donde se describen unos patrones de conducta. En este sentido, se recibió la colaboración de la población, resaltando la participación del grupo como sujetos activos y como directos implicados de la información acerca de su parte cognitiva, comunicativa, social y afectiva.

PROCESO DE ORGANIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Al tener la información ya recolectada, fue indispensable realizar un proceso de organización y a la vez de sistematización, para de esta manera obtener una idea ordenada, coherente y clara de los datos aportados por los informantes, para lo cual se realizó, en primera instancia, el análisis de datos y, posteriormente, con base en él, se llevó a cabo la interpretación. El análisis del contenido se hizo mediante el procedimiento de “Destilar la información” propuesto por

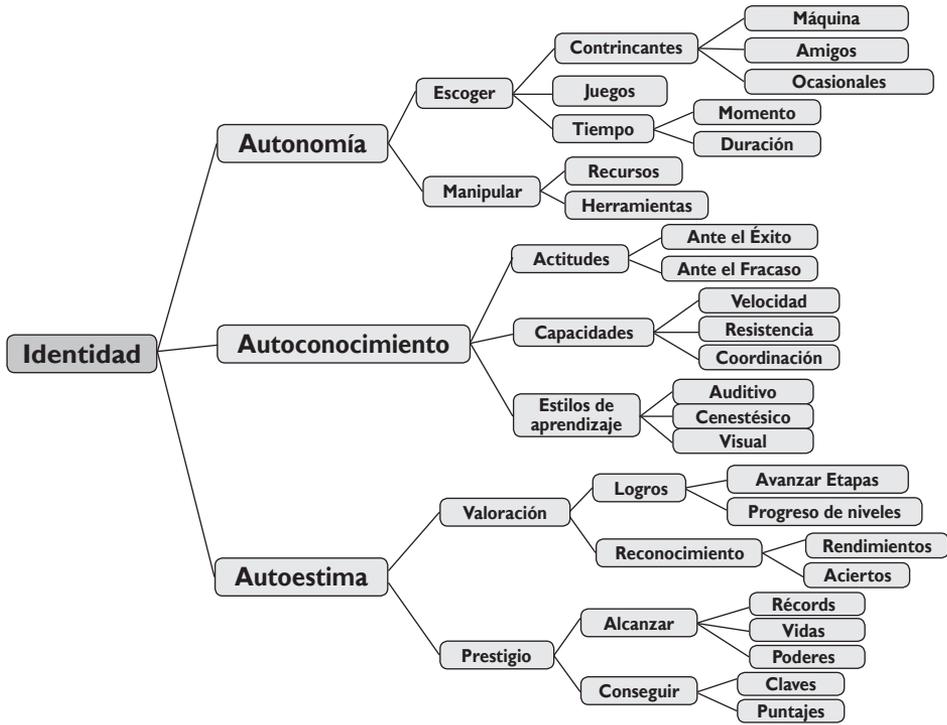
Vásquez (2007), el cual permite describir y comprender una serie de datos a través de un proceso que consiste en estas etapas fundamentales: primera y segunda etapas: codificación y clasificación; tercera etapa: ubicación de recurrencias; cuarta: selección y recorte; quinta: predicados; sexta: mezcla de descriptores; séptima: tejido de relación y elaboración de campos semánticos, y octava: elaboración de campos categoriales. Estos pasos fueron necesarios para la correcta realización del análisis de la información. A continuación se presenta a manera de ejemplo un campo categorial, correspondiente a una de las categorías principales obtenidas en la investigación:

Figura 1. Campo categorial. Principios de aprendizaje



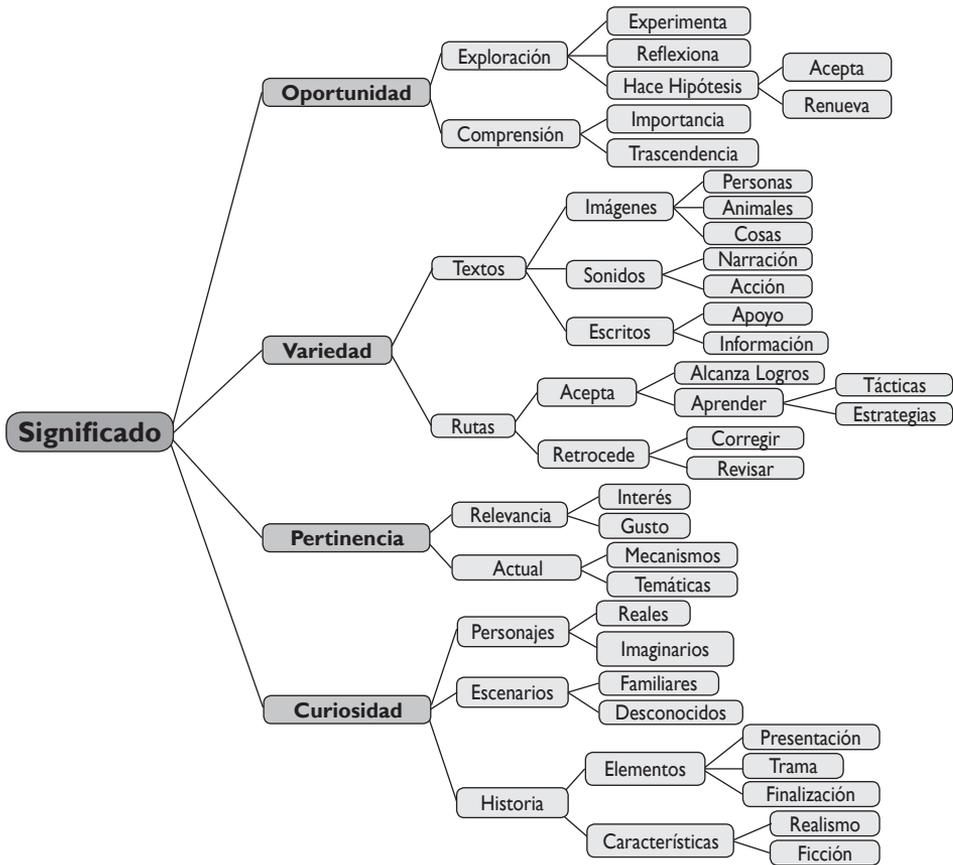
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Campo categorial. Principios de identidad



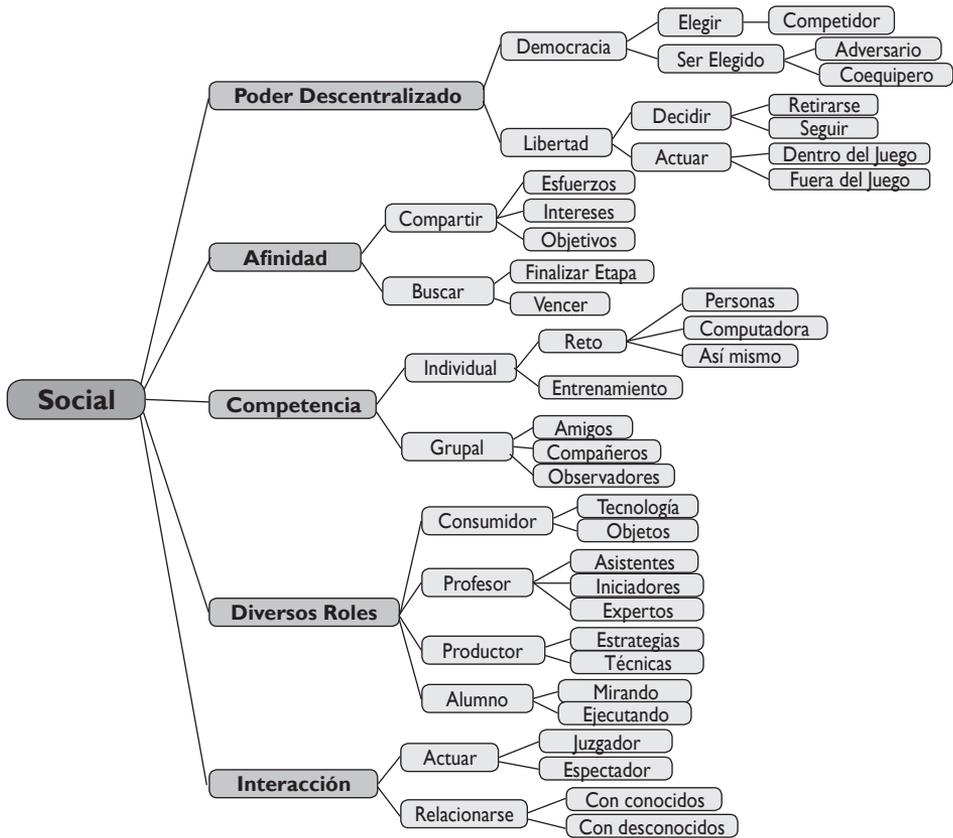
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Campo categorial. Principios de significado



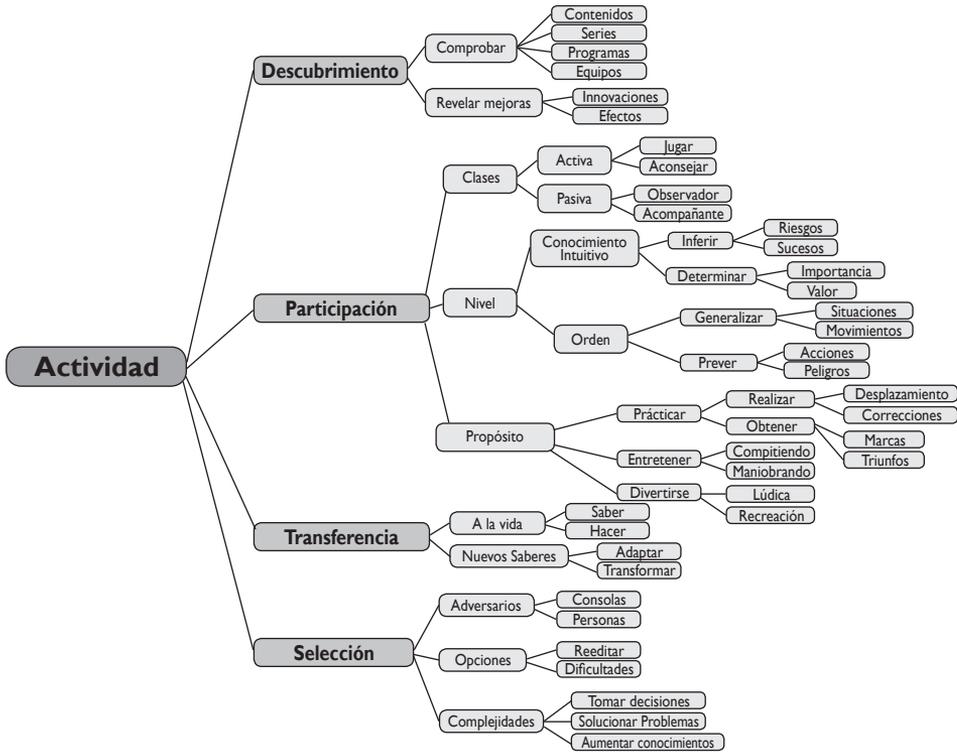
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Campo categorial. Principios sociales



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Campo categorial. Principios de actividad



Fuente: elaboración propia.

A continuación se dan a conocer los principales hallazgos como resultado de la interpretación realizada a partir de las categorías obtenidas mediante el análisis de la información.

APRENDER DESDE LO IMPLÍCITO DE LOS VIDEOJUEGOS

El grupo de investigación, a partir de la información recolectada y mediante su análisis, planteó cuatro categorías que se agruparon teniendo en cuenta la afinidad de conceptos y sus características en torno al aprendizaje. Estas categorías, que constituyen principios básicos del aprendizaje y que se encuentran presentes en los videojuegos, son: *la identidad, el significado, lo social y la actividad*.

Así, pues, en relación con el primer principio, el de la identidad, se pudieron analizar los rasgos propios del adolescente que lo caracterizan frente a los demás, los cuales también están presentes en los personajes de los videojuegos, donde “el aprendizaje implica asumir y jugar con identidades de tal modo que la persona que aprende disponga de verdaderas alternativas (en el desarrollo de su identidad virtual) y una amplia oportunidad para mediar en la relación entre las nuevas y viejas identidades” (Gee, 2003, p. 83). Es decir, los videojuegos dan al estudiante la posibilidad de interactuar entre identidades familiares y otras no muy conocidas o totalmente desconocidas.

Por su parte, esta identidad virtual que se posibilita en los videojuegos facilita ejercer la autonomía, condición que permite a los estudiantes elegir libremente: tiempo de práctica, juegos, adversarios, complejidad, riesgos, etc. A partir de esto, “los alumnos pueden asumir riesgos en un espacio en el que estén amortiguadas o disminuidas las consecuencias del mundo real” (Gee, 2003, p. 83). A pesar de tener la responsabilidad de que si se equivocan esa decisión trae consecuencias, éstas no pueden afectarlo gravemente en el mundo real, puesto que los adolescentes entienden que en el juego tienen una responsabilidad y de sus decisiones depende el éxito o el fracaso, pero esto no tiene mayor trascendencia fuera del juego.

Esto se diferencia de la educación escolarizada, donde ya todo está establecido y donde el tiempo, la temática y la forma se imponen desde arriba, sin tener en cuenta para nada los intereses de los estudiantes y sin buscar hacer llamativo ese aprendizaje que, en muchos casos, se vuelve rutinario y no responde a sus expectativas.

De otro lado, los videojuegos ofrecen a los jugadores la oportunidad de desarrollar su autonomía y libertad, gracias a la posibilidad de “escoger la modalidad de juego, el tiempo de hacerlo y de permanecer en él, la compañía en los juegos” (Observación de adolescentes en local de videojuegos) e inclusive la forma de aprender, aspectos que los hacen llamativos e incentivan el deseo de practicarlos con frecuencia. Por ello, los niños sienten que tienen el poder de decidir libremente cómo y cuándo jugar, porque es muy importante para ellos ejercer esas libertades.

Cabe mencionar que el videojuego incentiva el autoconocimiento, basado en aprender a estimarse, apreciarse y a conocerse a sí mismo. Es así como la ventaja

de los videojuegos se da por el gusto de los estudiantes hacia el juego; de tal manera, el aprender es consecuencia de su vivencia, donde “el mundo virtual se halla construido de tal modo que los alumnos aprenden no sólo del ámbito, sino también sobre sí mismos y sus capacidades actuales y potenciales” (Gee, 2003, p. 83). De este modo, el autoconocimiento es una fortaleza de los videojuegos, ya que crea el ambiente propicio para que el jugador sienta la necesidad de aprender. Además de la participación en el juego, se trabaja paralelamente la autoformación, lo cual ayuda a unos mejores aprendizajes; tanto así que ante la pregunta sobre qué aspectos de los videojuegos facilitan su aprendizaje, la respuesta contundente de la mayoría de los informantes es: aprender jugando.

Por otra parte, los videojuegos permiten mejorar la autoestima. En ellos constantemente se resaltan las capacidades y habilidades del jugador, pero principalmente se entregan logros constantes que motivan al joven a continuar su actividad. Es así como “los videojuegos pueden tener un impacto emocional en los jugadores, pueden mejorar su autoestima (con la supervisión adecuada) y permitirles participar en actividades sociales” (Patrick, 2009, p. 8). Por lo tanto, el videojuego eleva la valoración que cada uno tiene de sí mismo, hace sentir a los jugadores que pueden solucionar problemas y salvar obstáculos: “los videojuegos pueden mejorar la autoestima de los jugadores. Para ello, el éxito debe estar a su alcance (*posibilidad de ganar*), asegurándose de que la curva de aprendizaje se adapta a sus habilidades y aportando comentarios sobre su progreso” (Patrick, 2009, p. 9). De esta manera, los adolescentes con una mejor autoestima desarrollan más las capacidades para aprender, porque sienten que pueden salir adelante.

Otro de los principios es el significado, que se considera el contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y el contexto. Este se ve implícito en los videojuegos al entregar una gran cantidad de información con varios significados, los cuales tienen contenidos fáciles de identificar y entender. Baste lo anterior para decir que “los significados no son generales ni están descontextualizados. La generalidad que terminen por adoptar los significados, se descubre desde abajo hacia arriba por la vía de las experiencias personificadas” (Gee, 2003, p. 131). De este modo, los significados están programados de tal manera que se inicia con conceptos fáciles y generales, para luego progresivamente ir incrementando la dificultad en sus contenidos, pero dando la posibilidad de utilizar esa información en distintos momentos, destacándose que “el juego les entrega informaciones constantes que ellos

apropian rápidamente” (Observación de adolescentes en local de videojuegos). Estos mensajes están presentes desde el mismo momento de leer la carátula del juego, pasando por la introducción y su desarrollo, sin importar que estén en otro idioma, ya que existen unos códigos que se entienden fácilmente.

De igual manera, existen oportunidades para desenvolverse en el juego de diferentes formas, lo cual hace que el aprender a jugar sea una diversión y no una actividad aburrida. Los videojuegos, en la medida en que se incrementa su práctica, aprovechan mejor las oportunidades presentes; si no se desea continuar, puede existir la posibilidad de guardar y obtener claves que permitan reiniciar el juego en otro momento.

Así mismo, los videojuegos tienen un inmenso contenido de información representada de diferentes formas, con amplias opciones para entender y utilizar. Además, “el significado y el conocimiento se construyen a través de diversas modalidades (imágenes, textos, símbolos, interacciones, diseño abstracto, sonido, etc.), y no simplemente a través de palabras” (Gee, 2003, p. 135). Todo esto señala que los videojuegos tienen amplias formas de entregar una información. De igual modo, presentan variados contenidos, pero de una forma agradable para los jugadores. La diversidad está en los textos, aclarando que no sólo son palabras; un claro ejemplo de ello es la riqueza de los contenidos de estos juegos electrónicos. Por tal motivo, tales textos se juntan o agrupan para brindar mejor información y entretenimiento.

Al mismo tiempo, la diversidad se presenta en los caminos para avanzar en el juego. El jugador no está limitado a un solo curso o solución; él puede elegir, de acuerdo con sus conocimientos y experiencia, el más conveniente. Al existir “múltiples formas de efectuar progreso o de avanzar, esto permite a los estudiantes tomar decisiones, fiarse de sus propias fortalezas y estilos de aprendizaje y resolución de problemas, al mismo tiempo que exploran estilos diferentes” (Gee, 2003, p. 131). En este sentido, cada uno puede determinar cuál es la forma más adecuada para aprender y ganar en el juego, lo cual es algo positivo que motiva al jugador, porque cada uno puede elegir la ruta que se adapte a su forma de jugar. Por tanto, el videojuego no limita las soluciones, sino por el contrario, da la oportunidad al estudiante de recorrer esos caminos.

Por otra parte, en la educación es necesaria la variedad de textos y rutas que le den la posibilidad al estudiante de explorar, decidir y avanzar de acuerdo

con su ritmo e interés, porque los estudiantes no se pueden limitar a unos pocos contenidos y caminos rígidos.

También es importante resaltar que el videojuego presenta constantes renovaciones en sus presentaciones, formatos y mecanismos, porque sus creadores realizan constantes cambios buscando colmar el interés de los jóvenes a través de la innovación, la cual se puede plasmar en diferentes clases de juego, colores, personajes, historias, música, efectos o actualidad.

De otro lado, “los videojuegos se utilizan para concienciar y facilitar el debate sobre temas tabú, como la contaminación, las amenazas medioambientales, salud sexual o acoso escolar” (Patrick, 2009, p. 14). Como se puede apreciar, la temática en los videojuegos es interminable, al tratar siempre aspectos de actualidad e interés para los jóvenes que están a la par con los últimos eventos y avances, como los deportivos, los de farándula, los políticos, los científicos y principalmente los tecnológicos. Baste lo anterior para afirmar que la información contenida en los videojuegos presenta formas y situaciones muy ligadas a la vida cotidiana de los estudiantes, y esto hace que el deseo de aprender a jugar se incremente, al tener unos significados pertinentes.

Se puede decir que el videojuego permite a los jugadores ser creadores de sus propias historias, que los trasladan al mundo que ellos deseen. Es así como “en una aventura ellas y ellos son protagonistas de la historia, el videojuego hace justo lo que el jugador quiere hacer” (Gros, 2008, p. 96). Por tanto, el jugador participa de la historia y de él depende el final, aunque en algunos, por situaciones del juego, no es el desenlace que desea. Esto hace que se insista hasta llegar al final deseado.

En contraste con lo anterior, la educación escolarizada presenta ciertas deficiencias en relación con esa capacidad de despertar la curiosidad del estudiante por aprender, escuchando todo el día a un profesor que se ubica frente a sus alumnos a hablar sobre un tema determinado, dejando a un lado esa parte creativa del adolescente. Es decir, la imaginación del alumno se limita al tablero, al pupitre o a la explicación de su profesor, y el educando pasa a un segundo plano, ya sea como escucha o agente pasivo de su propio aprendizaje.

Por otra parte, los videojuegos son considerados como una práctica social, donde tienen presencia situaciones propias de una comunidad. En ellos se practica

el trabajo en grupo con valores como la cooperación, la ayuda, la colaboración, el respeto, la tolerancia, etc. Así mismo, se experimentan situaciones presentes en un grupo social, como la alegría, la diversión, el entretenimiento, la ocupación del tiempo libre, el aprendizaje contextualizado, la convivencia y demás.

Es importante resaltar que los videojuegos están situados en un mundo material, social y cultural, donde la gran mayoría de estudiantes no juegan solos, sino por el contrario lo hacen en parejas o equipos, y “el aprendizaje se establece de tal modo que los que aprenden terminan por pensar consciente y reflexivamente de sus modelos culturales en relación con el mundo, sin denigrar sus identidades, habilidades o filiaciones sociales” (Gee, 2003, p. 202). A causa de ello, en el videojuego hay integración de personas y grupos, sin que se tengan limitantes por ningún aspecto, como puede ser el religioso, el cultural o el étnico: “cualquier persona que desee se puede integrar a jugar, siempre tendrá alguien que lo oriente y ayude” (Administrador de videojuegos, en comunicación personal, mayo de 2009). De manera que todos cuentan con las mismas oportunidades; además, se puede jugar individualmente y algunos lo hacen, pero la actividad casi que obliga a una interacción con los demás. Por todo lo dicho, los videojuegos se disfrutan en grupo, al sentir en algún momento el poder de ganar, de avanzar en un nivel, de registrar un récord o, mejor aún, el de demostrar a los otros y a sí mismo que aprendió a jugar bien.

También es importante destacar que los videojuegos enseñan lo que debe ser una democracia. En ellos tienen la oportunidad de elegir en varios momentos, como al seleccionar aparatos o con quién competir. De la misma manera, el adolescente “puede ser elegido ya sea como adversario o parte del equipo, con el fin de vencer a alguien más” (Grupo focal con estudiantes de la Institución Educativa Genaro León, junio de 2009). Además, en algunos casos, por la necesidad de jugar en grupo, se acude a desconocidos; así, “el significado/conocimiento se halla disperso en el sentido de que el educando lo comparte con otros que están fuera del ámbito/juego, a algunos de los cuales es muy posible que nunca lleguen a conocer personalmente” (Gee, 2003, p. 239). De lo anterior se desprende que el videojuego permite la interacción de personas desconocidas que, en algunos casos y por circunstancias del juego, pueden llegar o no a ser amigos, aprendiendo a convivir, a compartir y a colaborar, lo cual a su vez ayuda a entender la importancia de trabajar en equipo. Por eso, hay cabida para todas las personas y participación en igualdad de derechos.

Por otra parte, la libertad para interactuar surge en varios instantes, porque se puede obrar de una manera o de otra, o por el contrario no obrar. Por tal motivo, “los videojuegos facilitan ejercer esa independencia, cuando el jugador expresa seguir en el juego o quiere retirarse” (Observación en videojuegos). A esto se añade la libertad de actuar, de una forma u otra, dentro o fuera del juego: “los buenos videojuegos permiten a los jugadores elegir diferentes estilos de juego (como por ejemplo, agresión sigilosa o abierta) y solucionar problemas de múltiples formas” (Gee, 2003, p. 237). Por tal motivo, depende del jugador la elección de cómo y cuándo actuar en el juego. A esto se suma la función del videojuego en relación con los principios de aprendizaje que se pueden aprovechar en la educación escolarizada, puesto que los videojuegos aportan mecanismos necesarios para la democratización, es decir que, a partir de lo implícito en estos elementos tecnológicos, el adolescente desarrolle la capacidad de ejercer sus derechos y libertades.

Hay otro aspecto implícito en estos elementos tecnológicos: la atracción y el gusto. Es así como “los educandos constituyen una afinidad de grupo, es decir, un grupo vinculado principalmente a través de empresas, objetivos y prácticas compartidas y no por raza, género, nacionalidad, etnicidad o cultura compartida” (Gee, 2003, p. 239). Por tanto, la afinidad se manifiesta desde el mismo momento de llegar a la consola: “ya se tienen objetivos por cumplir, todos buscan una meta esencial: pasar un obstáculo, avanzar un nivel, conseguir claves, registrar marcas y ganar; además se comparten esfuerzos, intereses y objetivos comunes” (Administrador de videojuegos, en comunicación personal, mayo de 2009). Por ende, el participar en el juego los invita a relacionarse y a ofrecer la ayuda y apoyo necesarios a quien lo solicite. De igual manera, “las diversas habilidades y culturas individuales son aprovechadas como recursos para el grupo” (Gee, 2003, p. 234). De esto se deduce que todos pueden encaminar sus esfuerzos a que esos objetivos se consigan. Además, en el videojuego se presentan situaciones que integran al compartir dinero, equipos, claves, técnicas, estrategias, juegos, memorias y, principalmente, la amistad.

Así, pues, los principios de aprendizaje implícitos en los videojuegos pueden llegar a ser un aporte significativo en la educación escolarizada, si se retoman en el aula de clases aspectos como el facilitar las condiciones para que los estudiantes tengan afinidad en su formación y aprendizaje, y al despertar el interés, el esfuerzo y los objetivos comunes en torno a su aprendizaje.

Otra circunstancia es la competencia que se presenta en el juego, con la diferencia de que en los videojuegos es desarrollada en un campo virtual, lo que desde luego deja perdedores, pero fácilmente y en cualquier instante pueden pasar a ser ganadores porque el proceso de ganar depende de lo aprendido, “el que aprende obtiene amplias oportunidades para funcionar dentro de sus propios recursos, pero en el borde externo de los mismos, de modo que, en esos puntos, persigue las cosas como desafiantes, pero no como insuperables” (Gee, 2003, p.87). De tal forma, los conocimientos son poderes para superar esa competencia, porque los jugadores entienden que de su conocimiento del juego depende el resultado.

Es importante destacar que, en los videojuegos, los muchachos fácilmente intercambian sus roles y “el educando es a un tiempo iniciado, profesor y productor y no solo consumidor” (Gee, 2003, p. 239). Es productor en la forma de crear estrategias y técnicas de juego, y se destaca la interactividad que le facilita producir sus experiencias: “los buenos videojuegos permiten a los jugadores ser no solo consumidores pasivos sino también productores activos capaces de comercializar su propia experiencia de aprendizaje” (Gee, 2003, p. 236). De este modo, la producción exige del jugador una mejor preparación, el producir le posibilita crear, y esto contribuye a apropiarse el conocimiento.

Así, pues, el poder descentralizado, la afinidad, la diversidad de roles y la interacción son pertinentes y motivan a la hora de aprender. De otro lado, la educación escolarizada debe ayudar a preparar estudiantes con un conocimiento apropiado; esto motiva porque el educando puede desempeñar varias posiciones en la clase, ya sea como consumidor, profesor, productor y alumno de su propio conocimiento.

Por otra parte, se ve implícito en los videojuegos el principio de la actividad, que es la tarea o ejercicio que se realiza en estos elementos tecnológicos. Esta es placentera y produce infinidad de resultados. A causa de ello, el jugador descubre que en los juegos siempre tiene algo que hacer desde la posición en que se encuentre, lo cual hace que se sienta cómodo e importante ahí. Es así como “los jóvenes actuales tienen acceso a muchos más textos, imágenes y medios de comunicación diversos” (Gee, 2003, p. 246). De este modo, los niños necesitan estímulos constantes y los encuentran en los videojuegos. Además, al integrar la tecnología y el juego se logra un efecto enriquecedor: “la dinámica que se presenta en los juegos es muy rica por la cantidad de

información y situaciones que se vivencian, tales como las características del diseño, es decir, la música, historia, efectos especiales, realismo, entre otros” (Observación de la videotienda). De manera que, aparte de ser un juego, este lleva consigo temáticas de actualidad, ya sea en máquinas, escenarios, historias o personajes, todo ello combinado en un ambiente especial de imagen y sonido de la más alta calidad.

Ahora bien, el videojuego invita a comprobar, ya que de esto depende el desarrollo del juego y, si se agrega el realismo, hace que ese descubrimiento sea pertinente al tener el adolescente la posibilidad de encontrar la respuesta a su interrogante. Es así como “las situaciones de aprendizaje son ordenadas en las fases iniciales, de modo que los casos iniciales conducen a generalizaciones fructíferas para casos posteriores, cuando los que aprenden se enfrentan posteriormente con casos más complejos” (Gee, 2003, p. 166). De tal forma que los descubrimientos les son de utilidad y pueden ser una forma de aprender, y si a eso se anexa el asombro, los aprendizajes se pueden apropiarse de una manera eficaz.

Por otra parte, la educación escolarizada debe valerse de métodos en los cuales el estudiante descubra constantemente nuevos conocimientos que le produzcan motivación para cada día aprender más, como en el caso de los videojuegos, donde están implícitos esos descubrimientos que motivan el deseo de aprender.

Otro propósito que posibilitan los videojuegos es el de entretener o distraer. Esto se efectúa al jugar, al estar interactuando en un mundo virtual donde la lúdica y la recreación son constantes. Cabe recordar que la diversión es beneficiosa para los seres humanos, tanto en el aspecto físico como en el mental, donde “están intensamente implicados en solucionar problemas bastante duros y que a menudo fallan. Sin embargo, están jugando, divirtiéndose, entreteniéndose” (Gee, 2003, p. 201). Es así como el videojuego invita a jugar para aprender a cada momento, pero de una forma en que el alumno lo ve más como una diversión.

Cabe señalar que, en la simulación, los videojuegos han realizado un aporte importante, apoyando el aprendizaje en el manejo de aparatos. También a partir de los videojuegos se han creado simuladores que ayudan en la preparación de muchas profesiones, tal como lo afirma Gros (2008): “El grado de

perfección que están alcanzando estos simuladores es impresionante, no hay más que mirar las demos de Flight Simulator (2007) que reproducen fielmente los modelos de aviones” (p. 11). De este modo, los simuladores acercan y preparan para la realidad.

El videojuego está creado para que el niño o adolescente tenga la oportunidad de elegir cómo jugar y lo lleva a una selección constante. Esto hace que el joven se sienta parte fundamental del juego. Además, el jugador sabe que de su elección depende el desarrollo y rendimiento, lo cual se logra con la práctica y un buen aprendizaje, implicando además análisis.

Así, pues, la educación debe incluir la selección como parte de la actividad del estudiante, puesto que debe brindar la posibilidad de elegir temáticas, lugares, dificultades por superar, trabajos para realizar y algo muy importante: propender por la creación de ambientes que motiven el aprendizaje.

De todo lo anterior se desprende que los principios de aprendizaje aplicados en los videojuegos son los mismos para cualquier tipo de aprendizaje; la diferencia radica en que en los videojuegos se han utilizado y aprovechado, mientras que en la educación escolarizada no.

Los aprendizajes de los videojuegos tienen relación con los principios que deben ser parte de la pedagogía. Si todos estos principios estuvieran presentes en las clases, los estudiantes estarían motivados y con una mejor disposición para apropiarse esos conocimientos. Por otro lado, los anteriores principios no son extraños a la pedagogía, pero los profesores no los han aprovechado para desarrollar procesos educativos con éxito.

Seguidamente se dará paso a la propuesta, la cual tiene como finalidad incorporar a la labor de los docentes los principios del aprendizaje presentes de manera implícita en los videojuegos.

ENCULTURACIÓN A PARTIR DE LOS VIDEOJUEGOS

Esta propuesta nace como respuesta a los hallazgos realizados en la investigación titulada *Aprender aprendiendo de los videojuegos*, la cual tiene que ver con el análisis de los aspectos de los videojuegos que facilitan el aprendizaje a los

estudiantes de octavo grado del Colegio San Francisco Javier y de la Institución Educativa Genaro León.

Así, pues, la propuesta titulada “Enculturación a partir de los videojuegos” surgió debido a que, en la actualidad, los videojuegos están constituyendo una nueva cultura en los jóvenes. De ahí el nombre de la propuesta, puesto que enculturación hace referencia a todo proceso mediante el cual una persona o un grupo adquieren una nueva cultura.

Por tal motivo, es indispensable que, a partir de los elementos tecnológicos informáticos, como es el caso de los videojuegos, se propicien otros tipos de aprendizaje que redunden en el deseo de asimilar conocimientos nuevos. A causa de ello, es significativo plantear una propuesta para mejorar el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los factores motivacionales que tanto afectan a los estudiantes, fue necesario plantear una propuesta en donde se incorporaran los principios del aprendizaje presentes en los videojuegos como herramienta pedagógica en la labor docente. Por otra parte, los principios del aprendizaje son guías originadas en los procesos por los que los estudiantes aprenden de manera más efectiva, los cuales se deben implementar y enriquecer. A esto se suma la motivación de los alumnos, entendida como el impulso a realizar todas las acciones pertinentes para aprender con voluntad. La motivación es muy rica en los videojuegos porque los niños y jóvenes llegan a ellos libremente, permanecen el tiempo que sea necesario y hacen todo lo que esté a su alcance para aprender.

Motiva esta propuesta el mejorar las prácticas educativas de los docentes, teniendo en cuenta la motivación a sus estudiantes, y a su vez facilitar el aprendizaje a partir de elementos que son del gusto de los alumnos. Los principios del aprendizaje y las dimensiones que desarrollan los videojuegos pueden propiciar unas formas diferentes y variadas de aprendizaje.

De igual manera, los videojuegos se aprenden progresivamente a partir de situaciones fáciles que se van complicando a medida que el jugador lo solicite, pero el mismo juego lo motiva a avanzar y vencer dificultades. Los videojuegos tienen unos principios de aprendizaje y desarrollan unas dimensiones, como son las corporales, cognitivas, afectivas, éticas y comunicativas.

Si bien existen unos principios para el aprendizaje y se conocen las dimensiones que se desarrollan en los estudiantes, estas no son del todo potencializadas en las instituciones educativas. El deseo del grupo investigador que lideró esta propuesta es que los docentes apropien y vivencien en sus clases los principios del aprendizaje.

Así, pues, el grupo investigador pudo establecer que, a escala departamental y nacional, poco se ha trabajado con los videojuegos al no querer romper con algunos paradigmas en los procesos de enseñanza.

Por otro lado, es conveniente reflexionar críticamente sobre el uso de los videojuegos y su incidencia en los niños y adolescentes, pues se han identificado consecuencias como el sedentarismo, la adicción o el aislamiento, pero también es importante rescatar la parte positiva como son los principios de aprendizaje implícitos en los videojuegos, el alto grado de atracción que estos elementos tecnológicos tienen para los estudiantes, al igual que la facilidad con que motivan el aprendizaje y las diferentes dimensiones humanas que desarrollan.

Todo lo anterior se logra gracias al inteligente uso de ciertos principios que incentivan el aprendizaje los cuales se deberían tener en cuenta en la práctica docente, para que incorporados a la tarea logren el éxito que han tenido en el aprendizaje de los videojuegos. A causa de ello, los principios de aprendizaje de estos elementos tecnológicos deben analizarse constantemente por los docentes, para identificar las fortalezas que hacen que sean tan apreciados y con excelentes resultados en los niños y jóvenes.

Añádase a esta propuesta el impacto que puede llegar a tener en el campo educativo, al tocar un tema novedoso y de tanto interés por parte de niños y jóvenes, y de gran desconfianza para los adultos. Los videojuegos aportan a la docencia la necesidad de constante renovación y contextualización de los programas curriculares para así sorprender cada día a los alumnos con nuevas estrategias y herramientas para la enseñanza.

CONCLUSIONES

Este proceso investigativo tuvo como gran propósito analizar qué aspectos de los videojuegos facilitan el aprendizaje a los estudiantes de octavo grado del Colegio San Francisco Javier y de la Institución Educativa Genaro León.

El diseño y funcionamiento de los videojuegos es más avanzado e innovador en su apariencia externa al ser agradables en sus colores y en sus tamaños cada vez más reducidos; además de las pantallas táctiles, los micrófonos que reconocen la voz del adolescente y las conexiones Wi-Fi que ofrecen la posibilidad de jugar partidas vía online, facilitando el contacto con otro videojugador. Todas las características anteriores llaman la atención del usuario al implicarlo, cada vez más, en los avances tecnológicos que tienen una gran incidencia en el aprendizaje por aumentar y facilitar la interactividad del alumno con los nuevos elementos virtuales, además de permitirle el intercambio de conceptos y acciones con otros jugadores del mundo.

De igual manera, se encontró en los estudiantes una atracción por aquellos géneros y subgéneros que invitan a las respuestas rápidas y eficaces, donde además el joven es el protagonista del juego y de sus acciones depende el futuro de quienes lo rodean, proporcionando reto, gusto, curiosidad y motivación por conocer más acerca de los videojuegos, razón por la cual se destacan entre sus predilectos los de violencia, aventura, simulación y deporte.

En relación con las características de los videojuegos que favorecen el aprendizaje, se puede afirmar que en la actualidad los niños y adolescentes tienen otro manejo de la información al relacionar fácilmente la imagen y el sonido, lo cual beneficia el aprendizaje al dar velocidad en el procesamiento de esa información. Por otro lado, el joven es cada vez más crítico de los contenidos de los videojuegos; su prioridad es el realismo de las imágenes, pero sin desconocer la historia que desarrolla el juego, es decir, exige que sus personajes tengan funciones claras, con reglas predefinidas, variedad de opciones, etc., todo con el fin de ganar, pero de manera divertida y entretenida.

Igualmente, el adolescente es atraído por otro tipo de características diferentes a las del diseño o funcionamiento: son las de la acción del juego, las cuales claramente invitan al reto, que a su vez implica un deseo de imponer marcas, pasar niveles o llegar a ser reconocido, entre otras, lo cual lo compromete y lo invita a participar de manera activa en los juegos.

Por otra parte, se identificaron los aprendizajes privilegiados en los videojuegos. Se pueden inferir dos criterios: el uno es lo que el videojuego potencia en el estudiante y el otro es lo implícito en estos elementos tecnológicos que facilitan el aprendizaje.

Como consecuencia, a partir del uso de los videojuegos, el estudiante potencia una serie de dimensiones humanas como la corporal, la cognitiva, la ética, la afectiva y la comunicativa, las cuales se ven claramente desarrolladas al alcanzar un equilibrio entre lo físico, lo mental, lo social y lo emocional, logrando a su vez un desarrollo holístico.

Lastimosamente, estos nuevos elementos tecnológicos presentan en su contenido una serie de características negativas, las cuales se deben dar a conocer teniendo en cuenta la función ética y la responsabilidad social del grupo investigador. Entre los aspectos que influyen de manera negativa están los efectos perjudiciales en el terreno de la violencia y del sexismo, que pueden desencadenar actitudes agresivas. A esto se suman algunos géneros y subgéneros de videojuegos que presentan en sus contenidos estereotipos de las figuras masculinas y femeninas, donde se reduce la función femenina a una imagen de sumisión y netamente sexual.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta lo relacionado con el factor económico, debido al precio de los videojuegos o al valor de la hora que deben pagar los estudiantes cuando no poseen el juego propio, puesto que en muchos casos el deseo de acceder a ellos puede propiciar el recurrir a medios no muy adecuados con el fin de conseguir el dinero.

Esta controversia sobre los posibles efectos negativos de los videojuegos radica en las implicaciones individuales, ya sean de tipo adictivo —al dedicarle un tiempo desproporcionado al juego abandonando otro tipo de actividades— o de tipo social —causando aislamiento a muchos jóvenes al permanecer solos durante largos periodos frente a la pantalla—; a pesar de que con la nueva tecnología pueden interactuar con personas de otros países, sin embargo, se deja a un lado el contacto humano directo. A esto se suma el sedentarismo, puesto que se cambian el ejercicio y la actividad física por una postura fija frente al videojuego, generando un problema que aqueja a los jóvenes de hoy como es la obesidad. Por tal motivo, es necesario que el uso de estos elementos tecnológicos se observe desde una perspectiva crítica y analítica. Por ende, es indispensable que se tomen las medidas y precauciones necesarias como, por ejemplo, ver cuáles videojuegos son apropiados para cada edad y cuál es su utilidad en el campo educativo.

Por otra parte, también los videojuegos tienen implícitos unos principios que favorecen el aprendizaje dentro del juego, motivando mucho más al adolescente

a cumplir con su meta. Esta se logra progresivamente desde situaciones fáciles que se van complicando a medida que el estudiante lo solicite, pero el mismo juego lo motiva a avanzar y vencer dificultades por ser agradable, divertido, placentero, entretenido, retador y socializador; a causa de ello, el ejercitar el juego nunca lo aburre.

De igual manera, estos principios proporcionan un aprendizaje crítico, a la vez que el adolescente aprende a reflexionar. A causa de ello, apropia ese conocimiento y lo refleja en acciones de su vida cotidiana, como es el caso de la solución de problemas o la toma de decisiones.

Los resultados de aprendizaje que se obtienen de los videojuegos, al tener ellos implícitos principios de aprendizaje, fueron más evidentes que en una clase tradicional. Esto se debió a los conocimientos que brindan los variados géneros, al ser facilitadores del aprendizaje. De otra parte, los estudiantes prefieren una enseñanza totalmente diferente, es decir, activa, donde se respeten sus gustos y estilos de vida, los cuales están invadidos por una serie de elementos tecnológicos que dinamizan sus pensamientos en relación con la información obtenida.

En consecuencia, los docentes deben estar preparados y dispuestos a una forma nueva de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de seducir cada vez más a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos. Pero esto sólo se logra involucrándose con aquellos medios que hacen parte de la vida del adolescente, como son los videojuegos, y rescatando esos principios de aprendizaje para así poder llevarlos a un aula de clases, con el fin de motivar al alumnado y facilitar, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) (2005). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Bogotá: Instituto San Pablo Apóstol.
- Gee, P.J. (2003). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aulae.
- Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Patrick, F. (2009). *Videojuegos en el aula, manual para docentes*. Madrid: European Schoolnet.

Capítulo 5. Aprendo aprendiendo de los videojuegos

Restrepo, C. (2008). *Producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

Serrano, G. (2004). *Modelos de la investigación cualitativa en educación social y animación socio cultural*. Madrid: Narcea.

Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 6

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL BAJO DESEMPEÑO DURANTE LA TRANSICIÓN DE LA PRIMARIA A LA SECUNDARIA

José Luis Hache Huertas¹
Adriana Janet Villota González²
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este capítulo muestra el resultado de la investigación realizada con el propósito de describir los factores causantes del bajo desempeño académico en las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés, en los estudiantes que atraviesan por la transición de primaria a secundaria, para lo cual se analizaron e interpretaron los datos obtenidos de la aplicación de las técnicas cualitativas. La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo con el método etnográfico. Los hallazgos se relacionan con la falta de coordinación interinstitucional para realizar la transición y los factores que repercuten dentro del aula en el bajo desempeño. Se presenta la propuesta “Transicionando” para ser trabajada con la comunidad educativa, de tal forma que favorezca y mejore la continuidad en el proceso educativo durante el paso de la primaria a la secundaria.

Palabras clave: bajo desempeño académico, factores de aula, transición escolar.

¹ Docente Institución Educativa Filipense (Ipiales, Nariño, Colombia).

² Docente Centro Educativo La Estancia (corregimiento La Estancia, San Pedro de Cartago, Nariño, Colombia).

PRESENTACIÓN

En la Constitución Política de Colombia se establece la obligatoriedad de la educación para las personas entre 5 y 15 años de edad, y la Ley General de Educación fija en nueve años la educación básica así: cinco de primaria y cuatro de secundaria. También se hace énfasis en ampliar la cobertura, cumpliendo con estándares de calidad y competitividad. Sin embargo, dentro de este sistema se ha descuidado una parte fundamental: cómo se lleva a cabo el proceso educativo en el interior del aula, cómo motivar a los estudiantes para evitar la deserción y la repitencia, y lograr un mejor desempeño académico. Por ello, aquí se pretende ahondar en una de las situaciones que generan mayores dificultades académicas, como es la transición de la básica primaria a la básica secundaria.

De ahí que el grupo investigador haya indagado sobre la problemática actual de la educación del país, de manera concreta en lo relacionado con las dificultades que enfrentan los estudiantes de grado seis, período donde se juntan diversos factores externos e internos. Cabe aclarar que la presente investigación se centró sólo en los factores que inciden dentro del aula en el desempeño académico en las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés, y que pueden causar bajo desempeño académico y deserción escolar.

Para el desarrollo de la investigación fue de vital importancia apoyarse en conceptos y referentes teóricos de algunos autores, planteando unos ejes temáticos, como son: el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación académica, la transición escolar y los factores que influyen en el desempeño académico, los cuales permiten dar claridad en el momento de realizar la respectiva interpretación de datos.

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?

El aprendizaje es

[...] una función biológica desarrollada en los seres vivos de una cierta complejidad, que implica producir cambios en el organismo para responder a los cambios ambientales relevantes, conservando esos cambios internos para futuras interacciones con el ambiente, lo que exige

disponer también de diferentes sistemas de memoria o representación de complejidad creciente (Pozo Muncio, 2004, p. 16).

Esto permite que el individuo alcance a generar una respuesta después de una etapa previa a conocer determinada situación o acto, lo cual involucra la aplicación de procesos cognitivos propios de los seres humanos.

Ahora bien, la constante interacción de los estudiantes y el conocimiento que adquieren se convierten en la construcción de significados que es la base para el aprendizaje. Es así como se puede afirmar que éste es un proceso constructivo que se va transformando conforme se aumenta el nivel cognitivo, puesto que apropia el aprendizaje, afianzándolo dentro del campo educativo como un proceso constructivo y no receptivo. Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002), es “un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas” (p. 37), es decir, la interacción del sujeto con su entorno, con la participación de su ser interior, que permitirá la apropiación de un conocimiento.

Cabe aclarar que el aprendizaje se ha explicado desde la influencia del conductismo, teoría propuesta por Skinner que se ha practicado por muchos años en las ciencias de la educación, la cual pensó que por medio del condicionamiento se podía moldear la conducta del estudiante, con el objetivo de que éste almacenara una gran cantidad de contenidos, en pro de su aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la gran influencia del conductismo, se han presentado otros movimientos encaminados a explicar el conocimiento y su adquisición. Es así como en el campo educativo el aprendizaje se ubica en una posición privilegiada, donde se puede resaltar la propuesta de Ausubel, basada en la recepción, el descubrimiento, la repetición y la significación, con las características expuestas por Mayor, Svengas y González (1995):

- a) Aprendizaje por recepción y por repetición, en el que el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo.
- b) Aprendizaje significativo, donde el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas; esto siempre y cuando se presenten de manera

simultánea tres condiciones: la primera, que el contenido sea potencialmente significativo; la segunda, que el estudiante tenga los conceptos que va a utilizar dentro de su estructura cognitiva, y una tercera, que haya el interés por adquirir nuevos conocimientos.

- c) Aprendizaje por repetición, que se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos; debido a esta razón, no se encuentra un significado a los contenidos propuestos.

También es de resaltar el aprendizaje significativo por descubrimiento, propuesta generada por Jerome Bruner: se basa en la adquisición de conceptos sin la presentación de información sistematizada sobre ellos y consiste en la búsqueda activa que lleva al sujeto a explorar su entorno. Presenta tres formas básicas de descubrimiento: el inductivo, el deductivo y el transductivo, induciendo así al implicado a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Dentro de las instituciones educativas, se encuentran casos en los cuales, el aprendizaje se ve opacado por la presencia de ciertos inconvenientes denominados “problemas de aprendizaje”, conceptualizados por Arias (2003) como “la dificultad de un estudiante para aprender los contenidos curriculares propios del grado escolar al cual asiste y en los que finalmente presenta un bajo rendimiento académico” (p. 7), lo que ocasiona que el niño no avance en cuanto a los conocimientos que debe adquirir de las temáticas propuestas en el aula de clases, debido a diversos factores presentes en la escuela, el hogar y la comunidad, entre otros, en donde realiza la actividad de aprendizaje y que deterioran a diario el desempeño académico de los estudiantes del sistema educativo regular.

¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA?

Uno de los procesos que se encuentran ligados al aprendizaje es la enseñanza conceptualizada desde cuatro enfoques presentados por Escardamalia y Bereiter (como se cita en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002). Presentan un primer enfoque, la enseñanza como transmisión cultural, que implica un proceso de transmisión de conocimiento adquirido que va pasando de generación en generación, ampliándose conforme pasa el tiempo y convirtiéndose

en un conocimiento elaborado por un colectivo humano. El segundo enfoque es el de entrenamiento de habilidades, que vincula habilidades básicas como la lectura, la escritura y el cálculo con las de orden mayor. El tercer enfoque es el de fomento del desarrollo natural, que trata del crecimiento físico o mental del niño tanto dentro como fuera de la escuela, el cual se debe presentar en forma libre y espontánea, y por tanto, tendrá la característica particular de dejar al individuo regirse por sus propias reglas. El último enfoque es el de la producción de cambios conceptuales, que ubica al alumno en un papel de procesador de la información que asimila, y al profesor como un incitador que debe conocer el estado de desarrollo que presenta el niño y generar los respectivos cambios en su pensamiento.

A partir de lo anterior, la enseñanza se puede conceptualizar como un proceso donde se presenta una transformación de conocimientos por parte del alumno, ya sea desde la transmisión de contenidos, el crecimiento individual de sus habilidades o la influencia de la cultura, siempre con la guía del docente.

Para el desarrollo del proceso de enseñanza, el docente utiliza una serie de métodos que, desde la óptica de Díaz (2006), son concebidos como “la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar sus actividades docentes” (p. 22); mediante la aplicación de éstas se incursiona en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La utilización de estos métodos de enseñanza se ejecuta dependiendo de las características del profesor, de sus costumbres y de su forma de trabajo, y además, de la apropiación conceptual que tenga el docente sobre la asignatura, las características de los estudiantes, la intencionalidad con su asignatura y el contexto general.

Se resalta que cada asignatura tiene sus métodos propios, los cuales son desarrollados por el profesor en sus prácticas educativas. Díaz (2006) plantea, por ejemplo, el método expositivo, definido como “la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida”, y el estudio de casos, que “consiste en el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución” (p. 45).

Por otra parte, en los *Lineamientos curriculares de Idiomas Extranjeros* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998) se hace referencia a la respuesta física total, método que parte de la convicción de que el aprendizaje es mucho más eficiente cuando los estudiantes participan activamente en la clase y responden con acciones a las órdenes impartidas por el profesor o por sus compañeros. El método natural, denominado así por la aplicación de las teorías de orden natural en el desarrollo gramatical y del período de silencio del alumno, consta de cuatro fases, de las cuales queremos resaltar aquí la inicial o preproducción, que se ayuda de la respuesta física total, y la de producción inicial, donde por medio de la utilización de fotos y objetos utilizados por el docente, éste describe y formula preguntas con el objetivo de obtener del estudiante respuestas dadas en frases cortas, promoviendo su participación permanente.

Es conveniente exaltar la importancia del enfoque que se le debe dar a la enseñanza de las lenguas, ya sea la materna (Lengua Castellana) o las extranjeras (Inglés), puesto que hoy en día se propende por un enfoque comunicativo que, según los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998), se centra en procesos pragmáticos que hacen énfasis en los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación, con lo cual se enriquecerá la actividad pedagógica y en los alumnos se desarrollará la competencia comunicativa en cada lengua.

Otra parte fundamental del proceso de enseñanza es la evaluación que, a partir de López Frías e Hinojosa Kleen (2001), se conceptualiza como “una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno” (p. 15), durante la cual se visualizan los avances y resultados de los logros propuestos para el aprendizaje de los estudiantes, los cuales son mostrados para tomar decisiones. Cabe resaltar que el proceso evaluativo no se debe limitar exclusivamente a la simple tarea de calificar u otorgar una valoración numérica o en forma de letra, característica de algunos sistemas evaluativos ligados a resultados obtenidos a través de una prueba o un examen, sino a la búsqueda de una certificación del aprendizaje que permita tomar las decisiones necesarias y oportunas para contribuir a que el aprendizaje se presente de manera significativa.

Durante la evaluación, el docente necesita valerse de una serie de instrumentos para realizar la respectiva medición de los avances y resultados obtenidos por el estudiante. Esta práctica toma diferentes modalidades en busca del objetivo

principal de mostrar las evidencias del proceso de aprendizaje. Por otra parte, es el docente quien elige los instrumentos de evaluación que aplicará en la medición de los avances de los estudiantes. De esta forma, Monedero Moya (1998) resalta que “un mismo instrumento puede ser utilizado para medir una cosa (objetivos) o para otra distinta (contenidos) de acuerdo a la concepción que de la enseñanza tenga el profesor. Por el contrario, dependiendo de la orientación, habrá cierta predilección por unos instrumentos en detrimento de otros” (p. 52), mostrando así la preferencia que los docentes tienen en el momento de utilizar los distintos instrumentos existentes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación planteados, la forma de evaluación, la intencionalidad e inclusive la facilidad de manejo, como es el caso de los exámenes y consultas.

TRANSICIÓN ESCOLAR Y LOS FACTORES QUE LA AFECTAN

La transición escolar es uno de los términos clave de la investigación. Partiendo de su etimología, proviene del latín *transito*, *transitinis*, de *trans*, de un lugar a otro, e *itio*, *itonis*, viaje, paso, lo cual nos dice que es “pasar a través de” o el “paso de un estado a otro”, alteración de la manera de ser o de estar, o en la manera de hacer una cosa. Se puede decir que históricamente y en la vida cotidiana hay muchos hechos y acciones que requieren procesos de transición, por lo cual estos se han presentado desde el principio de los tiempos y, como consecuencia de ellos, se han generado cambios tanto en el ámbito psicológico como en el social; por ejemplo, cuando los individuos de una comunidad no pueden pasar a través de un proceso de incorporación a un grupo adulto sin antes haberse preparado o madurado. Bien, ahora lo que aquí nos compete es la transición vista desde la educación, la que se puede definir desde la percepción de Gimeno Sacristán (1997) como el conjunto de determinados fenómenos generados a partir de rupturas en los sistemas escolares o, de una manera más simple, cambios en los procesos, temáticas y estrategias, entre otros, que se presentan en el proceso de escolarización dentro de las instituciones educativas. De forma concreta, es el paso que afrontan los niños al ingresar a grado sexto, período en el que vivencian determinadas situaciones académicas y personales que pueden afectar su desempeño académico.

Durante la transición escolar hace presencia una serie de elementos que contribuyen a lograr un determinado resultado. Para el caso, se refiere a aquellos impedimentos que influyen en el desempeño académico de los estudiantes,

denominados factores, y que se presentan dentro y fuera del aula; sin embargo, es en el aula donde se visualiza con mayor facilidad, tanto por parte del estudiante como en todo el proceso pedagógico que allí se realiza. Ahora bien los factores que se hacen presentes durante la transición escolar se ubican en cuatro categorías principales, como son: los factores psicológicos, los axiológicos, los sociales y los fisiológicos, a los cuales se hace referencia a continuación.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO

Al hablar de lo que puede causar el bajo desempeño académico en los estudiantes que realizan la transición a la básica secundaria, se ve la necesidad de mirar cuáles son los factores que están influyendo en esta problemática. De esta forma, se logró detectar que estos impedimentos se pueden presentar desde diferentes aspectos; uno de ellos es la parte psicológica del estudiante, la cual al interactuar con la edad cronológica que atraviesan, lleva a reacciones internas en la mente del estudiante, que se manifiestan en la parte emocional, comportamental, cognitiva y motivacional, las cuales se hacen visibles en su forma de pensar y actuar, puesto que son diferentes a las que tenían cuando cursaban la primaria.

Dentro de la parte cognitiva, se visualiza que los estudiantes que presentan bajo desempeño académico son aquellos que tienen dificultades en la lectura y la escritura, habilidades que por no estar bien desarrolladas impiden el correcto desempeño, puesto que al presentar dificultades para comprender y producir textos escritos no se comunican correctamente con su entorno. Por lo general, estas dificultades se hacen notorias cuando el estudiante escribe su nombre, al cual le cambia las letras, o al realizar las lecturas propuestas por el docente para ser trabajadas en clase, donde se salta las letras o, en otros casos, las palabras, cambiando el significado o la idea del texto, lo que desemboca en las burlas de sus compañeros y en la no participación en clases. Este comportamiento de indiferencia suele combinarse con una apatía ante las actividades de lectura y escritura.

Cabe resaltar que, en otros estudiantes, el no escribir o no leer en forma correcta causa inseguridad. Según Adam (2003), el estar ligado a un comportamiento de inseguridad ante una materia o ante una actividad, ya sea escolar

o extraescolar, impide la correcta ejecución de una tarea propuesta, dejando como secuelas de esta acción el bajo desempeño académico.

Ahora bien, la parte cognitiva del estudiante se ve afectada por la baja capacidad que demuestra en el momento de inferir o deducir, lo que dificulta la apropiación de los conocimientos, los cuales sólo son almacenados temporalmente en su memoria sin tener verdadera significación.

Por otro lado, el desempeño académico del estudiante se ve afectado por la falta de atención frente a las actividades que se desarrollan, ya sea en clase o en el hogar, dedicándose a otras labores. Por lo general, los niños se distraen con facilidad en el momento de trabajar o simplemente cuando no les gusta el tema que se está tratando. Al respecto, Pozo Municio (2002) afirma que

[...] una primera idea para el aprendizaje es: aquello que no se entiende, aquello que no se procesa activamente es difícil de aprender. ¿Está claro? Así que un primer proceso en el aprendizaje es la atención. Solo si el alumno atiende a algo relevante puede aprender. Eso no quiere decir que si atiende aprende, pero luego, si no atiende, no hay ninguna posibilidad de aprender (p. 227).

Es decir que mientras el estudiante no centre la atención en las actividades académicas será muy difícil que se dé el aprendizaje de los contenidos propuestos en las asignaturas.

Hay que tener en cuenta que los docentes relacionan el bajo desempeño académico con la capacidad memorística del estudiante, la cual consideran baja debido a que al realizar preguntas a sus alumnos, ellos no las responden y dicen “No me acuerdo”. Sin embargo, el profesor no tiene en cuenta que, en su afán por desarrollar todos los contenidos programados en su plan de asignatura, no se detiene a mirar que el estudiante puede estar saturado de información; es entonces cuando este último se estanca en asimilar la información relevante para él, dejando a un lado lo que no le interesa memorizar.

Por otra parte, las relaciones sociales también pueden causar bajo desempeño académico. Estas relaciones se dan en tres formas: la primera es entre pares, donde los alumnos generan un ambiente de discriminación al formar grupos de amistades dependiendo de su procedencia y su género; según Papalia,

Wendkos Olds y Duskin Feldman (2005), los niños crean grupos de manera natural, reuniéndose por características de cercanía al hogar o porque asistieron a la misma escuela, lo que genera el aislamiento de quienes no presentan las condiciones para formar parte de su grupo social; además, estas formas de unirse fomentan desvalores como la deshonestidad, la irresponsabilidad y el egoísmo, entre otros.

La segunda es la relación entre estudiante y docente. Se mantienen los niveles jerárquicos entre maestro y alumno, siendo el primero el que se ubica en el nivel más alto de la pirámide, presenta actitudes intimidantes ante sus estudiantes e impide una adecuada interacción con ellos en pro de mejorar el desempeño académico.

La tercera es la relación estudiante-familia. Aunque se da por fuera del aula de clase, afecta de manera significativa al alumno, sobre todo cuando los padres no proporcionan un apoyo a sus hijos en la acción educativa para generar ambientes de motivación propios para el aprendizaje. Sin embargo, el bajo desempeño académico aparece cuando el grupo familiar sufre trastornos como la ausencia de los padres, sea por abandono o por la muerte de uno de ellos. Además, el padre de familia no controla las actividades escolares, aspecto que es aprovechado por el niño para no realizar y no entregar los trabajos propuestos en clase. La irresponsabilidad de los padres se genera debido a que, por lo general, la familia no ha tenido una preparación académica; por tanto, desconoce el valor de la educación y no está preparada para brindar una orientación pertinente.

La parte corporal del estudiante también repercute en el desempeño académico, sobre todo en el paso a la secundaria, puesto que en esta etapa de la vida del niño es cuando se presenta la adolescencia. Según Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2005), la adolescencia es la “transición del desarrollo entre la niñez y la etapa adulta que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales” (p. 427), los cuales además son reforzados en los estudiantes con bajo desempeño académico por las dificultades en el procesamiento de la información que reciben del entorno y con la aparición de nuevas formas de actuar. Los cambios corporales que sufren los estudiantes en la adolescencia inciden en su desempeño académico, en especial al interesarse en su apariencia física, dejando a un lado la parte académica. Sin embargo, los alumnos menores descuidan sus labores académicas al dedicarse a actividades lúdicas como los juegos, olvidando las responsabilidades escolares.

Por otra parte, el proceso pedagógico ocurre en una interrelación entre docente y alumno. Por tanto, los procesos de enseñanza y evaluación que desarrolla el profesor también repercuten en el bajo desempeño académico del estudiante, como se muestra a continuación.

ACCIONES DOCENTES FRENTE AL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Los procesos de enseñanza y evaluación que desarrolla el docente en la práctica educativa presentan como características la confusión entre métodos, didácticas y metodologías, y la falta de creatividad e innovación en la variedad de estrategias y recursos que permiten romper la monotonía de estas acciones docentes. Desde la óptica de Díaz (2006), “cada uno de estos métodos implica una forma diferente de organizar y desarrollar las actividades académicas y también implica un papel distinto a desempeñar por profesores y estudiantes” (p. 22), lo que permitirá llegar al alumno para que apropie correctamente los conocimientos expuestos por el profesor. El problema se presenta cuando los métodos utilizados por el docente no son manejados adecuadamente, ya sea por desconocimiento o por la falta de apropiación de estos, incidiendo en el aprendizaje del niño.

Por otra parte, en la enseñanza de la lengua en Colombia, sea la materna o la extranjera, se privilegia el enfoque comunicativo que, a partir de los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998), se encuentra en la construcción de significados y toma como unidad de trabajo el acto de comunicación que permite interactuar con un grupo social. Es entonces cuando, desde lo observado, se puede hacer referencia a los métodos que suelen utilizarse en las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés, los cuales se encuentran fuera del enfoque comunicativo, desembocando en actividades centradas en la realización de tareas y la memorización de palabras y vocabulario. No se puede desconocer que el docente intenta apropiarse nuevos métodos, pero los aplica de forma incorrecta y sin ningún tipo de correctivos ni de orientación, puesto que no son supervisados en su totalidad.

Las estrategias son actividades que permiten el aprendizaje. Sin embargo, en el desarrollo de las clases, los docentes las aplican sin tener en cuenta su propósito; es decir, las realizan como una actividad más que les permitirá cumplir con

una temática o tener ocupados a los estudiantes haciendo algo, sin reparar si el aprendizaje se está dando en forma significativa. Ahora bien, el estudiante que atraviesa la adolescencia ve la actividad escolar desde una perspectiva diferente a la del docente, quien tiene la obligación de implementar estrategias que permitan el aprendizaje. En palabras de Díaz Osorio (2007), el profesor debe “proponer muchas acciones posibles para que el estudiante actúe y participe y no se vuelva pasivo y receptivo, variar las actividades y organizar trabajos en grupo, reducir el énfasis en el individualismo y estimular las actividades colectivas” (p. 30), para que de esta manera el estudiante se motive, dejando a un lado la apatía por la forma en que el docente aborda las temáticas, ya que el adolescente siempre está buscando la novedad y no la rutina.

Al hablar de recursos se hace referencia a los diferentes tipos de ayudas que utiliza el docente para cumplir una finalidad que, en este caso, es aprendizaje del estudiante. Desde la óptica de De Zubiría Samper (1999), “los recursos didácticos pueden entenderse como facilitadores del aprendizaje (medios) o como fines en sí mismos” (p. 31). Los docentes generalmente los consideran como facilitadores del aprendizaje y, en estas circunstancias, permiten que el estudiante interactúe en forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándoles significado a los contenidos adquiridos.

Ante el panorama descrito, es necesario hablar de la importancia que tiene la constante actualización de los docentes en el dominio de temáticas del saber específico y en el manejo de estrategias e implementación de recursos, lo que abrirá las puertas a nuevas formas de atraer al estudiante, permitiendo así el correcto desempeño escolar del educando, el cual, al sentirse atraído por las actividades planteadas, desarrollará su potencial académico plenamente.

En cuanto a la actividad docente de la evaluación, a partir de la óptica de Díaz Osorio (2007),

[...] consiste en fijar las reglas del juego que se seguirán en el desarrollo del curso, teniendo en cuenta que evaluar es un proceso crítico de recolección de información, con el fin de valorar el proceso y tomar decisiones oportunas y adecuadas para el mejoramiento continuo (p. 146).

La evaluación debe ser aplicada por el docente con el ánimo de detectar errores propios o de sus estudiantes; sin embargo, ésta sólo se realiza con los

alumnos porque simplemente cumple la función de cuantificar su aprendizaje y no de realizar una valoración personal sobre el proceso de aprendizaje. Por tanto, la evaluación no está cumpliendo su función principal de diagnóstico para tomar los correctivos a tiempo sin esperar el final de cada período, cuando se entregan las valoraciones finales.

Los profesores investigados no utilizan los distintos tipos de evaluación teniendo en cuenta los diferentes agentes que intervienen en ella, puesto que la autoevaluación se limita a la valoración que se asigna al estudiante, sin ningún tipo de reflexión en el momento de evaluarse, no se realiza coevaluación y la heteroevaluación es aplicada por el docente sin las opiniones ni las perspectivas de otros, como el resto de estudiantes, convirtiéndose en una nota apreciativa que será mayor dependiendo del grado de aprecio que le tenga el docente al alumno.

Además, los instrumentos utilizados por el docente para la evaluación en su mayoría son los de más fácil manejo y los más conocidos. Entre ellos se encuentran los exámenes, talleres, consultas y exposiciones, cada uno de los cuales tiene características particulares en su aplicación y de su correcto empleo depende la respuesta positiva del estudiante; sin embargo, el docente sólo se centra en ejecutar algunos instrumentos, específicamente los exámenes orales o escritos, sin importar la temática abordada, volviendo rutinaria la forma de evaluar. Además, no se tiene en cuenta el proceso que ha llevado el estudiante, sino el resultado de éste, el cual no es representativo porque se califica su memorización de contenidos y no se evalúan sus actitudes y habilidades para el aprendizaje. Estos instrumentos se centran en la capacidad memorística del estudiante, mas no en la utilidad que los referentes de contenido deben tener para su vida práctica.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es necesario que el docente comprenda que su quehacer debe centrarse en el estudiante, enfocando su formación tanto en el ser como en el hacer, para que se le brinde una educación integral, propendiendo por mejorar la calidad de su educación y darle una verdadera apropiación de los conocimientos, con objeto de que aprenda en forma significativa y no memorísticamente, evitando así el bajo desempeño académico.

MÉTODO

Este estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo. Su interés se centró en lo que hacían, decían o sentían los informantes; de ahí que se haya enmarcado dentro de una realidad común, intentando comprenderla dentro de un contexto dado. El enfoque es el histórico hermenéutico que, en palabras de Calvache López (2005), “se refiere a la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana, en un contexto de las ciencias del espíritu” (p. 29). En este sentido, se considera que a partir de la descripción se aborda fundamentalmente la reflexión sobre los acontecimientos y experiencias humanas del objeto investigado, llegando así a ciertos hallazgos y conclusiones.

El tipo de investigación es la etnográfica porque se encarga de describir los tópicos sociales y culturales en el estudio de los comportamientos humanos, según se cita en Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina (1997): “la etnografía se interesa en describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad” (p. 233), puesto que busca descubrir, exponer lo propio de la realidad objeto de investigación, en este caso, lo relacionado con la realidad de los estudiantes de grado sexto.

Se trabajó con un grado sexto por cada institución; esta selección se realizó teniendo en cuenta la ubicación geográfica de las instituciones, una urbana y otra rural. Para tener varias miradas de una misma realidad, se escogieron cinco estudiantes de cada establecimiento, dos de los cuales presentaron las mayores deficiencias académicas en comparación con el resto de sus compañeros; otros dos evidenciaron un nivel medio y un quinto estudiante fue catalogado dentro del buen desempeño. Además, se tuvo en cuenta que los niños procedieran de distintos centros educativos, evitando así la presencia de sesgos. También hicieron parte de la unidad de trabajo los docentes encargados de las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés, materias donde se presenta el mayor grado de bajo desempeño.

Durante la investigación se utilizaron técnicas de recolección de información como la entrevista en profundidad —con el fin de identificar los conceptos, los factores y los procesos de enseñanza y evaluación usados por los docentes—, la observación sistemática —que permitió el reconocimiento de la realidad en la clase del grado sexto y en los docentes de Lengua Castellana e Inglés— y

el grupo focal —como una estrategia para que los niños se sintieran más en confianza al estar en grupo y de esta manera participaran de una forma más espontánea—. Para cada de una de las técnicas se elaboró un guión con un listado de tópicos seleccionados a partir de los objetivos propuestos, de tal forma que respondieran a los criterios y llevaran a obtener la información necesaria y pertinente para su posterior análisis. Los resultados se registraron en el diario de campo, que fue de gran ayuda por el contenido que se pudo recolectar.

Después de obtener los datos por medio de la aplicación de las anteriores técnicas, se realizó un análisis de contenido mediante el procedimiento de “Destilar la información” (Vásquez Rodríguez, 2007) el cual partió de una etapa inicial de codificación y continuó con un tamizado que permitió la organización de los datos agrupados de forma coherente, para determinar la información pertinente a cada uno de los criterios establecidos hasta llegar a las categorías que generaron una explicación del problema investigado, mostrando así una reconstrucción de la realidad vivida. Posterior al análisis, se realizó la interpretación de datos, comprendida como la decodificación de varios datos para comprender la realidad analizada; ésta es el resultado de la triangulación efectuada al comparar la información obtenida con los diferentes instrumentos.

A continuación se presentan los principales hallazgos concernientes a los factores de aula que se pudieron identificar por el resultado de la investigación.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Los principales hallazgos están relacionados con los factores psicológicos, axiológicos, sociales y fisiológicos, los cuales tienen gran repercusión en los niños durante su etapa juvenil.

- *Factores psicológicos.* En cuanto a la actitud de los alumnos hacia el estudio, dicen que no les gusta estudiar porque hay materias aburridas, porque son nuevas y no las entienden o por pereza.

Los jóvenes consideran que el cambio de primaria a secundaria es brusco. Las principales dificultades identificadas por los y las estudiantes fueron: los cambios de horario, la cantidad de materias, la cantidad de profesores, el

bajo nivel de comprensión de las materias básicas y el temor a incursionar en nuevos grupos sociales.

- *Factores axiológicos.* El factor que más conduce al fracaso escolar, según ellos, es la falta de responsabilidad en el estudio y dedicarse a otras actividades diferentes a las escolares. Se autodescriben como incumplidos, algo indisciplinados y con falta de seguridad en el momento de participar en clase.
- *Factores sociales.* Respecto a las relaciones interpersonales, son positivas tanto con el director de grupo como con los docentes de las asignaturas. Reconocen que los docentes cumplen el perfil para dictar estas asignaturas. En un alto porcentaje, los jóvenes se sienten tranquilos sólo con su pequeño grupo de amigos perteneciente a su mismo género. En cuanto a las familias, los padres pertenecientes a la zona rural solamente tienen primaria incompleta, lo cual constituye una desventaja para los estudiantes por cuanto no pueden contar con la asesoría académica de sus progenitores.
- *Factores fisiológicos.* La mayoría de los estudiantes era del sexo femenino, con edades entre los 12 y 16 años (más edad de la recomendada para cursar este grado, caso presentado en la zona rural).

La etapa de la adolescencia por la cual atraviesan estos jóvenes, hace que entren en conflictos con su propio ser y se les dificulte encontrar un verdadero sentido al estudio, ya que para ellos lo más importante empieza a ser el entablar relaciones afectivas con el sexo opuesto.

Por ello, teniendo en cuenta los factores que influyen en el bajo desempeño, como son los psicológicos, axiológicos, sociales y fisiológicos, los cuales se dieron a conocer a partir del análisis realizado en la investigación, se plantea la propuesta “Transicionando”, inspirada en el pensamiento de San Juan Bautista de La Salle por su educación centrada en el alumno.

PROPUESTA “TRANSICIONANDO”

El paso de primaria desde un centro educativo a la secundaria en una institución conlleva para cada uno de los estudiantes una gran cantidad de cambios,

en un momento crucial en su desarrollo evolutivo, como es la adolescencia, la cual por sí sola es un período crítico para los niños y niñas que se encuentran buscando la ruta de su propio camino a la adultez.

La adolescencia es un estadio en la vida caracterizado por la búsqueda, y por tanto, en ella es muy importante la orientación del faro en la vía de ese barco que se encuentra en altamar a la espera de un puerto donde anclar. Para cumplir con esta meta se requiere de la colaboración, en primer lugar, de la familia para que esté atenta a las señales emitidas por sus hijos en cuanto a estados de ánimo y frustraciones, y sepan traducirlos en voz de alerta para ayudarlos a sortear sus dificultades. En segundo lugar, es de vital importancia el papel clave que desempeñan los docentes en la vida de los estudiantes, pues son quienes están llamados, por su misión, a enseñar no sólo en el campo cognitivo, sino también de una manera integral. Su orientación es muy importante en el proceso de transición, puesto que los chicos necesitan interiorizar los cambios que les exigen nuevas adaptaciones, tanto en lo personal como en lo escolar, lo cual puede verse traducido en situaciones de riesgo que afecten el desempeño académico por la pérdida de seguridad y autoestima, y que además dificulten las relaciones con la nueva comunidad educativa, sobre todo entre pares y con los nuevos docentes, quienes al fin y al cabo son los seres más cercanos en este paso.

Por ello, teniendo en cuenta los factores que influyen en el bajo desempeño, se plantea la propuesta llamada “Transicionando”, inspirada en el pensamiento de Juan Bautista de La Salle en pro de una educación centrada en el alumno. Una de las estrategias utilizadas por él era el catálogo de admisiones, en el cual recogía los datos de los estudiantes desde el inicio hasta el final del año escolar con el propósito de tener un conocimiento más completo y exacto del estudiante.

La propuesta comprende actividades específicas en las cuales, dependiendo de los destinatarios, se pueden distinguir seis partes:

- La primera pretende un acercamiento entre docentes de los grados quinto y sexto, encaminado a establecer acuerdos de la manera como se van a manejar la secuenciación de los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación de las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés, y además orientado a generar un espacio donde haya intercambio de información

sobre los estudiantes, donde se pongan de manifiesto los factores que influyen en el desempeño académico, lo que conlleva ver tanto los progresos como las falencias, los primeros para reforzarlos y las segundas para mejorarlas.

- En la segunda parte, se presenta un modelo de ficha de transición escolar (catálogo de admisiones) que debe ser diligenciada por el docente de grado quinto para ser entregada en el momento de la matrícula. Esta recoge la información del estudiante sobre los datos personales, familiares, psicológicos, axiológicos y sociales que servirán de base para que los docentes conozcan al estudiante.
- En la tercera actividad se propone un acercamiento entre familia, estudiante e institución educativa, para que la primera conozca y comprenda cuál es su deber como formadora de sus hijos.
- La cuarta pretende realizar una integración entre los estudiantes y el nuevo entorno escolar por medio de actividades recreativas.
- Con la quinta actividad se pretende que el estudiante elabore su proyecto de vida, el cual será guiado por el director de grupo; con esto se pretende estimular y motivar al niño.
- Y una sexta actividad propone una evaluación diagnóstica para las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés, con el fin de conocer el nivel de dominio del estudiante en cada asignatura.

De esta forma, resulta importante para los alumnos que atraviesan por esta etapa de su vida que existan procedimientos escolares para explicitar y atender la transición, de manera que se rompa el silencio que da por hecho que, como de esas situaciones no se habla, no comportan valor para las personas o no encierran riesgos, temores y pérdidas. En este sentido, junto al valor de ofrecer espacios a los alumnos para hablar de sus temores y ansiedades, y establecer espacios para los padres y los docentes como coprotagonistas de la transición, se posibilita la creación de una red educativa que busque mejorar las oportunidades de sus estudiantes y los acompañe en todos los momentos, especialmente en aquellos que por la edad y las características del cambio pueden generar situaciones de desorientación y riesgo.

Lo anterior se plantea como una forma de abordar este paso de cambio, de modo que pueda convertirse en una situación de progreso personal y educativo, evitando riesgos posteriores que lleven a la pérdida del año escolar o aun a otro tipo de situaciones que perjudiquen la vida del estudiante.

CONCLUSIONES

Dentro del estudio realizado, se identificó que los docentes no poseen una concepción clara sobre lo que es transición escolar y bajo desempeño académico, y menos aún sobre las implicaciones que tiene la primera en la vida de los estudiantes. Son conscientes de que los estudiantes del grado sexto están atravesando por una etapa difícil en sus vidas como es la adolescencia, pero no la asocian con el bajo desempeño. Además, para los docentes, el bajo desempeño es no alcanzar un potencial académico óptimo y no dominar los saberes, generalmente determinados por la memorización de conceptos, lo cual, consideran se debe a la falta de atención y concentración en clase durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Este desempeño es medido en las evaluaciones, por lo general cuantitativas, que tienen en cuenta el resultado final y no el proceso desarrollado por cada alumno frente al aprendizaje; una calificación es la que marca a un estudiante como bueno o malo académicamente, en muchos casos ignorando todos los factores que pueden influir en ella.

Sin lugar a dudas, los factores psicológicos, axiológicos, sociales y físicos generan dificultades en el estudiante, porque es precisamente en esta época cuando afloran la timidez y la inseguridad para actuar en público (compañeros de clase), lo que los lleva a no querer participar en las actividades que desarrolla el docente en forma grupal. Por otra parte, es también la época en que los cambios en el comportamiento y la expresión de las emociones se presentan con mayor frecuencia, ya que durante la transición es cuando los jóvenes empiezan a tomar actitudes de adultos, generando nuevas formas de pensar y actuar diferentes a las que presentaban en la primaria; esto se puede enmarcar en el cuadro social donde interactúan con su entorno.

La forma como se manifiestan los valores humanos influye en el desempeño académico de los estudiantes que transitan a la secundaria, sobre todo cuando se vivencian desde su parte negativa, por medio del egoísmo, la deshonestidad y el irrespeto. Estos factores son considerados agentes que interrumpen el

normal desarrollo de la actividad educativa, puesto que generan conflictos tanto en el alumno como en sus compañeros, para quienes lo importante es sacarle provecho a la nota obtenida con facilidad, sin esfuerzo, sin mirar las consecuencias que esto les acarrea, como por ejemplo, la anulación de las evaluaciones por fraude y, ante todo, la pérdida de la autoestima del joven.

Los docentes de secundaria no pueden brindar a los estudiantes un buen acompañamiento, ya que ellos son especialistas en una asignatura y por su horario de clases deben estar con varios grupos a la semana, a lo sumo por dos o tres horas en cada uno. Así, el tiempo que permanecen con los estudiantes es muy poco. A esto se suma que la cantidad de estudiantes a cargo supera en mucho el número que se maneja en la básica primaria, debido a que los docentes tienen que cumplir con la cobertura ordenada por el gobierno, por lo cual no pueden estar pendientes de cada uno de ellos. En este afán se descuida la calidad de la enseñanza, porque ésta se limita a unas relaciones meramente academicistas donde se pierde el verdadero sentido de maestro y se pasa a ser un instructor de un saber específico en particular, olvidando la formación integral tan proclamada en los proyectos educativos de cada institución.

Por otro lado, se encuentra que la familia ha ido desdibujando su misión de primera formadora y educadora, porque se piensa que son los docentes quienes deben encargarse de esta actividad con sus hijos, desconociendo que esto es una tarea conjunta. En algunos casos sucede también que, aunque los familiares quieran colaborarles en la parte académica, no saben cómo hacerlo y tampoco saben cómo pueden llegar a sus hijos para ayudarlos en esta etapa de transición escolar. Además, algunos padres piensan que la preparación académica de sus hijos no es importante, por lo cual no les colaboran en sus tareas y los envían a cumplir otras labores propias de la familia, lo que repercute en el no cumplimiento de los deberes escolares.

Ahora bien, los docentes se ven obligados al cumplimiento de programas y a colmar de información los cerebros de los estudiantes, sin preocuparse por si se están realizando procesos de aprendizaje significativo en ellos. Por tal razón, el alumno responde de forma negativa frente a las actividades académicas, dejando de realizar sus trabajos e incrementando la posibilidad de adquirir valoraciones bajas en las asignaturas de estudio. Además, el profesor encargado de las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés no se preocupa por atraer al estudiante hacia el aprendizaje, olvidando algo tan importante como es que

el estudiante aprende lo que le gusta. Por otra parte, el docente no utiliza la actividad de evaluación como un proceso de acompañamiento que permita corregir las dificultades tanto en la adquisición estudiantil de conocimientos como en la forma de enseñanza que practica, reduciendo la evaluación al simple hecho de realizar un examen para calificar un aprendizaje centrado en la memorización de contenidos sin significación, los cuales son desarrollados por el profesor en un orden de poder, olvidando la esencia de la evaluación y utilizándola exclusivamente como un mecanismo de control.

Aunque el gobierno de turno busque mecanismos para ampliar la cobertura y eficiencia en la calidad de la educación, si no hay un trabajo conjunto entre gobierno, docentes, directivos y padres de familia, jamás se podrá lograr una formación eficiente y efectiva. Además, es necesario que se implementen verdaderas políticas de atención a los estudiantes, sobre todo a los que realizan la transición a la secundaria, que les permitan sentirse a gusto en la institución educativa a la cual asisten. Finalmente, se debe resaltar que la labor docente debe ser dignificada, lo que implica respeto hacia la profesión y una verdadera concientización por parte de los profesores de lo que significa ser maestro.

REFERENCIAS

- Adam, E. (2003). *Emociones y educación, qué son y cómo intervenir desde la escuela*. España: Grao.
- Arias, J. D. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayor, J., Svengas, A. y González Márquez, J. (1995). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de Idiomas Extranjeros*. Bogotá: Magisterio.
- Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Madrid: Aljibe.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano* (9.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Pozo Municio, J. I. (2002, mayo). ¿Por qué no aprenden los estudiantes universitarios lo que se les quiere enseñar? *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1), 219-231.
- Pozo Municio, J. I. (2004). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace Verbo*. Madrid: Morata.

Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 7

FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR EN NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA: INSTITUCIÓN EDUCATIVA NAZARET, 2008-2009

Genith del Rocío Nastul Nastar¹
Egresada Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este capítulo da cuenta de una investigación adelantada con el propósito general de determinar los factores asociados al aprendizaje escolar, dando a la palabra *factores* un significado más amplio, que incluye no sólo los problemas de tipo cognitivo del estudiante, sino también todos aquellos aspectos relacionados con lo personal, institucional, familiar y contextual que se evidencian en el aprendizaje escolar. En el proceso investigativo se buscó identificar la concepción del aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el tipo de docente, sus expectativas y las diferentes formas de evaluación, a fin de contemplar unas posibles respuestas al problema investigado.

El estudio estuvo enmarcado en el paradigma cualitativo, a través del cual se describió y conoció la realidad social que vivencian los docentes y estudiantes en relación con el aprendizaje, desde su cotidianidad. El método fue el

¹ Docente Institución Educativa Nazaret (corregimiento La Victoria, Ipiales, Nariño).

etnográfico, el cual permitió captar el punto de vista y las expectativas que los propios actores otorgaron a sus acciones en el aula, en la institución y en el contexto que los circunda.

Para la recolección de la información se utilizaron herramientas cualitativas, entre las que se destacan la observación sistemática, la entrevista en profundidad y el grupo focal. La muestra se obtuvo de manera intencional con personas que por sus características se consideraron informantes claves para la investigación. El registro de la información se hizo a través del cuaderno de notas y el diario de campo. El análisis de la información se efectuó siguiendo los pasos plasmados en el documento “Destilar la información” de Vásquez (2007), proceso que llevó a la estructuración de campos categoriales como fuente para la interpretación de la información recopilada.

En el desarrollo del trabajo investigativo se constató que, si bien hay una relativa claridad teórica en muchos conceptos, la teoría no camina de la mano con la práctica y que la subsistencia de problemas de aprendizaje se debe a muchos factores propios de las características de la región y su población, como personales, institucionales, familiares y contextuales, originándose así ideas para incursionar en nuevas investigaciones acerca de “estrategias innovadoras de enseñanza” para fortalecer el aprendizaje y minimizar sus problemas.

Palabras clave: aprendizaje escolar, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza, educación primaria, evaluación, factores asociados.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos planeados, convirtiéndose en una actividad individual que se produce a través de un proceso de interiorización, en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos con sus estructuras cognitivas previas.

Cuando se habla de problemas de aprendizaje, se trata de dificultades que provienen de unas causas que conllevan unas consecuencias y que, a pesar de tantas investigaciones, aún no se han identificado completamente. Es así como a lo largo del tiempo y, por supuesto, del ejercicio docente, una de las mayores

preocupaciones ha sido indagar sobre los factores que inciden en el aprendizaje escolar, ya que éstos, en su infinidad, aumentan o disminuyen la motivación, la atención y el interés en el desarrollo de las diferentes actividades propuestas en el proceso educativo, obstruyendo así el principio del desarrollo integral de los estudiantes.

Los factores en su diversidad inciden en el aprendizaje escolar, hecho que aunque se conoce, no se reconoce en los contextos escolares, realidad que causa desinterés, desánimo o, peor aun, apatía en quienes hacen parte de este proceso. Por lo tanto, esta situación fue susceptible de exploración, descripción, análisis y comprensión por medio de la interpretación de la realidad revelada y detectada en las diferentes voces y manifestaciones de los informantes. Esto permite de alguna manera llegar a acciones que aporten nuevos conocimientos y planteamientos innovadores frente a esa situación que atraviesa la institución educativa, pues no es desconocido que en el interior de las instituciones escolares se ha hecho recurrente la crítica a las prácticas áulicas en todas sus dimensiones y específicamente a factores como la enseñanza, el aprendizaje, las características del docente y del estudiante, las interrelaciones de comunicación, los procesos pedagógicos y de evaluación, etc., situación que se observa y se vivencia continuamente en la institución educativa. Por tal razón, este estudio se desarrolla desde la pregunta: ¿cuáles fueron los factores asociados al aprendizaje escolar en los estudiantes de cuarto y quinto grados de Básica Primaria de la Institución Educativa Nazaret, corregimiento La Victoria, municipio de Ipiales, durante el periodo 2008-2009?

Una vez determinado e identificado el problema de investigación en coherencia con la pregunta de investigación, para viabilizar el proceso y buscar las respuestas a la situación descrita, se planteó como objetivo general describir los factores asociados al aprendizaje escolar en los niños de la Básica Primaria de la Institución Educativa Nazaret, corregimiento La Victoria, municipio de Ipiales, entre 2008 y 2009. Los objetivos específicos se encaminaron a identificar, entre docentes y estudiantes, la concepción de aprendizaje; señalar las estrategias de enseñanza empleadas en clase para el aprendizaje; identificar el tipo de docente y sus formas de evaluación, y para finalizar, identificar las expectativas entre estudiantes y docentes para solucionar problemas de aprendizaje.

DESARROLLO TEÓRICO

Una de las funciones más importantes y, a la vez, más significativas que posee la persona como ser racional está encaminada al acto de aprender, de aprender de su entorno, de su cultura, incluso de sí mismo y de toda situación que le permita crecer, progresar y fortalecer su condición humana. El concepto de aprendizaje es entendido desde diferentes concepciones debido a la amplitud del término, ya que implica cambio, adquisición, conocimiento o desarrollo de una actitud frente a algo. Según Kelly (1982), el aprender es una actividad mental por la cual se adquieren, retienen y utilizan el conocimiento y la habilidad, generando un cambio o modificación en la conducta o actitud del alumno. De esta forma, es muy importante comprender que para que el aprendizaje sea significativo no es suficiente con que sea transmitido o aprehendido en un estado pasivo o unilateral, sino por el contrario, en un proceso de interacción permanente.

Tipos de aprendizaje

El aprendizaje es una actividad realizada diariamente por el ser humano, cuya adquisición y fortalecimiento dependen de las habilidades inherentes a las individualidades del que aprende. De este modo, Kelly (1982) menciona que hay cuatro tipos de aprendizaje: el primero al que hace referencia es el *aprendizaje racional* que busca el conocimiento y está relacionado con actividades claramente intelectuales en su naturaleza, las que suponen conceptos generales, juicios, razonamiento, comprensión de las relaciones existentes y pensamientos reflexivos. El segundo es el *aprendizaje motor*, que busca desarrollar la habilidad a través de actividades como escribir a máquina o a mano, las artes industriales y el dominio de un instrumento musical, las que suponen sensación, percepción, reacciones musculares, movimientos coordinados y los elementos de observación y práctica. Por otra parte, hay actividades escolares que se ocupan de la adquisición de reacciones en una secuencia fija, como la ortografía, el aprender un poema de memoria, las fechas y acontecimientos que precisan el proceso de memoria y asociación; este se denomina *aprendizaje asociativo* y su resultado es la fijación del material verbal en su mente. Finalmente está el *aprendizaje apreciativo*, que se ubica dentro de las actividades de las bellas artes, la música, el desarrollo del gusto por la buena literatura. Todas ellas suponen sentimientos y emociones, actitudes e ideales, y buscan la actitud de comprensión y estimación de un valor. De lo anterior se puede

inferir que el aprendizaje puede alcanzar relevancia y, a la vez, trascendencia en el estudiante, en la medida en que se atiende a toda una gama de pluralidades en medio de las individualidades.

Problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje, si no son atendidos oportunamente, pueden trascender a los siguientes años de escolaridad, ya sea en una o varias áreas, convirtiéndose en uno de los más generalizados de las aulas escolares, ya que siempre serán un serio obstáculo para el desempeño escolar del niño. Arias (2003) explica el término *problemas de aprendizaje* en relación con dos categorías: la primera hace referencia a los determinados por los ambientes actuales en que vive el estudiante, los cuales no son atribuibles a daños en el sistema nervioso, limitación sensorial severa, problemas físicos o de salud, retardo mental, autismo o perturbación emocional; la segunda hace mención a los problemas de aprendizaje causados por discapacidades de aprendizaje, debido a un daño en el sistema nervioso. Lo anterior lleva a concebir los problemas de aprendizaje como eventos en los cuales el funcionamiento académico deficiente de un estudiante corresponde a la interacción de sus capacidades (físicas, psicológicas, conocimientos previos...) con los factores ambientales (de la escuela, hogar, comunidad) en los que se desempeña. Bien podría decirse que los niños de primaria son más propensos a poseer problemas de aprendizaje durante la etapa escolar, por el hecho de tener mayor riesgo de experimentar estas dificultades en las que influyen problemas personales, institucionales, familiares y contextuales.

Factores asociados al aprendizaje escolar

Los problemas de aprendizaje se presentan en los niños influidos por factores personales, familiares, institucionales y contextuales, y muchos de ellos permanecerán en ellos tal vez toda la vida. Sin embargo, es tarea del docente que su relación con el estudiante sea de la mayor importancia, pues su deber es ayudarlo a superar aquellos problemas de aprendizaje, a descubrir los mejores métodos de estudio y de trabajo, a desarrollar mejores hábitos convenientes, a asimilar y organizar los conocimientos en forma útil, a motivar y estimular el esfuerzo, a procurar que las condiciones circundantes, tanto físicas como

mentales, favorezcan el aprendizaje, a fomentar una actividad de interés permanente hacia el conocimiento, a ayudarles a comprender el propósito y naturaleza del aprendizaje.

Factores familiares

El aprendizaje de los niños en edad escolar se ve claramente determinado por el aspecto familiar, pues la familia en gran medida puede ayudar a crear, a mantener, a aumentar o también a contrarrestar aquellos problemas de aprendizaje. Arias (2003) manifiesta que se conocen casos de bajo rendimiento académico de los niños debido a inestabilidad en el hogar, por lo que se considera que los problemas de aprendizaje deben trascender los muros de la escuela, pues es imposible pretender encontrar alternativas de solución relacionadas con los problemas de aprendizaje únicamente en el ámbito de la escuela, restándole importancia a la labor que desempeña la familia en el aprendizaje de sus hijos. Es un trabajo conjunto en el cual familia y escuela unen esfuerzos dirigidos hacia el bienestar de niños y niñas. El autor incluye aspectos relacionados con la nutrición como factores que influyen en el aprendizaje y, en esta investigación, los ha vinculado con los factores familiares por su estrecha relación, pues Arias (2003) comenta que los niños que han padecido desnutrición presentan vacíos en el desarrollo motor, la escucha, el habla, la conducta social, la habilidad para resolver problemas, la coordinación.

De Canelas y Orellana (2009) hacen referencia a que cada niño tiene diferencias individuales, por lo que es indispensable tener presente que las habilidades y las aptitudes de cada uno son diferentes, ya que pueden ser dadas por los siguientes factores: hereditarios, medio ambiente, prácticas de crianza, orden de nacimiento, hijos de padres divorciados, padres que trabajan todo el día, maltrato a los niños y diferencias individuales. Dado lo anterior, es posible entender que la familia influye notablemente en el aprendizaje de los niños, pues el éxito o fracaso escolar depende en gran medida de las relaciones que se vivan dentro del seno familiar.

Factores personales

López García (2009) menciona que en el proceso de aprendizaje intervienen otros factores; algunos son intrapersonales y otros socioambientales. Por su

pertinencia en esta investigación, se los ha incluido dentro de los personales y los contextuales. Los factores de tipo personal se pueden clasificar en intrapersonales, fisiológicos y psicológicos.

- *Intrapersonales.* Son los de tipo cognitivo, es decir, aquellos producidos por maduración biológica y por entrenamiento intelectual, como la capacidad de formulación de hipótesis, de deducir y de sacar conclusiones. Sirven para que el estudiante sea capaz de afrontar nuevas tareas que estarán encaminadas a la comprensión y la expresión tanto oral como escrita.
- *Fisiológicos.* Los factores fisiológicos que influyen en el aprendizaje, según menciona Kelly (1982), se relacionan con el efecto del estado físico del escolar sobre el proceso de aprendizaje e influyen notablemente en su bienestar, particularmente en la vida y actividades mentales, pues el cuerpo es el medio de comunicaciones entre el mundo exterior y la mente. Así, el aprendizaje depende del funcionamiento adecuado de los sentidos y del estado físico del sujeto.

Psicológicos. Dentro de los factores que influyen en el aprendizaje escolar, es importante tener en cuenta aquellos aspectos relacionados con la motivación y con la retención o permanencia del aprendizaje. Es indispensable que la motivación esté presente en toda enseñanza, pues un motivo es la razón por la cual se realiza un acto. Es tarea del maestro lograr una motivación lo suficientemente vigorosa y persistente para mantener al alumno activo hasta que se haya logrado la finalidad del aprendizaje. La motivación activa efectiva, como lo dice Kelly (1982), debe conducir al desarrollo de un interés permanente en el aprender, a una apreciación del valor de la educación, a un esfuerzo de la voluntad que dirija el perfeccionamiento. Refiriéndose a la retención o permanencia del aprendizaje, se dice que haber aprendido es haber retenido, y para lograr este proceso de retención es importante que el estudiante desarrolle la atención, comprendida esta como la capacidad de enfocar la conciencia a estímulos externos o internos. Kelly (1982) define la atención como “la dirección de las facultades cognoscitivas hacia un objeto o grupo de objetos, o hacia un pensamiento, o hacia una actividad, con exclusión, más o menos, de las demás” (p. 117). Esto indica que la atención es un factor significativo en el aprendizaje, porque sin ella los pensamientos claros y los sentimientos expresados son una imposibilidad. Los niños con problemas de atención tienen dificultades para escuchar cuando les hablan; para seguir instrucciones, se distraen

fácilmente con estímulos externos; encuentran difícil enfocar y mantener la atención, concentrarse y atender a una tarea; son inconsistentes en el trabajo escolar.

Factores institucionales

Entre los factores institucionales denominados factores de “situación”, y refiriéndonos a un contexto educativo formal, se podrían destacar: el centro escolar, su infraestructura, la carencia o disposición de recursos (económicos, bibliográficos, tecnológicos, mobiliario...), el grupo de clase, el reglamento del régimen interno, las programaciones de las materias, el proceso de enseñanza de cada docente, etc. Son “factores institucionales que pueden definirse como características estructurales y funcionales que difieren en cada institución, y su grado de influencia confiere a la institución peculiaridades propias” (Latiesa, 1992, p. 48). Específicamente en este caso, dentro de los factores institucionales se incluyen variables tales como los horarios de los cursos, los tamaños de los grupos, el número de libros en la biblioteca del centro educativo, aspectos relacionados con el (la) estudiante y el ambiente institucional que influyen en el rendimiento académico. Kelly (1982) enumera algunos elementos que pueden ser incluidos dentro de los factores institucionales, tales como las técnicas de estudio, la duración y distribución de la práctica, la naturaleza de la materia que ha de ser aprendida y el proceso didáctico; podrían ser también las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, los tipos de docentes y las formas de evaluación.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE CLASE

Así como se pueden determinar estrategias de aprendizaje, es importante también tener claras las estrategias de enseñanza. Las dos son asumidas en el proceso de aprendizaje como estrategias de intervención educativa que, en su doble vertiente, complementan y fortalecen el aprendizaje.

Para una mejor comprensión, en este aparte se hará referencia a las estrategias de enseñanza, entendidas como “la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser” (Rajadell, 2001, p. 8), dimensiones que son fundamentales en el proceso de formación del estudiante, en el cual es

necesario que el docente esté en capacidad de aplicar diversas estrategias a la hora de enseñar. El autor explica que algunas de estas estrategias pueden estar centradas en el docente, en el estudiante, en el medio, algunas para adquirir o desarrollar procedimientos o habilidades, pero todas ellas, en su gama de diferencias y semejanzas, orientadas al fortalecimiento de las tres dimensiones del ser humano: la del saber (centrada en la adquisición y dominio de determinados conocimientos), la dimensión del saber hacer (desarrollar aquellas habilidades que le permitan la realización de ciertas acciones o tareas, teniendo en cuenta la capacidad de modificación y transferencia posterior a diferentes contextos) y la dimensión del ser (profundizar en la faceta afectiva de la persona, en la que juegan un papel prioritario la modificación y consolidación de intereses, actitudes y valores). La tarea de aprender a percibir, reaccionar y cooperar de manera positiva ante una situación o un objeto, acoge una complejidad superior que la simple retención de conocimientos. Este grupo de estrategias apunta básicamente a la figura del docente, del formador, considerado como la persona que pretende satisfacer las necesidades de formación de otras personas a partir del diseño y desarrollo de unos programas específicos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son un tema del cual se habla continuamente dentro del sector educativo debido a su magnitud e importancia, comprendiendo en primera instancia que estrategias de aprendizaje son aquellas acciones que el estudiante realiza con el fin de aprender algo. Como lo expresa Rajadell (2001),

[...] una estrategia de aprendizaje equivale a la actuación secuenciada, consciente o inconscientemente, por parte del alumno con la intencionalidad de aprender de forma total o parcial un nuevo concepto a partir de la actuación de otra persona que juega el rol de educador que pretende enseñar (p. 25).

Desde la faceta didáctica, se mencionan estrategias como las de adquisición de la información relacionadas con la atención y codificación, las de retención de la información concernientes a actividades de elaboración y organización; están además las de recuperación, enfocadas a actividades de búsqueda y generación de respuesta. El autor menciona también estrategias de aprendizaje que

buscan desarrollar habilidades psicomotoras, actitudes y valores personales, y fortalecer los valores sociales.

Tipos de docente

Es sabido que el docente representa la figura clave de la enseñanza y del aprendizaje. De igual manera, es imprescindible reconocer que en él convergen algunas características importantes es este proceso, como el estilo de enseñar, que es la manera específica de presentar los contenidos, sean de tipo conceptual, procedimental o actitudinal. De acuerdo con el estilo de docente, y atendiendo sus características y formas de enseñanza, Fenstermacher y Soltis (1999) clasifican a los docentes teniendo en cuenta sus prácticas en el aula de clase.

Está, entonces, el docente ejecutivo, que se lo concibe como el gerente de los tiempos de la clase. Es la persona que toma decisiones, principalmente en el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Es considerado como el conductor de la clase, quien hace el manejo del tiempo y de la adecuación de los contenidos enseñados, lo cual se medirá posteriormente con los exámenes. Tiene como propósito que cada alumno pueda adquirir y retener conocimiento específico a través de los datos, conceptos, habilidades e ideas que se imparten a lo largo de la clase.

De igual manera, se conoce el docente terapeuta, para quien es muy importante la autenticidad del estudiante, la cual no se cultiva adquiriendo un conocimiento remoto que no se relaciona con la búsqueda de su significación y la identidad personal. El terapeuta es un guía y su actividad de enseñanza está principalmente centrada en preparar al estudiante para que seleccione y pueda alcanzar el contenido. Tiene como propósito capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser: una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido.

Por último, según la presente clasificación, se hace referencia al docente liberador, quien busca liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la trivialidad, de la convención, de los estereotipos, para desarrollar así actitudes críticas, involucrando virtudes morales (honestidad, integridad, disposición imparcial, trato justo) e intelectuales (racionalidad, amplitud de espíritu, valoración de las pruebas, curiosidad, capacidad reflexiva).

Formas de evaluación del aprendizaje

Desde una óptica estrictamente educativa, están los postulados teóricos de Casanova (2002), de quien se logra vislumbrar la clara intención de comprender la evaluación como la acción que permite optimizar los procesos educativos, pues al referirse a este término lo asume con un enfoque de desarrollo orientado hacia los procesos de funcionalidad formativa; de ella dice entonces:

[...] si conceptualizáramos la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (p. 5).

La autora menciona tipologías de evaluación según su funcionalidad, la cual puede ser *sumativa* o *formativa*. La evaluación sumativa tiene la finalidad de determinar el valor de un producto final, decidir si el resultado es positivo o negativo, establecer el éxito o el fracaso, emitiendo un juicio general del proceso que ha culminado el estudiante. Por el contrario, la función formativa se realiza con el fin de corregir y mejorar los procesos de aprendizaje, acompañada siempre de un acto de reflexión que permitirá posteriormente adoptar correcciones y plantear alternativas para reforzar aspectos que requieran mayor atención en la formación del estudiante; la evaluación se realiza de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando, nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados.

Otra clasificación de la evaluación es según su temporalización, que puede ser inicial, procesual o final. Cuando se habla de evaluación inicial, se hace alusión a aquella que se aplica al inicio del año escolar, con el fin de detectar la situación de partida de los sujetos, lo que permitirá a la vez la captura de datos para precisar del mejor modo las características de todo tipo del alumno (personales, familiares, sociales, etc.). Esta evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. La evaluación procesual consiste en realizar una valoración continua del aprendizaje mediante el uso de diferentes instrumentos

evaluativos, lo que permitirá obtener datos relevantes que guíen al análisis y a la toma de decisiones oportunas. Casanova (2002) manifiesta que “la evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones sobre la marcha” (p. 28), que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos.

En esta misma línea de la evaluación según su temporalización está la evaluación final, la cual se la realiza para dar una valoración de un proceso terminado, en las instituciones escolares se aplica generalmente al final de un período o al final del año escolar, y es la que decide en definitiva cuál fue el avance del aprendizaje del estudiante. Casanova (2002) comenta que la evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso y puede estar referida al fin de un ciclo, curso o también al término del desarrollo de una unidad didáctica, lo cual supone un momento de reflexión en relación con lo alcanzado en determinadas actividades.

Finalizando esta tipología está la evaluación según sus agentes. Se sabe que en Colombia existen formas de evaluación de carácter externo que permiten reconocer los progresos de la educación del país y sus regiones, e identificar sus fortalezas y sus deficiencias. Hacen presencia en este aparte las pruebas censales, las pruebas Saber y las pruebas tipo ICFES.

Factores contextuales

El proceso de aprendizaje se inscribe en el contexto de la comunidad. En algunos artículos, estos factores son tomados como factores socioambientales, entendidos como aquellos que rodean a cada persona, familia, barrio, situación socioeconómica, etc., los cuales se van adquiriendo, formando y transformando a través de la ecología, el medio ambiente, el clima, la raza, la pobreza y también la riqueza, la cultura, la religión, la política, el conflicto armado y el apoyo de la comunidad con la educación y, a la vez, con la institución educativa.

Existe una realidad latente en nuestras sociedades: en el contexto que rodea a cada escuela o institución educativa de nuestro país, acontecen conflictos de todo tipo. Ante tantos problemas, el profesional de la educación debe estar encaminado y en la marcha para aportar soluciones a esos problemas sociales.

¿Cómo lo va a hacer? Concientizando a esa nueva generación que pasa por sus manos. En lo que se puede llamar proceso de aprendizaje, proceso de enseñanza, proceso de adquisición de conocimiento, el docente debe conjugar la realidad vivida con la realidad que se quiere, para despertar en todos y cada uno de sus estudiantes una nueva conducta frente al mundo. Debe utilizar indiscutiblemente su práctica docente como un impulso para mejorar las relaciones entre personas y opacar o solventar de alguna manera las innumerables dificultades que atraviesan nuestras sociedades, con objeto de hacer del contexto algo gustoso que repercuta positivamente en el aprendizaje.

MÉTODO

La investigación se desarrolló con fundamento en el paradigma cualitativo, orientada hacia la comprensión de la realidad que se deseaba investigar. Se abordó también desde un enfoque histórico hermenéutico, ya que buscó describir y comprender la realidad observada con el fin de darle sentido y significado. El método seguido fue el etnográfico, que permitió captar el punto de vista, el sentido y las motivaciones que los actores otorgan a sus acciones sociales.

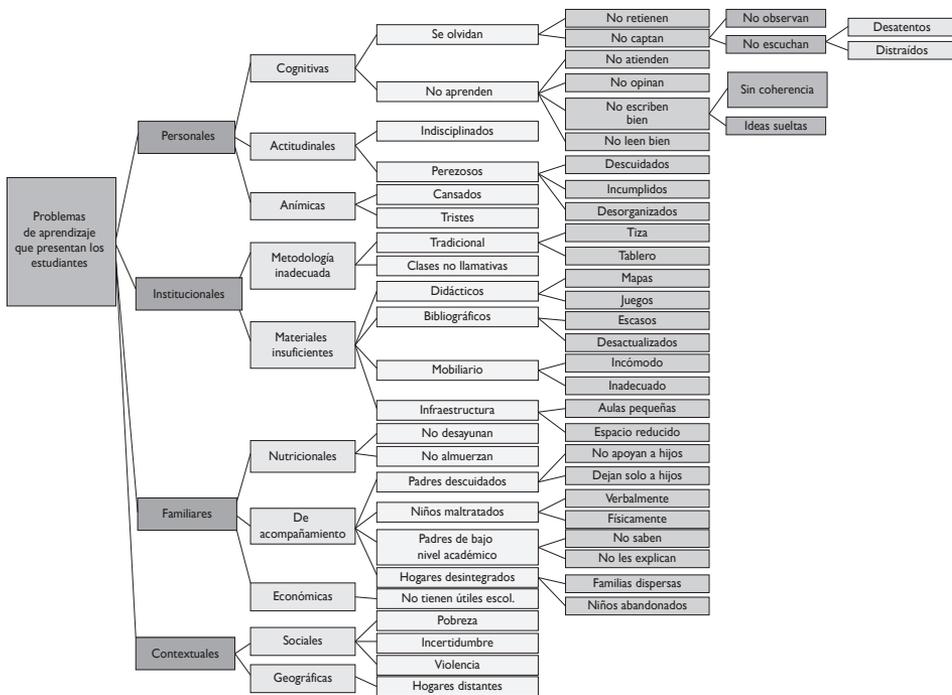
Las técnicas utilizadas fueron estrictamente cualitativas (entrevista en profundidad, observación sistemática y grupo focal). El registro de la información se organizó y sistematizó en el diario de campo. Finalmente, con la información obtenida se procedió a su respectiva organización y análisis a partir de las orientaciones esbozadas en el documento “Destilar la información”, de Fernando Vásquez (2007), en el cual se contemplan nueve etapas secuenciales, para finalmente proceder a la interpretación que se dio dentro una dinámica de explicación, comprensión y triangulación, con el objetivo de ser coherentes y fieles a los hallazgos encontrados.

La investigación se realizó con una población de básica primaria de la Institución Educativa Nazaret del corregimiento La Victoria, donde se ubican catorce docentes y 160 estudiantes. La unidad de trabajo fue seleccionada representativamente de la totalidad de estos actores. Las entrevistas en profundidad se aplicaron a cuatro docentes y a ocho estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria; en estos mismos grados se realizó la observación sistemática. De la misma manera, se desarrolló el grupo focal con un grupo de docentes con la finalidad de estimar, con un determinado grado de precisión, algunas características y la información deseada.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se muestra a continuación la interpretación de uno de los campos categoriales denominado “Problemas de aprendizaje” que nace del objetivo específico: identificar, entre docentes y estudiantes de la Institución Educativa Nazaret, la concepción de aprendizaje, cuyo criterio se formula con base en la siguiente pregunta: ¿qué problemas de aprendizaje presentan los estudiantes?

Figura 1. Campo categorial “Problemas de aprendizaje escolar”



Fuente: elaboración propia.

Problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes es un término muy general que abarca ciertas complicaciones del niño en su edad escolar, dentro y fuera del aula, que se ven reflejadas en su bajo desempeño académico. Arias (2003) manifiesta que “los problemas de aprendizaje hacen relación a la dificultad de un estudiante para aprehender los contenidos curriculares

propios del grado escolar al cual asiste y en los que finalmente presenta bajo rendimiento académico” (p. 172).

Los problemas de aprendizaje pueden ser considerados desde varios ámbitos: unos que rodean las cuestiones personales del niño; otros, los aspectos institucionales que enmarcan el entorno educativo; también el entorno familiar con sus diferentes complicaciones y beneficios, y finalmente, el aspecto contextual, ya sea rural, urbano, geográfico o social, que envuelve al niño, tal y como se muestra en la figura 1. Todos estos aspectos se concatenan para dar inicio a grandes estudios y análisis de muchos pensadores que intentan comprender y dar solución a los problemas de aprendizaje abordándolos desde diversas perspectivas, pero con una posición común de consolidar las bases teóricas para entenderlos, comprenderlos y darles un buen manejo.

En cuanto a los problemas de aprendizaje vinculados con factores familiares relacionados directamente con el entorno y la composición familiar, son analizados por las psicólogas De Canelas y Orellana (2009), quienes manifiestan que la familia es en gran medida ese resorte que impulsa al desarrollo del aprendizaje.

En el campo categorial, se puede mostrar que la información recolectada denuncia que los problemas de aprendizaje son causados por factores familiares, de los cuales se destacan los aspectos nutricionales, los de acompañamiento familiar y los aspectos económicos, explicados en diferentes expresiones y manifestaciones.

Los aportes de De Canelas y Orellana (2009) se relacionan con lo encontrado en la institución educativa, en la medida en que las autoras hablan de que el maltrato, en sus diferentes manifestaciones físicas o psicológicas, afecta directamente la personalidad del menor.

La investigación deja como resultado el conocimiento de que estos niños vienen de familias desintegradas, pues en su mayoría viven con los abuelos o personas ajenas a ellos porque sus padres progenitores se han separado, siendo los hijos quienes pagan las consecuencias. Al respecto, nos dice De Canelas y Orellana (2009): “cuando los padres o uno de ellos no llega a superar el divorcio, suele suceder que el niño termina pagando los platos rotos; los adultos no parecerían serlo cuando adoptan estas actitudes, ya que si no superaron el divorcio jamás

los hijos deben ser la pared contra la que se estrellan” (p. 333), acusándolos en alguna forma de las circunstancias, sin ni siquiera detenerse a pensar en lo que inmediata o paulatinamente generarán en la personalidad de los hijos.

Los estudios realizados al respecto y la situación familiar de los niños de la institución educativa son contundentes al afirmar que el círculo parental es uno de los factores más importantes y que merece mucho cuidado, pues la desintegración familiar en cualesquiera de sus formas repercute no sólo en la personalidad del niño, sino en todas sus dimensiones, reflejándose, en primer lugar, en un buen o mal rendimiento escolar y en comportamientos positivos o negativos dentro de la institución escolar. Por tanto, se debe tener cuidado en el trato que el docente da al niño, pues este ve a su maestro como un refugio, un amigo, un apoyo, un confidente, y así se olvida de lo que pasa en su hogar. De ahí que la labor del maestro debe ir más allá de lo meramente académico.

Indudablemente, es una tarea del docente y de la institución buscar alternativas que permitan dinamizar las relaciones de las familias, más en una región donde los padres y madres han sido socialmente tocados por el conflicto, el machismo, el abandono, el maltrato y muchos otros aspectos que inciden directamente en la formación del niño.

Otro de los factores a los cuales hacen referencia los informantes como influyentes en el aprendizaje escolar son los contextuales, tomando la palabra *contexto* para referirse a los diferentes aspectos sociales que rodean la institución educativa, como son la pobreza, la violencia y la incertidumbre, además de los aspectos geográficos, como la ubicación, la distancia de la zona urbana y, más aun, de la zona rural.

Dicho de otro modo, estos son elementos que confluyen entre sí y que desencadenan, al igual que los factores personales, institucionales y familiares, un motivo más para que haya diferentes problemas de aprendizaje en los niños y niñas de básica primaria en la institución, que pueden ser atribuibles a este factor.

Como se ha expresado a lo largo del capítulo, los problemas de aprendizaje en la institución se deben a factores personales, institucionales, familiares y contextuales, propios de esta región. Cuatro factores que, agrupados en uno, inciden directamente en el aprendizaje de los niños de la región y son vistos por

la comunidad, pero al igual que muchos niños que sufren de falta de atención, los adultos o personas involucradas en la institución no les dan la importancia que ameritan, tal vez por desconocimiento, por indiferencia o porque quizá, aun sabiendo de la magnitud del problema, se sienten con las manos atadas o sin herramientas para afrontar la situación que está perjudicando y, a la vez, impidiendo el progreso del aprendizaje de aquellos niños de la institución.

Para concluir este campo, es apropiado decir que no existe una fórmula mágica o una disposición de factores o elementos que deban hacer parte de una institución para obtener buenos resultados académicos. Cada institución es única y lo que aquí afecta, en otro sitio puede ser que no, es decir, los factores que intervienen en el aprendizaje pueden ser diferentes en distintas regiones o contextos de nuestro país.

CONCLUSIONES

Los diferentes factores asociados al aprendizaje escolar (personal, institucional, familiar, contextual), entre los cuales se deben destacar las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, el tipo de docente, unidos al acompañamiento familiar, han marcado de forma negativa y positiva al estudiantado, haciendo que determinadas actitudes en algunos casos se puedan potenciar y, en otros, obstaculicen el avance académico del niño. Por ello, dichos factores deben estar fortaleciéndose desde la parte directiva, con proyectos de gestión, de acompañamiento al estudiantado, al padre de familia, involucrando a la institución en labores sociales dentro de la comunidad, tan urgida de atención. La institución educativa no puede negarse al hecho de que en ella existen problemas de aprendizaje o seguir tildando a los estudiantes de buenos o malos, preocupados o descuidados. Antes bien, debe buscar la forma de que esos problemas, en muchos casos provocados, desaparezcan. Los problemas de aprendizaje en muy pocos casos se pueden catalogar como discapacidades de aprendizaje; son problemas que surgen de la familia, del contexto, de la institución, y por eso pueden ser manejables interviniéndolos. Se hace necesario para ello, reflexionar y reivindicarse en cuál es el verdadero papel del docente en contextos educativos marginados o de situaciones precarias, para no sólo promover algunos estudiantes o endurecer la repetencia con otros, sino encontrar la forma de que salgan aprendiendo y motivados académicamente, para que en un futuro, si por diferentes circunstancias no pueden ingresar a la universidad, cambien

su forma de pensar acerca de la educación y del desarrollo de sus hijos cuando se hallen frente a problemas de aprendizaje con los que ellos han crecido o han creído tener. Es una forma de rescatar y cultivar hábitos de estudio bajo la pedagogía del amor que se promulga en la institución.

El aprendizaje debe ser concebido como una transformación en el ser, no sólo de pensamiento o comprensión, sino también aptitudinal, actitudinal y ética. El aprendizaje no sólo se hace efectivo cuando el niño lee o escribe correctamente, o cuando realiza sin dificultad las cuatro operaciones básicas, sino que se presenta más bien dentro de un proceso de asimilación, de penetración, de involucrarse en un conocimiento integral, que vaya más allá de los límites de conocimientos e incluya las habilidades psicomotrices teniendo en cuenta las diferencias individuales, y busque plasmar un cambio permanente en el niño. El docente debe, entonces, buscar la forma de seleccionar contenidos acordes a la edad, al ritmo de trabajo de cada niño, que sean significativos y de interés, como lo expresa Kelly (1982). Definitivamente, es preciso combinar la habilidad del docente con la astucia del niño para trabajar rítmicamente en una sonata que se llame aprendizaje.

El aprendizaje escolar no sólo depende del trabajo académico que realizan los docentes en la institución educativa. El estudio pudo demostrar que la formación integral de un estudiante y su rendimiento académico son una tarea grupal que involucra muchos factores: en primer lugar la familia, como primera escuela, debe velar por el cuidado del niño; en ella recae la mayor responsabilidad de brindarle acompañamiento; la familia es un factor influyente positiva o negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos; una familia motivada para mejorar el aprendizaje es un elemento clave que repercute de modo apreciable en los resultados escolares; de lo contrario, la falta de esta lleva a la deserción y a un fracaso escolar permanente. En segundo lugar, los factores contextuales e institucionales deben contribuir al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Particularmente, los niños de la institución han nacido, crecido y vivido en condiciones precarias y de conflicto, factores inherentes a ellos, a su condición de niños, que en muchos casos se hallan por fuera del alcance de la institución, sin desconocer que esta se convierte en un factor de casi el mismo nivel de la familia y que, si no brinda los recursos, las instalaciones y las metodologías adecuadas, puede estar fracturando el aprendizaje del niño.

Es oportuno decir que los docentes no se pueden quedar esperando a que haya una recomendación específica de las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicables dentro y fuera del aula escolar con el ánimo de mejorar los resultados académicos, sino más bien ser capaces de llevar lo que saben u operan teóricamente a la práctica, manejando un sinnúmero de estrategias, unas dirigidas a mejorar su desempeño dentro del aula y otras a captar la atención del estudiante para que éste aprenda. La simple “exposición” que si bien tiene muchos aspectos positivos se vuelve rutinaria, monótona, frente a niños que esperan llegar a la escuela y escuchar una clase acompañada de juegos, cantos y otros, que no los hagan sentir que están en una conferencia, sino que los haga aprehender sintiéndose niños, pensando y reflexionando como tal, sin presiones, porque el niño aprende con cariño, con amor, sintiéndose único, relacionando su mundo real con lo irreal, con lo que estudió en el aula y con lo vivido en su propio entorno porque, aunque niño, a una corta edad ha obtenido experiencias que lo han marcado para toda la vida. Es preciso, entonces, reflexionar en que para ser docente de básica primaria y trabajar por áreas en cada uno de estos grados, es necesario adentrarse en el mundo del niño, capacitarse en cómo manejar una clase, entender que no es lo mismo dictar unas matemáticas a jóvenes de grado once que dictar la misma área a niños de cuarto y quinto de primaria.

La evaluación debe estar pensada como una opción que permita examinar los conocimientos alcanzados por los estudiantes para posteriormente tomar decisiones con las que logren superar las dificultades presentadas en un proceso determinado. No como un requisito que hay que cumplir y en el cual se deben registrar unos juicios sobre el saber, el hacer y el ser, para proponer, en el caso de presentarse dificultades, otras actividades carentes de reflexión, a través de las cuales, si es preciso, se cambia o mejora el concepto. Si no se transforma esta mecánica, la evaluación seguirá perdiendo su verdadero significado y llevando al estudiante a que la asuma también como un requisito que hay que cumplir, a que estudie tan sólo para el momento, olvidándose de que ese estudio va acompañado de análisis y de comprensión. Es necesario propiciar una comprensión del verdadero significado de la evaluación para poder aplicarla en cualquier situación y momento, encontrando así una función definida en tonalidad a la temporalidad en que se aplique. El trabajo del docente, entonces, será concretar una evaluación coherente, integral, que permita tanto detectar dificultades como mostrar hechos relevantes sobre la situación del estudiante en el ámbito escolar y personal.

REFERENCIAS

- Arias, J. D. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Casanova, M. (2002). *Manual de Evaluación Educativa* (2.ª ed.). España: Muralla.
- De Canelas y Orellana (2009). Artículo: Factores personales y socioambientales. Revista digital *Enfoques Educativos*, 31, 333. Editorial y Librería Comercial.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la educación* (7.ª ed.). Madrid: Morata.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- López García, M. (2009). Las conductas agresivas en el centro escolar. *Enfoques Educativos*, 39, 19-39. Recuperado el 6 de septiembre de 2009, de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_39.pdf
- Rajadell, N. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 8

LA EVALUACIÓN: UNA OPORTUNIDAD PARA LA CALIDAD Y LA EXCELENCIA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Pilar Londoño Martínez¹
José Edmundo Calvache López²
Tutores de investigación, Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

El presente capítulo es producto de las enseñanzas y aprendizajes experimentados en el transcurso de la tutoría realizada a varios trabajos de investigación de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle en Convenio con la Institución Universitaria CESMAG de la ciudad de Pasto. Los subproyectos, enfocados a diferentes campos del saber y niveles educativos, se enmarcan en el macroproyecto “Evaluación Educativa”, cuyo objetivo es mirar la evaluación como un acto de mejoramiento permanente y como la fuente para la toma de decisiones pedagógicas que ayuden a regular los procesos de aprendizaje y de enseñanza, superando el mero acto de la calificación y la clasificación.

¹ Magíster en Lingüística Hispánica. Profesora, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de pregrado y postgrado, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño. Asesor de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica, Universidad de Nariño.

En el sentido anterior y teniendo en cuenta que los procesos de evaluación se han convertido en elementos clave del proceso educativo y de la acción pedagógica, el presente capítulo aborda teóricamente las concepciones de evaluación, los aspectos determinantes, los medios e instrumentos que viabilicen su operacionalización y realización, así como también permitan la reflexión de la práctica y en la práctica.

Palabras clave: criterios de evaluación, evaluación, instrumentos, medios, tipos de evaluación.

PRESENTACIÓN

La actividad docente implica la realización de varios procesos encaminados a promover el aprendizaje en los estudiantes, los cuales se ejecutan dentro del aula y requieren una cuidadosa preparación fuera de ella. Entre los procesos se encuentran el de planificación, el de ejecución y el de evaluación. Sin embargo, estas no son etapas predeterminadas ni estáticas, sino que deben estar en permanente construcción y adaptación, y son los profesores, a partir de su quehacer diario y de las incertidumbres que este genera, los llamados a cuestionarse sobre su labor cotidiana, con el ánimo de plantear nuevos proyectos y propuestas que traigan mejores resultados en la docencia, con repercusiones positivas para cada uno de los estudiantes, pero también para sus entornos sociales y comunitarios. Esto es posible si los profesores asumimos el verdadero compromiso de una docencia renovada, gracias a la labor de maestros innovadores que enseñan lo que investigan y además hacen de su práctica docente un objeto de estudio que requiere permanente investigación.

En coherencia con lo expresado, la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, en convenio con la Institución Universitaria CESMAG, planteó como objeto de estudio para las investigaciones realizadas como tesis para la cuarta cohorte, uno de los elementos fundamentales en la docencia: *la evaluación*. Esta es un proceso que debe ser producto de la reflexión y la responsabilidad tanto de los docentes y estudiantes como de los administrativos y padres de familia, puesto que en muchas ocasiones pierde su verdadero sentido y se convierte en un requisito más que hay que cumplir o, en el caso de evaluación del aprendizaje, simplemente en un indicativo de aprobación o promoción.

El gobierno nacional, consciente del papel preponderante de la evaluación en el proceso formativo de los estudiantes y considerándola como un mecanismo que garantiza la calidad educativa, la ha reglamentado de la siguiente forma: la Ley General de la Educación (Ley 115/94) dentro del título IV (Organización para la prestación del servicio educativo), en el capítulo III y entre los artículos 80 y 84, que hablan sobre la evaluación del sistema educativo, establece la evaluación como un medio para velar por la calidad de la educación, para lo cual propone la evaluación de docentes, la evaluación a estudiantes, la evaluación a directivos docentes y la evaluación institucional y de programas (a nivel universitario). No obstante, el cuestionamiento que se puede formular aquí es si realmente la orientación que se le ha dado a la evaluación permite cumplir con la función de velar por la calidad y si, más allá de ser una norma de obligatoriedad y necesario cumplimiento, ésta es una actividad enriquecedora dentro del quehacer pedagógico para todos los sujetos que participan dentro del proceso educativo.

Ante la amplitud del tema, en este capítulo se presenta una visión general sobre la evaluación, su concepto y los elementos que en ella están implicados, considerándola como un proceso, tal como se expresó anteriormente, que requiere de reflexión por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que su aplicación debe ir más allá del cumplimiento de ciertas exigencias administrativas, en muchos casos con poco conocimiento de cómo se debe articular a todo el proceso pedagógico, al diseño curricular de un programa, a los fines de una institución y a la actividad docente.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LA EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta que el punto de partida para el éxito de todo proceso es la claridad conceptual sobre sus diferentes elementos, se presentan aquí, en primera instancia, unas consideraciones sobre el concepto de evaluación, dado que depende de la postura que se adopte frente a ella para determinar desde qué óptica epistemológica y pedagógica se va a enfrentar el proceso y, por ende, para determinar las prácticas que el docente debe realizar en el aula, así como los principios y exigencias que la regirán, los aspectos que la van a determinar y los criterios, medios, instrumentos y tipos de evaluación que se pueden utilizar.

Concepto de evaluación

Etimológicamente, el término evaluación procede del latín *valere*, que significa la acción de tasar, valorar, justipreciar, es decir, atribuir valor a una cosa (Real Academia Española [RAE], 2001).

El significado inicial de la evaluación se transfirió al campo educativo y, dentro de éste, ligado a las circunstancias históricas y políticas, así como a las corrientes pedagógicas por las que ha atravesado la educación. Por esto, a lo largo del tiempo han variado la función, las modalidades y las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han predominando en torno a ella. Lo anterior lleva a pensar en el carácter polisémico del término, puesto que ha tenido gran diversidad semántica, tal como lo plantea Santos Guerra (1993), quien afirma que se habla de evaluación

[...] refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a la medición de resultados; se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permitan cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos... (p. 3).³

No obstante, cabe resaltar que, en el proceso de formación de los estudiantes, generalmente ésta se ha entendido como medición, calificación, exámenes, aplicaciones de tests u otros similares, sabiendo que estos últimos son instrumentos de los que se sirve la evaluación, pero no son la evaluación en sí misma. Por tanto, es necesario acercarnos al concepto de evaluación, y para tomar un punto de referencia, citaremos aquí la clasificación realizada por Lukas y Santiago (2004), quienes organizan las definiciones de evaluación educativa en cinco categorías, atendiendo al proceso de evolución histórica:

- La primera categoría comprende definiciones con especificaciones sobre los logros de los alumnos después de un proceso de instrucción. Según los autores, estas definiciones corresponden con la conceptualización de Tyler sobre evaluación educativa, haciendo referencia a una evaluación sumativa, basada en los objetivos preestablecidos y que sólo tiene en cuenta los

³ Es de destacar que, en cada una de esas acepciones, el término *evaluación* tiene características particulares.

logros de los alumnos, olvidándose los demás ámbitos educativos. En ésta se evidencia claramente una concepción de evaluación como proceso de medición.

- En la segunda categoría están las definiciones que hacen referencia a la determinación del mérito o valor. Los autores señalan que las definiciones de esta categoría son más recientes que las anteriores e implican la emisión de un juicio valorativo sobre el mérito y el valor del objeto evaluado, que pueden ser los logros de los alumnos, un programa, un centro, entre otros. Estas definiciones coinciden en tomar la evaluación como la emisión de un juicio de valor; es decir, tiene una connotación cualitativa.
- La tercera categoría comprende definiciones de evaluación que se basan en la información recolectada como base para la toma de decisiones. Al respecto, se menciona que esta nueva concepción tiene sus orígenes en la empresa norteamericana y fue utilizada con fines comerciales. Sin embargo, es importante resaltar que con este tipo de evaluación se dieron dos avances importantes: la información se constituye en el conocimiento fundamental para tomar las decisiones de mejoramiento y el conocimiento debe basarse en la recolección y análisis científico de la información. Esto permitió que la evaluación adquiriera mayor relevancia en el campo de la educación, ya que se incluyen múltiples objetos de evaluación y se incorporan nuevas funciones y momentos evaluativos.

Como se puede apreciar, en el campo de la educación, en esta tercera categoría, la evaluación es utilizada para mejorar la práctica educativa y se incluyen aspectos relativos a la participación de diversos agentes evaluadores (evaluación interna-externa), quienes generan información con la posibilidad de tomar decisiones. En este particular, se concibe la decisión como un proceso mediante el cual se pretende reducir el grado de incertidumbre ante una duda o problema, al permitir tomar conciencia de una situación incierta, adquirir información sobre las posibles causas que han propiciado la aparición del problema y las alternativas viables para su solución a través de la ejecución de alternativas de mejoramiento. Es importante destacar aquí que la evaluación en este sentido se convierte en un proceso de investigación.

- La cuarta categoría corresponde a las definiciones que subrayan la importancia de la metodología utilizada para la evaluación, es decir, se está

haciendo énfasis sobre la aplicación de métodos confiables que garanticen veracidad en los procesos evaluativos realizados para, de esta manera, también asegurar el éxito en la toma de las decisiones que sigue al proceso evaluativo.

- A la última categoría pertenecen definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores; tal como como se cita en Lukas y Santiago (2004), se pueden contemplar entre ellos los conceptos de Pérez Juste, quien la considera como el acto de valorar una realidad, mediante un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre éstas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido. O el de Jiménez Jiménez, quien la considera un proceso ordenado, continuo y sistemático de recolección de información (válida, creíble, dependiente, fiable, útil...) obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, que permiten emitir juicios de valor fundamentados para facilitar la toma de decisiones sobre el objeto evaluado.

Vale destacar que el concepto presentado sobre evaluación por Lukas y Santiago (2004), se ubica dentro de esta última categoría, al considerarla como el proceso de identificación, recogida y análisis de la información (cuantitativa o cualitativa) relevante, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios de referencia preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. Por tanto, no se puede considerar simplemente como el final de proceso, sino como una parte fundamental de él que sirve para hacer un verdadero análisis y comprensión.

En consecuencia, es importante resaltar la importancia de la toma de decisiones como parte esencial dentro del proceso evaluativo, ya que el objetivo de la evaluación no es únicamente asignar valoraciones, clasificar a los evaluados, determinar su aprobación o reprobación, o descalificar personas, programas o instituciones, sino, a partir del análisis de los resultados recogidos y de su comprensión e interpretación, poder determinar acciones que lleven a fortalecer las debilidades y mantener los aspectos que están bien, puesto que la idea de la evaluación es siempre buscar la calidad y la excelencia académica, asumiendo un verdadero papel pedagógico con implicaciones didácticas y curriculares.

Con el anterior sentido y referido a la evaluación del aprendizaje escolar, en el segundo y tercer propósitos de la evaluación planteados en el Decreto 1290⁴, se expresa que la evaluación debe “proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante y suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009, p. 1).

Es necesario destacar, además, que asumida la evaluación como una estrategia para apoyar a los estudiantes, ésta se debe realizar respetando la individualidad de cada uno de los evaluados. De esta manera se expresa en el decreto mencionado, en el artículo tercero, donde se afirma que en el ámbito educativo un propósito de la evaluación es: “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (MEN, 2009, p. 1), ya que la evaluación no debe ser una actividad masificadora, homogeneizadora y rutinaria, sino que para ser verdaderamente formativa debe respetar el ritmo y estilo de cada estudiante, y ser creativa para responder a las características y necesidades de los evaluados.

No se puede desconocer que parte de la individualidad del ser está determinada por la cultura y el entorno donde él se desenvuelve y para el que se está preparando. Por tanto, estos son elementos que también se deben tener en cuenta al realizar procesos de evaluación, ya que ella no puede ser algo abstracto, sino que se da en un contexto real. De ahí la exigencia y necesidad de que el evaluador conozca no sólo el marco conceptual, sino también el contexto sociocultural e histórico en el que se desenvuelve el sujeto evaluado.

Lo anterior implica que la evaluación, si se lleva a cabo con una finalidad formadora en búsqueda de la excelencia y la calidad, antes que sancionar o clasificar, es un proceso enriquecedor cuyo resultado es el aprendizaje mutuo, es decir, tanto del evaluado como del evaluador. Pero para alcanzar esto se requiere, además de los aspectos mencionados, de la responsabilidad y el compromiso de toda la comunidad, teniendo presente que se debe realizar como una actividad integrada a todo el proceso y las tareas educativas.

⁴ El Decreto 1290 de 16 de abril de 2009, emanado del Ministerio de Educación, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Como se ha podido apreciar, la evaluación es un proceso determinado por muchos factores, como el pedagógico, el sociocultural, el histórico y el político, entre otros. Aquí se hará alusión al pedagógico, que la determina de manera directa y que precisa la coherencia del proceso con los otros elementos curriculares.

ASPECTOS DETERMINANTES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación no es una práctica aislada dentro del proceso educativo, sino que debe estar en concordancia con todo lo planteado en el componente curricular de la institución, el cual está claramente especificado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por lo tanto, está relacionada con el paradigma, el enfoque, el modelo educativo, aspectos que determinarán el diseño de la evaluación y que son del dominio y autonomía de cada institución. Así se expresa en el Decreto 1290 de 2009, donde se da entera libertad a las instituciones para realizar su proceso evaluativo. Entonces, la invitación es a analizar la coherencia que existe entre los diferentes componentes del diseño curricular de cada institución y los criterios, estrategias y tipos de evaluación que ellas implementen.

El *paradigma* se entiende como el organizador de conceptos, teorías y reglas que determinan las características de la evaluación que se va a aplicar. Los paradigmas son el cuantitativo y el cualitativo. Con respecto a ellos, Bustamante (1995) afirma que

[...] la evaluación se puede acometer o bien como una acción instrumental cuantitativa, con énfasis en lo técnico y administrativo, o bien como una acción cualitativa cultural que integre los intereses técnicos, históricos, sociales, comunicativos y emancipatorios, presentes en el ámbito de la educación (p. 118).

Esta es una primera elección que debe realizar la institución teniendo en cuenta la misión y los principios filosóficos que la rigen. El paradigma seleccionado determinará además el sentido de los otros elementos curriculares.

El *enfoque* es el punto de vista particular que se tiene dentro de un paradigma. Está relacionado con la concepción de educación y con los intereses que se pretenden con el desarrollo del proceso pedagógico. Habermas (1968), con

base en los “intereses constitutivos del conocimiento” desarrollados en *Conocimiento e interés*, plantea que se puede hablar de tres tipos de intereses que determinan el enfoque predominante; estos son: enfoque técnico, práctico y crítico social. Dentro de cada uno de los tres enfoques se considera el discurso que se desarrolla, la forma de organización que utiliza y la finalidad que tiene en la acción de educar. En cuanto al discurso que desarrolla, cada enfoque está relacionado con el componente ideológico del interés de los actos humanos; en él se ven explícitos la finalidad, la relación conocimiento-aprendizaje, el lenguaje utilizado y los criterios de verdad y control.

El *modelo* es el conjunto de prescripciones dentro del enfoque que indican cómo definir y organizar los componentes curriculares y de evaluación, de modo que posteriormente se puedan estructurar las acciones. Existen varios modelos de evaluación; sin embargo, tal como lo expresa Monedero (1998), estos no son excluyentes entre sí y como no son grandes las diferencias entre ellos, los agrupa en dos categorías que denomina *modelos clásicos* y *modelos alternativos*. En los primeros incluye los modelos que están en la línea empírico-racionalista y conductista, es decir, los que manejan datos numéricos y los analizan por medio de estadísticas, y en los alternativos incluye aquellos que surgieron generalmente como reacción a los primeros. Es importante destacar que el modelo de evaluación seleccionado debe estar directamente relacionado con el modelo de educación que se esté impartiendo.

El *diseño* está conformado por las características operativas de la evaluación que determinan cómo llevar a cabo la acción de evaluar, en coherencia con el paradigma, el enfoque y el modelo evaluativo. Además, en él se deben definir los principios y criterios que van a orientar la acción de evaluar. El diseño evaluativo debe estar contemplado en el diseño curricular de cada institución.

Los *criterios de evaluación* son aquellos referentes que garantizan la objetividad y la imparcialidad en la evaluación, ya que con ellos se establecen los parámetros que se van a tener en cuenta para evaluar. Carrión Carranza (2001) define criterio de evaluación como la “expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad, ya sea un programa o currículum, un proyecto institucional o la institución escolar misma, los subsistemas o las formas de relación de la comunidad escolar” (p. 38). Es importante tener en cuenta que establecer los criterios de evaluación implica un proceso de negociación entre los evaluados y el evaluador, ya que los criterios deben ser producto del consenso,

lo cual garantiza la participación efectiva de todos los implicados y asegura su conocimiento por parte de toda la comunidad educativa, puesto que los criterios deben ser públicos y explícitos, y por tanto, lo suficientemente claros. De esta manera, la evaluación será justa y con equidad para todos los evaluados, quienes tendrán la suficiente claridad sobre aquellos aspectos que se tendrán en cuenta al evaluarlos, evitando la arbitrariedad en el proceso.

En este particular, Cabrera (como se cita en Lukas y Santiago, 2004) propuso un listado de criterios específicos que pueden ser adaptados para la evaluación en el campo educativo:

- *La idoneidad o suficiencia.* Hace referencia a la potencialidad de los componentes de la institución, del área o de la asignatura, para alcanzar las metas propuestas. Por ejemplo, los materiales utilizados y los recursos humanos, entre otros.
- *La pertinencia o propiedad.* Son criterios que valoran la relevancia y utilidad del objeto por evaluar, para responder a las necesidades que lo originaron; la evaluación debe ser oportuna y apropiada.
- *La eficiencia o rendimiento.* Se establece hasta qué punto la inversión (en tiempo, recursos, etc.) es justificable con los resultados obtenidos.
- *La eficacia y la efectividad.* Hace referencia a la comparación de los resultados obtenidos con los resultados esperados.
- *La coherencia de los elementos internos del programa u objeto de evaluación.* Tiene en cuenta la adecuación de objetivos, coherencia de métodos utilizados para alcanzar dichos objetivos, adecuación de actividades programadas, etc., todo esto en coherencia con los elementos externos disponibles (recursos, infraestructura, etc.).
- *Vigencia o actualidad.* Se refiere a la presencia, novedad y actualidad de los conocimientos, procesos instrumentales y tecnología vigentes en los contenidos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *La oportunidad o sincronía.* Está relacionada con la ejecución de acciones en el tiempo pertinente y con el ritmo adecuado.

- *Aceptación o satisfacción.* Tiene que ver con el nivel de agrado, aceptación o satisfacción por parte de los usuarios tanto directos (por ejemplo, los estudiantes) como indirectos (por ejemplo, las familias) del programa o institución en cuestión.
- *El impacto.* Está relacionado con los resultados que produce el programa a largo plazo.

Con base en los criterios se proponen los indicadores, considerados como realizaciones observables de los criterios. Muestran los aspectos específicos de la realidad sobre la que se recoge la información y deben tener características como: ser observables, replicables, aplicables, accesibles, codificables, ponderables, bajo los principios formales de precisión, brevedad expresiva, concreción, claridad, dependencia y formalización. Finalmente, todo esto se debe reflejar en el informe que se elabore, el cual debe dar cuenta de la práctica evaluativa desarrollada.

Realizar la práctica evaluativa implica además una reflexión del evaluador sobre el tipo de evaluación que aplicará y los medios e instrumentos que utilizará. Para hacer claridad sobre estos tres aspectos, se presentan a continuación algunas consideraciones sobre ellos.

Tipos de evaluación

Se han realizado varias tipologías sobre la evaluación; sin embargo, aquí se presentan las utilizadas con mayor frecuencia, explicitando el criterio al que responden.

Por su finalidad

- *Sumativa.* Carreño (1977) se refiere a la evaluación sumativa como “la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.” (p. 41), lo cual implica que la evaluación sumativa se utiliza para reflejar, mediante una escala de medición cuantitativa o cualitativa, en qué grado se han alcanzado los objetivos planteados para el curso, la institución o el tema correspondiente. En consecuencia, es útil para tomar decisiones sobre la

promoción del estudiante en cuanto a contenidos programáticos o niveles de estudio realizados, o sobre la aprobación de un programa o institución.

- *Formativa.* La evaluación formativa corresponde a todas aquellas actividades tendientes a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral, con el propósito de orientarlo y retroalimentarlo para conseguir aprendizajes significativos y estimular en el estudiante el autoaprendizaje y la autosuperación de dificultades en todos los aspectos de su formación personal. Además, este tipo de evaluación favorece el trabajo colaborativo y en equipo. Sin embargo, hay que resaltar que, además de la función formativa que pretende el mejoramiento y superación de dificultades del estudiante, también puede cumplir con la función sumativa, es decir, aquella que se realiza con carácter de control y de certificación sobre los resultados de los procesos realizados.

Por el referente

- *Externa.* Se vale de referentes externos al sujeto para evaluar sus aprendizajes o el proceso. Dichos referentes externos pueden ser el grupo donde se halla el estudiante y sus avances se comparan con el de los demás compañeros o con criterios objetivos establecidos previamente, los cuales están orientados a garantizar la objetividad en el proceso evaluativo.

Monedero (1998) afirma que “la evaluación externa puede basarse en el modelo de auditoría, que es llevada por agentes no vinculados, ni implicados, en el desarrollo de tales programas, ni en el funcionamiento de las organizaciones” (p. 45). Esta se da, por ejemplo, a través de las pruebas Saber y Saber Pro, cuyos resultados se utilizan para medir el desempeño de los estudiantes, pero también de los mismos docentes, y por tanto, sirven para establecer un parámetro de calidad de la educación y, por ende, de la calidad de las instituciones educativas.

Igualmente, este tipo de evaluación constituye una de las etapas dentro de los procesos de acreditación de calidad de los diferentes programas ofrecidos por instituciones de educación superior o de las instituciones de educación básica y media. En ese caso, es realizada por pares académicos de reconocida idoneidad y su objetivo es verificar y dar concepto sobre la base de la autoevaluación hecha por la institución o el programa.

- *Interna.* El referente de la evaluación está constituido por las capacidades del mismo estudiante. Este tipo de evaluación toma como punto de partida las habilidades, destrezas y ritmos de aprendizaje de cada estudiante para establecer los criterios y alcances que se buscan en cada uno de ellos.

Monedero (1998) considera que este tipo de evaluación “se lleva a cabo por los propios involucrados en el desarrollo de un programa, funcionamiento de una organización, etc.” (p. 44). Es decir, el evaluador se encarga de elaborar pruebas o actividades de evaluación que son desarrolladas por el estudiante o los sujetos evaluados para demostrar su avance personal tanto en lo cognitivo como en el desarrollo de competencias y actitudes, o en el caso de las instituciones, para demostrar sus logros en todos los aspectos.

Por el objeto

Dentro del sistema educativo son diversos los sujetos y objetos que se pueden evaluar, teniendo en cuenta el propósito, el cual debe ser claro y explícito al ponerse en marcha la evaluación.

Si el propósito de la evaluación es alcanzar la acreditación de calidad y excelencia educativa, se debe aplicar a todos los estamentos y partes constitutivas de la entidad que se está evaluando, tales como:

- *Los sujetos.* Los actores directamente implicados en los procesos de educación, estudiantes y profesores. Pero también se deben tener en cuenta las prácticas del personal administrativo y el rol que juegan los egresados ya en su desempeño social.
- *Elementos que hacen parte del proceso educativo,* tales como el proyecto educativo, diseño curricular, planes de estudio, planes de mejoramiento, recursos didácticos, dotación de bibliotecas, laboratorios e infraestructura en general.
- *El tipo de institución educativa,* formal y no formal, así como el nivel de educación que ofrece, preescolar, básica media, educación superior o instituciones de educación intermedia.

Sin embargo, si la evaluación se realiza con un fin específico, se puede evaluar solamente uno de los elementos anteriormente mencionados, pero resaltando que ella puede incidir sobre los demás elementos implicados en el sistema educativo. Resumiendo, podría decirse que, en términos de evaluación educativa, es posible distinguir varios objetos de evaluación, cuyas relaciones implícitas son evidentes. De ahí la complejidad del proceso.

Por el momento

El periodo o periodos en los que se llevará a cabo la acción evaluativa, dependen del objeto evaluado y del propósito de la evaluación. Suelen distinguirse tres momentos: inicial, procesual y final.

- *La evaluación inicial.* Se aplica antes del comienzo de una acción educativa. Sirve como punto de partida o diagnóstico para determinar la situación inicial del proceso, especialmente cuando se trata del rendimiento de los estudiantes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *La evaluación procesual.* También se conoce como de seguimiento o continua, porque concibe la evaluación como una actividad permanente, bien sea durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje o de cualquier otra actividad del proceso educativo. Esta evaluación es de carácter formativo, debido a que los datos que se van recogiendo durante el proceso son útiles para tomar decisiones que lleven a mejorar, reforzar, corregir o reorientar el proceso sobre la propia marcha a partir de las fortalezas y debilidades detectadas. Este tipo de evaluación tiene por objetivo determinar en qué medida se va cumpliendo lo planeado, puesto que la información se va recogiendo de manera periódica. Por tanto, lo importante en este tipo de evaluación no son solamente los resultados, sino el proceso en general.
- *La evaluación final.* Se realiza al finalizar un proceso. Permite corroborar si se han alcanzado las metas educativas planteadas para la unidad, la temática, el periodo, la asignatura, el programa o la institución, según el caso. En el proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación final no se entiende exclusivamente como la integración y recopilación de todas las notas registradas en un período académico, por cuanto sería sinónimo de evaluación sumatoria.

Por el agente

Se refiere a la persona o personas que llevan a cabo la evaluación de los sujetos que intervienen en el proceso. Con base en este criterio, existen tres tipos de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

- *Heteroevaluación.* Cuando se realiza de una persona a otra; generalmente el evaluador cumple diferentes funciones a las de los sujetos evaluados. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente es la realizada por el docente a los estudiantes, ya que es él quien organiza los contenidos de la asignatura. De la misma manera, puede realizarse en otros espacios educativos; por ejemplo, de director de un programa a los docentes de éste.
- *Coevaluación.* La evaluación realizada en conjunto por varias personas que cumplen la misma función, es producto de la interacción e integración de un grupo donde todos evalúan un determinado aspecto, pero bajo los mismos parámetros y propósitos. Ejemplo: en el caso del proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación de una actividad realizada por los estudiantes, donde mutuamente dan su apreciación sobre ella, o la evaluación realizada por los docentes de una institución o de un programa.
- *Autoevaluación.* Cada persona o institución realiza su propia evaluación, es decir, cada sujeto es evaluador y evaluado, cada individuo interviene en su propio proceso de construcción y revisión. Se convierte en una forma de autorregulación muy importante que permite el crecimiento personal de cada estudiante, docente, administrativo, programa o institución, a partir de su propia valoración. Este proceso corre el riesgo de ser altamente subjetivo por cuanto el sujeto u objeto evaluado carece de otro referente diferente para emitir un juicio de valor, razón por la cual, es importante plantear unos elementos de juicio que le permitan al sujeto hacer su propia valoración.

Por otra parte, una vez determinado el tipo de evaluación que se aplicará, es necesario seleccionar los medios o estrategias para llevar a cabo la evaluación, dado que cada tipo de evaluación requiere de medios particulares que permitan ponerla en práctica.

Medios de evaluación

El Ministerio de Educación Nacional (1997) considera que los *medios de evaluación* son las técnicas que permiten obtener información permanente sobre el avance de los estudiantes en el proceso de aprendizaje dentro de un espacio académico. Igualmente, es común en el día a día de los docentes dentro de las instituciones educativas, escuchar el término de *estrategias evaluativas* para referirse a los medios; estos dos términos se consideran sinónimos. La estrategia, en términos generales, es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica necesita del refinamiento de los procedimientos y de las técnicas pertinentes. Sin embargo, es más común utilizar el término estrategia cuando se refiere a la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. En cambio el concepto de medios se utiliza de manera exclusiva para la evaluación y, en palabras de Fernando Carreño (1977), se entiende así:

El medio es el concepto genérico que indica la estructura conceptual y metodológica que subyace a un instrumento o conjunto de instrumentos cuya aplicación es específica. El medio o método de evaluación se determina acorde con el tipo de información que se requiere recoger, con el propósito que se quiere cumplir al evaluar y con el momento o fase del proceso en que se pretende incidir (p. 4).

Del anterior concepto vale la pena detenerse a reflexionar sobre los aspectos que determinan el medio de evaluación, ya que ellos permiten fijar una postura conceptual y metodológica.

1. Definir el propósito u objeto de la evaluación, es decir, la utilidad que se va a derivar del resultado de la evaluación. Es el momento de definir si la evaluación tiene una finalidad diagnóstica, formativa o sumativa. Quizás éste es el aspecto que el evaluador menos tiene en cuenta, o lo hace de manera inconsciente.
2. Definir los contenidos, criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje (indicadores) que señalan el nivel de logro que se debe alcanzar; en este punto se define el aspecto que se explorará y que se desea evaluar.
3. Seleccionar el instrumento de evaluación. Con base en el propósito, los contenidos y las evidencias que se requiere indagar, se diseña el instru-

mento adecuado que permita obtener la información que se desea. Esto implica que debe existir una relación entre el medio y el instrumento de evaluación. Generalmente, el docente se limita a utilizar de manera indiscriminada uno solo, el medio de evaluación, sin prever con qué instrumento se evaluará, o a la inversa. Ejemplo: la elaboración de un ensayo es un medio de evaluación, pero generalmente no se plantea el instrumento con el cual se evaluará el ensayo.

El Ministerio de Educación Nacional (1997) relaciona algunos medios evaluativos que son los más utilizados para obtener información sobre el rendimiento del alumno. Se destacan: observación, entrevistas, encuestas, sociometría, coloquio, juego de roles, trabajos prácticos y de investigación, lecturas, ensayos, pruebas objetivas, talleres, trabajos de grupo, pruebas de libro abierto, discusiones en pequeños grupos, visitas, experiencias, etcétera.

En la anterior relación se hallan las pruebas objetivas que, si bien es cierto corresponden al modelo cuantitativo de la evaluación, tienen validez en la evaluación cualitativa, dependiendo del uso que se haga de los resultados y de la forma como se hayan planteado las pruebas; por ejemplo, si se formulan para evaluar competencias propositivas, analíticas, comprensivas e interpretativas. Este tipo de pruebas es válido en el paradigma cualitativo, además siempre y cuando éstas se complementen con otros medios de evaluación que faciliten la toma de decisiones del docente y de la institución.

Por otra parte, dada la gran riqueza de medios de evaluación que existen, es recomendable que los docentes en el proceso de aprendizaje no rutinicen la actividad, sino que por el contrario ésta sea producto de la reflexión y la creatividad del maestro, quien hace de la evaluación una acción dinámica que aporta al proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando, para ellos también a través de la evaluación, espacios para criticar, opinar, expresar sus ideas y no se convierta la evaluación simplemente en un espacio de repetición de lo dicho por el maestro.

Instrumentos de evaluación

Son las herramientas que tienen como función principal la de permitir una compilación oportuna de la información generada en el proceso de evaluación

a través de los medios de evaluación seleccionados, es decir, operativiza el medio, por lo cual, también frecuentemente se denomina herramienta, sin embargo, aquí preferiremos la denominación de *instrumentos*.

La elaboración o adaptación, y la correspondiente aplicación de unos instrumentos apropiados, es uno de los subprocesos de la evaluación que le garantizan al evaluador el éxito en el proceso evaluativo, ya que aseguran la veracidad de la información recolectada con lo cual se posibilita hacer ajustes oportunos a la práctica pedagógica o los procesos que se estén evaluando.

El Ministerio de Educación Nacional (1997, p. 37) establece los principales instrumentos: “Anecdotarios, listas de control, escala de actitudes, sociodramas, diarios, grabaciones, guías, cuestionarios, agendas, fichas de seguimiento, etc...”. No obstante, es importante aclarar que la calidad de la información que se recoge no depende exclusivamente del tipo de instrumento que se emplee, sino además, del tipo de proceso y método que oriente la intención que se desea medir con ellos. Sin embargo, es recomendable tener en cuenta que el instrumento de evaluación debe ser confiable, estar elaborado de tal forma que permita obtener resultados con exactitud y un alto grado de consistencia —evalúa lo que quiere evaluar—; además debe ser coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje adelantado y el medio de evaluación seleccionado.

A pesar de que la selección adecuada y correcta aplicación de los elementos antes mencionados (criterios, tipos, medios e instrumentos de evaluación) revisten gran importancia en el éxito del proceso evaluativo, para cumplir su objetivo pedagógico y educativo es importante destacar que dicho proceso no está completo si no se realiza una adecuada interpretación de la información, ya que es el sentido que se dé a los datos recolectados mediante la evaluación el que permitirá adoptar posiciones claras y efectivas frente a los resultados obtenidos; los demás simplemente serán datos que dan un reporte sobre el estado de algo, pero que no permiten en sí mismos una verdadera comprensión de la situación real del sujeto u objeto evaluado.

CONSIDERACIONES FINALES

La evaluación no es un acto mecánico que puede ser realizado por cualquier persona de manera empírica, sino que requiere de conocimiento sobre su

sentido a partir del interés cognitivo, socioafectivo y axiológico que se persiga al realizarla, puesto que no es lo mismo aplicar evaluación por control, para medición y con calificación, que realizar una evaluación pedagógica donde la finalidad primordial es la educación y la formación. Lo anteriormente expresado tiene una seria implicación que es la exigencia de preparación y formación de las personas que se encarguen de realizar la evaluación, como son los maestros, los administrativos, los pares académicos o los estudiantes, dependiendo del objeto y sujeto evaluados.

La evaluación es una estrategia que nos acerca a la calidad, pero vale la pena cuestionarnos sobre el concepto de calidad que se maneja. Ahí es importante tener en cuenta que la calidad no es algo abstracto, estático y descontextualizado, sino que debe responder a una realidad concreta y a las necesidades del contexto. Por tanto, la calidad se va construyendo con la participación de toda la comunidad educativa en la búsqueda de la excelencia que responda a las necesidades del entorno y no por imposición desde las esferas administrativas. En consecuencia, también la evaluación debe responder a estas necesidades y se debe hacer a los diferentes estamentos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, ya que no es solamente el estudiante quien debe dar cuenta de ese proceso.

Desde esta perspectiva, la evaluación no es un proceso unidireccional, sino un acto dialógico, interactivo, que se debe construir desde la confianza mutua y el deseo de mejorar y crecer colectivamente, teniendo en cuenta que tanto los logros como las dificultades son responsabilidad de todos, desde los estamentos políticos y administrativos de la educación, administrativos de las instituciones y docentes, hasta los estudiantes. Por tanto, la evaluación debe ser un compromiso de todos y para todos.

Lo anterior implica, además, que no sólo se deben evaluar los conocimientos, sino el proceso en su totalidad, y que la responsabilidad es de cada uno de los actores que intervienen en él, con las implicaciones que esto tiene, ya que la evaluación tiene repercusiones organizativas, académicas y pedagógicas en la institución, que al mismo tiempo están directamente relacionadas con la postura epistemológica, filosófica, ideológica y afectiva de los evaluadores y los evaluados.

En este sentido, la evaluación es una oportunidad para docentes y estudiantes en el campo del aprendizaje, y para todos los actores que intervienen en un

proceso de evaluación en el campo educativo en general, para aprender *de* y *con* ella, ya que la evaluación en sí misma es una actividad de conocimiento para el evaluador y el evaluado, si es aprovechada al máximo tanto en la información ofrecida por los resultados obtenidos como en la comprensión e interpretación que se haga a partir de ellos. Por esto, la evaluación puede ser la oportunidad para aclarar y profundizar en aquellos aspectos que no están lo suficientemente claros o están equivocados; solamente en este caso la evaluación cumplirá su papel formativo.

Finalmente, se debe resaltar que la evaluación es un proceso enriquecedor y que permite el crecimiento de una institución o de un proceso, siempre y cuando haya claridad desde los propósitos, criterios y tipos de evaluación pertinentes. En coherencia con esto y sobre todo con la finalidad planeada, se prevén estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación diferenciados, innovadores y alternativos, acordes con el modelo pedagógico escogido por las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Bustamante, G. (1995). *Evaluación, proyecto educativo y descentralización de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreño, F. (1977). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México: Trillas.
- Carrión Carranza, Carmen. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México D.F.: Paidós.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Decreto 1290 de 16 de abril de 2009*, Recuperado el 18 de junio de 2010, de http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto1290.pdf
- Monedero, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Recuperado el 18 de junio de 2010, de <http://www.slideshare.net/javierbalan/santos-guerra-la-evaluacin-un-proceso-de-dialogo-comprension-y-mejora>

Capítulo 9

COMPORTAMIENTOS, PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS FRENTE AL FRAUDE ACADÉMICO EN ÁMBITOS UNIVERSITARIOS: INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA CESMAG Y UNIVERSIDAD MARIANA

Zeneida Rocío Ceballos Villada¹
Erika Alexandra Vásquez Arteaga²
Egresadas Maestría en Docencia
Convenio I. U. CESMAG, Universidad de La Salle (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Con esta investigación se buscó determinar las actitudes de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria CESMAG y de la Universidad Mariana frente al fraude académico. Para ello, se planteó la identificación de comportamientos, el establecimiento de pensamientos y la descripción de sentimientos de los estudiantes frente al fenómeno en estudio. Teniendo en cuenta que el fraude académico se ha constituido en un fenómeno cotidiano que lesiona la legitimidad de los procesos evaluativos, que pone en riesgo el desempeño escolar y el futuro profesional de los psicólogos en formación, se consideró necesario el abordaje de una temática poco explorada en la región

¹ Docente Institución Universitaria CESMAG (Pasto, Colombia).

² Docente Institución Universitaria CESMAG (Pasto, Colombia).

nariñense e ineludiblemente controversial. La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, bajo un enfoque histórico hermenéutico y en el método etnográfico. Como técnicas de recolección de información se emplearon entrevistas en profundidad, cuestionarios y una técnica novedosa denominada “el muro”. La información recolectada fue registrada en el diario de campo y se analizó mediante la técnica de “Destilar la información”.

Los resultados de la investigación muestran que existen numerosas formas de fraude y que se presentan especialmente en los exámenes. El fraude académico surge principalmente de procesos evaluativos inadecuados, de la postura autoritaria de los docentes y del escaso compromiso de los estudiantes, presentándose así la dicotomía entre sentimientos de vergüenza y satisfacción. Finalmente, se presenta una propuesta dirigida a los docentes, tendiente a la detección y prevención del fraude académico.

Palabras clave: actitud, evaluación de aprendizajes, fraude académico.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación estudió el fraude académico universitario, reconocido como un fenómeno constante en los procesos evaluativos alrededor del mundo que se ha constituido en una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas, en cuanto afecta la calidad de la educación y la formación integral de los estudiantes.

El estudio del fraude académico universitario remite necesariamente al tema de la evaluación de aprendizajes. Los dos conceptos están íntimamente ligados. Esto ha llevado a que sea cada vez mayor el número de las oportunidades para que se presente el tema en las universidades. Los esfuerzos se han encaminado al entendimiento de un fenómeno que, por sus connotaciones académicas, morales e institucionales, es ciertamente de mucho interés y trascendencia. En el contexto nariñense, el tema del fraude académico universitario ha sido poco estudiado; con este argumento y con la intención de contribuir a la comprensión de un fenómeno académico cotidiano e inevitablemente controversial, se estudiaron las actitudes de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria CESMAG y de la Universidad Mariana frente al fraude en la evaluación de aprendizajes.

Para ello, se identificaron los comportamientos, se establecieron los pensamientos y se describieron los sentimientos de los estudiantes de psicología, para finalmente presentar una propuesta orientada a la prevención y detección del fraude en entornos académicos universitarios.

La realización de una investigación con estas características fue definitivamente importante, por cuanto los procesos y proyectos pedagógicos de las instituciones educativas universitarias se basan, en gran medida, en los resultados de las evaluaciones, y si dicha evaluación se ve afectada en su legitimidad por el fraude académico, el panorama no es muy favorable para la calidad educativa.

En coherencia con la intención investigativa, se planteó un trabajo orientado desde el paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico y un tipo de estudio etnográfico. La investigación, por sus características metodológicas, se puede inscribir además como un estudio exploratorio por lo novedoso del tema y descriptivo porque se buscó comprender en profundidad las actitudes de los estudiantes frente al fenómeno en estudio.

De otra parte, la unidad de análisis estuvo constituida por los estudiantes de los programas de psicología de la Universidad Mariana y de la Institución Universitaria CESMAG, y la unidad de trabajo se determinó por un muestreo intencional. Como técnicas de recolección de información se utilizaron la entrevista en profundidad, el muro y el cuestionario.

Finalmente, como instrumento de registro de información se empleó el diario de campo. Para el procesamiento y análisis de información se siguió el método “Destilar la información”, propuesto por Vásquez Rodríguez (2007). La interpretación partió de los campos categoriales técnicamente conformados en una dinámica de explicación, comprensión y triangulación, con el objetivo de ser coherentes y fieles a los hallazgos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Considerando que la investigación se orientó a analizar las actitudes de los estudiantes de psicología frente al fraude académico, se requirió fundamentarla con elementos conceptuales lo suficientemente claros, válidos y consistentes que facilitaron su comprensión y desarrollo.

Comprensiones acerca del fraude académico

La etimología de la palabra fraude viene del latín *fraus*, *fraudis*, que hace referencia a una acción contraria a la verdad y a la rectitud, que perjudica a la persona contra quien se comete. Desde la definición se puede entender el fraude como un acto tendiente a eludir una disposición legal en perjuicio del Estado o de terceros (Real Academia Española [RAE], 2007).

El fraude también se puede definir como el engaño que se realiza eludiendo obligaciones legales o usurpando derechos con el fin de obtener un beneficio (RAE, 2007). Y, específicamente, fraude académico se refiere a “aquellos comportamientos que son generalmente reconocidos como fraudulentos en el entorno académico y más correctamente, en el universitario” (Manchado, 2004, p. 3). Es decir, el fraude académico es cualquier comportamiento no lícito de un estudiante universitario en torno a exámenes o a trabajos escritos, realizados como un requisito para superar una asignatura (Cudill y Gropper, 1992, como se cita en Manchado, 2004). En este sentido, el fenómeno de fraude puede tener diferentes lecturas que van desde pensar que el fraude es una infracción contra un reglamento institucional o como recurso de sobrevivencia en los procesos académicos, hasta un tipo de competencia personal de los estudiantes para resolver pruebas o tareas que se vayan a evaluar.

Según Eckstein (2003), el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación, en el estudio *Combating Academic Fraud, Towards a Culture of Integrity*, avalado por la Unesco, define el fraude como las acciones o intentos de engaño a otros para beneficio propio; estas acciones pueden ir desde simples trampas en los exámenes, comúnmente llamadas “chancucos”, hasta crímenes reales. Se reconoce que el fraude se puede presentar de manera individual o implica la organización de un grupo para lograrlo. Además se ha demostrado que los implicados no son solamente los estudiantes, pues también han sido cómplices ciertos docentes, padres de familia, profesionales y empleados públicos.

Explorando las causas del fraude académico, se encuentra que, al parecer, es un resultado de muchos factores subjetivos y objetivos. En cuanto a los subjetivos, se hace referencia a los actitudinales e individuales: las ambiciones, la competencia o los mismos participantes de la vida académica; esto también implica la simple ignorancia de las reglas y convenciones que indican cuáles son las reglas correctas o las erradas (Eckstein, 2003). Continuando con la

descripción de las causas de fraude académico, se encuentra alguna información, como el hecho de que los estudiantes se sientan ansiosos o tengan miedo de fracasar en el desempeño de sus pruebas, o porque perciben que no están preparados o afirman no haber comprendido el desarrollo de las clases con el profesor. Cuando esto ocurre, se encuentra que no se identifican víctimas y que las consecuencias no son usualmente serias.

La evaluación de aprendizajes: teorías y conceptos

La evaluación como proceso ha sido restringida gracias a las concepciones reduccionistas ligadas al campo de lo práctico. Es así como los tres puntos principales propuestos por Pérez, McDonald y Gimeno Sacristán (1993) se refieren a que el énfasis en los resultados, la primacía en los productos observables previamente establecidos como objetos de evaluación y la delimitación de la responsabilidad y el interés de la evaluación en los profesores y autoridades académicas, llevan a plantearse nuevas situaciones que dan lugar a concepciones más integrales como la mirada sistémica de la enseñanza.

Desde un análisis axiológico de la evaluación, se considera que evaluar implica valorar, determinar el valor de un proceso educativo; esto nos sugiere la necesidad de considerar a la vez los problemas éticos y los problemas técnicos (Pérez, McDonald y Gimeno Sacristán, 1993). Además, puede afirmarse que la evaluación es un proceso de comunicación interpersonal, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse e incluso presentarse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje puede darse como comunicación y es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del “objeto” que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí (Pérez, 2006).

La evaluación de aprendizajes, hoy por hoy, se constituye en el principal indicador de los logros y alcances de un proceso educativo, en tanto impacto y calidad. Se considera que los resultados de la evaluación son tenidos en cuenta como criterios para tomar decisiones frente a los programas y proyectos personales, colectivos e institucionales. En consecuencia, merece la atención de las instituciones educativas para considerar las diferentes percepciones de los actores frente al papel que desempeñan en el proceso evaluativo.

En la evaluación meramente académica, se tiende a comprender desde una mirada tradicional, porque es frecuente que la evaluación incluya solamente los conocimientos adquiridos y se tiende a pensar que nadie se pregunta sobre actitudes, procesos, tendencias o valores. Numerar y cuantificar es relativamente sencillo; penetrar en la cualidad y, por tanto, en la calidad de las personas y las cosas, no es tarea asignada al docente ni preocupación de los expertos. Pero si se considera que la honradez, el sentido de justicia, la capacidad de relación o de solidaridad no entran en ningún cuestionario, es sintomático observar que esta y otras virtudes no siempre acompañan a los más talentosos ni a los que consiguieron grandes éxitos académicos (Pérez, McDonald y Gimeno Sacristán, 1993).

La evaluación del rendimiento cumple con funciones específicas. Según el Grupo de Estándares y Evaluación de Logro Académico y Factores Asociados (1997), la evaluación, como parte esencial del trabajo pedagógico, procura mejorar los procesos y resultados en la escuela, y en ese sentido busca: a) diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes y pronosticar sus tendencias; b) asegurar el éxito del proceso educativo y evitar el fracaso escolar; c) identificar las características personales, los intereses, los ritmos y estilos de aprendizaje; d) identificar dificultades, deficiencias y limitaciones; e) ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia; f) afianzar los aciertos y corregir oportunamente los errores; g) proporcionar información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas; h) obtener información para tomar decisiones; i) promover, certificar o acreditar a los estudiantes; j) orientar el proceso educativo y mejorar su calidad, y k) disminuir el fraude académico.

Actitudes

La actitud, desde la psicología social, se considera como una predisposición, favorable o no, frente a un determinado objeto, persona, situación o estímulo. Una actitud se genera con base en una correlación existente entre los elementos que la componen, es decir, entre la información que se procesa a nivel cognitivo, la evaluación de los sentimientos que se producen en la persona y la manifestación o expresión de esos sentimientos y pensamientos frente al objeto de actitud. La actitud es una construcción no directamente observable, pero se puede inferir a partir de sus expresiones conductuales y de las opiniones que se dan frente a los estímulos generadores de la actitud (Myers, 1994). De esta

manera, forma parte importante de las redes sociales, ya que estas permiten generar un espacio de interrelación determinado, según los hechos y las personas que lo conformen. Es así como las actitudes determinan la manera de realizar los contactos con los otros, con una situación, con un concepto, etc., y de esta forma, actuar, pensar y sentir de algún modo frente a ellos.

La definición de la actitud puede resultar compleja. Sin embargo, existen definiciones que han logrado bastante aceptación, como la de Allport (1970), quien se refiere a la actitud como un “estado mental y neuronal de disposición para responder, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona” (p. 23). Las definiciones de actitud se generan en torno a posturas unidimensionales y multidimensionales. En torno a esta última postura surge la definición de Rosenberg y Hovland (1960), que definen las actitudes como las predisposiciones a responder a una cierta clase de estímulos con ciertas clases de respuestas. Estos autores señalan tres tipos importantes de respuestas: la cognitiva, la emocional y la del comportamiento.

Estas respuestas son tomadas como componentes en las actitudes; por tanto, se habla del componente cognitivo, referido al conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud; esto quiere decir que el conocimiento detallado del objeto favorece la asociación al objeto. El componente afectivo se refiere a las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto; este puede experimentar distintas experiencias con el objeto que pueden ser positivas o negativas. Finalmente, se encuentra el componente conductual, que hace referencia a las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto; aquí se da una verdadera asociación entre objeto y sujeto (Morales, 1994).

Se puede decir, entonces, que las actitudes tienen mucho interés para los psicólogos porque desempeñan un papel muy importante en la dirección y canalización de la conducta social, sabiendo además que las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así que han de ser inferidas a partir de la conducta verbal o no verbal del sujeto. Por tanto, se puede afirmar que “la actitud en sí misma es un constructo hipotético, una variable ‘latente’, que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja en última instancia una evaluación global positiva o negativa del objeto de actitud” (Jauli, 1998, p. 497).

En este sentido, conocer una actitud implica identificar con detalle cada uno de los tres componentes detallados en el modelo jerárquico de los autores anteriormente mencionados.

MÉTODO

Cuando se habla del método nos referimos a la descripción de una serie de etapas sucesivas de desarrollo del proceso investigativo, determinadas por las investigadoras de acuerdo con la naturaleza del problema planteado, para conseguir los objetivos propuestos. Su contenido hace referencia a la elección de un paradigma, un enfoque, unos métodos, instrumentos y técnicas (tipo y cantidad) para la recolección de la información y su posterior análisis e interpretación.

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, por cuanto se busca comprender las particularidades de la realidad social, sin esperar explicarla mediante leyes generales. Así, se aspira máximo a realizar inferencias probables entre patrones de significados de variados casos, pero el interés central reside en profundizar en el conocimiento de contextos específicos. La relación interactiva del investigador con lo investigado, desde la cual se reconceptualiza la concepción tradicional de distancia entre objeto y sujeto, hace que el investigador se convierta en un participante activo dentro de la realidad social que está siendo estudiada.

Además, la investigación se plantea desde la hermenéutica, en tanto busca una “apertura de horizontes” (Botero, 2001) que se refiere a la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana, en un contexto de las ciencias del espíritu; para ello, se fundamenta en la descripción detallada de las cualidades de los fenómenos (Agregda, 2004). Este enfoque se encarga de interpretar y entender el fondo histórico social y cultural de un fenómeno o comportamiento.

El tipo de estudio en el que se inscribe la presente investigación es el etnográfico. La etnografía tiene la condición de un campo de conocimiento particular que formula no sólo sus reglas, sino también los conceptos clave para su comprensión. Surge de la antropología, se hace posible en el trabajo de campo y tiene como eje fundamental la observación de hechos sociales actuales y sus relaciones, así como sus proporciones y conexiones (Agregda, 2004).

El fraude académico es un fenómeno social que, para ser comprendido, requiere de un adentramiento en las realidades cotidianas, en las maneras de sentir y de pensar, y en las prácticas académicas particulares de los estudiantes. Sin embargo, la propuesta que aquí se presenta no corresponde a la visión clásica de la etnografía. La manera como está concebida y planteada, se asocia más con una etnografía crítica, de acuerdo con la clasificación que hace Buendía (1997), por cuanto considera inevitable la participación del investigador y de su influencia a través de sus textos y construcciones.

La unidad de análisis que se tuvo en cuenta para la investigación estuvo constituida por los estudiantes y los docentes de los programas de psicología de la Universidad Mariana y de la Institución Universitaria CESMAG, como se indica en la tabla I.

Tabla I. Distribución de estudiantes y docentes de psicología por universidades en la unidad de análisis

Universidad	Número de estudiantes	Número de docentes
Universidad Mariana	341	23
I. U. CESMAG	323	15
Total	664	38

Fuente: elaboración propia.

La unidad de trabajo se definió a través de un muestreo intencional mediante convocatoria abierta, tanto para docentes como para estudiantes de psicología en cada una de las universidades seleccionadas como unidad de trabajo. Los criterios tenidos en cuenta para elegir la unidad de trabajo fueron los siguientes: a) representatividad de cada una de las universidades implicadas dentro del proceso, y b) voluntad de los informantes para participar dentro del proceso. Así, la unidad de trabajo quedó constituida por tres docentes y tres estudiantes de las instituciones universitarias.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron la entrevista en profundidad, el muro y el cuestionario. Como instrumento de registro se usó el diario de campo. Es importante resaltar la técnica del muro por cuanto se considera un aporte metodológico para la investigación cualitativa, en tanto

es novedosa y permite recolectar información de un número significativo de estudiantes de diferentes semestres que enriquecen el proceso de recolección de información. El muro es un espacio abierto de expresión libre y sin restricciones para pensamientos y sentimientos sobre un tema específico con la libertad que da el anonimato.

El tema del fraude tiene implicaciones éticas y morales que pueden limitar la expresión honesta de opiniones, pensamientos o sentimientos. Por tanto, el muro se constituye en una estrategia muy pertinente que minimiza la sanción social y posibilita recolectar información de un buen número de personas.

Fotografía I. Estudiantes escribiendo en el muro



Fuente: archivo de las autoras.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo inicialmente se presenta el proceso de “Destilar la información” que fue el empleado para el análisis de la información. Posteriormente, se muestra el análisis categorial y, finalmente, se realiza la interpretación desde una explicación con triangulación.

Técnica de análisis de información

El análisis de datos se constituye en parte fundamental en una investigación cualitativa, porque de la rigurosidad y fidelidad frente al discurso de los sujetos que constituyen la unidad de trabajo, dependen en gran medida la confiabilidad y validez del estudio. En este sentido, para el presente estudio, se analizan los datos siguiendo el método “Destilar la información” de Vásquez Rodríguez (2007), que indica paso a paso desde cómo organizar la información hasta cómo construir los campos categoriales.

Interpretación de la información

Con base en las categorías obtenidas mediante el análisis de la información se procedió a realizar la interpretación, mediante el procedimiento de triangulación, a partir de la cual se concluyó que la evaluación, desde una intención formativa, no es igual a medir, a calificar o a corregir, sino que “debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez Méndez, 2005, p. 12).

Considerando el sentido pedagógico que debe tener la evaluación, es importante que actúe al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir.

Frecuencia de los comportamientos fraudulentos

El fraude académico es un fenómeno cotidiano en los procesos evaluativos en la universidad, como se demuestra en el 82% de los estudiantes que respondieron el cuestionario, pues ellos afirmaron haber hecho fraude en alguna ocasión. También se confirma con afirmaciones como “creo que la intención de hacer fraude es de todos” o “hacer fraude es parte de la vida” o “si no son todos, la mayoría ha utilizado el fraude” (CEE2)³. Es importante resaltar que estas aseveraciones están en correspondencia con lo dicho por los docentes,

³ Código utilizado para identificar a uno de los informantes colaboradores en la investigación: estudiante.

como se indica a continuación: “Sí hacen fraude los estudiantes, en varias ocasiones, sí los he observado, se da uno cuenta, se presiente; pero que los haya pescado en el momento, sí, en muchas ocasiones” (MDIE).⁴ Estas afirmaciones no sólo confirman la sospecha, sino que se muestran muy en consonancia con los estudios realizados por diferentes autores, entre los que se resaltan el de Eckstein (2003) en una investigación realizada para la Unesco, o un trabajo de la Universidad de los Andes, presentado por Ordóñez, Mejía y Castellanos (2006), entre otros, en los que se presenta cómo el fraude es un fenómeno que rompe fronteras y tiene asiento en la cotidianidad del aula de clase.

En los resultados de la investigación se encuentra cómo ciertas circunstancias particulares, como las características del espacio académico, el avance en los semestres y la exigencia académica, son variables que inciden en la mayor o menor frecuencia de eventos de fraude. Es así como se muestra que si el espacio académico es teórico —en la percepción de los estudiantes—, se favorece la presencia de fraude. Esto se ilustra con el comentario de CEEI: “todas las materias que sean teóricas y que sean conceptuales por lo general llevan a hacer fraude”.

Es importante en este punto revisar la comprensión que se hace de espacios académicos teóricos. En primer lugar, se debe tener en cuenta que espacio académico es entendido como asignatura y lo teórico es comprendido a partir de las exigencias de repetición de contenidos que el docente hace en los procesos evaluativos. Esto se ilustra con afirmaciones que aparecieron en el muro: “[el fraude es] una estrategia de estudio para complacer a los profes”; “[se hace fraude] porque tenemos que escribir lo que el profesor quiere” o “muchas veces el profesor, solo mira su punto de vista y quiere que se coloque al pie de la letra” (CEEI). En este punto se encuentra que la presencia de fraude se asocia, más que a la naturaleza del espacio académico, a las estrategias que usa el docente para evaluar.

Continuando con la interpretación de la frecuencia de los comportamientos fraudulentos, se tiene que se presentan variaciones en el curso de la carrera. Se reporta mayor frecuencia en los semestres iniciales que en los finales:

⁴ Código utilizado para identificar a uno de los informantes colaboradores en la investigación: docente.

[...] cuando apenas ingresan a la universidad, hay personas que entran sin saber si lo que escogieron tiene muchas expectativas frente a su futuro; lo más normal en mi caso es tratar de hacer copia porque no se muestra ese interés frente a las materias y la carrera; pero en la medida en que la persona va avanzando, va adquiriendo madurez y se va dando cuenta que esos conocimientos son necesarios, va dejando de... hacer fraude (CEE2).

Esta situación indica nuevamente que, para hablar de frecuencia de comportamientos fraudulentos, no es suficiente mencionar datos estadísticos; se sugiere que, en realidad, existen dos situaciones para tener en cuenta: una de ellas es el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, y la otra, un factor motivacional.

En cuanto al nivel de desarrollo cognitivo, se reconoce que los estudiantes, en su mayoría, inician su carrera siendo adolescentes, pero después de cinco años construyen nuevas posibilidades de comprender el mundo y su propia realidad. El egocentrismo y la intención de retar a las figuras de autoridad para construir su identidad, característicos de los adolescentes, se transforman a partir del desarrollo de nuevas habilidades para la introspección y el reconocimiento de su compromiso social.

Al considerar el aspecto motivacional, se anota que uno entre los motivos primordiales para hacer fraude es evitar el fracaso, porque “si la motivación de logro de los estudiantes es mayor que la de evitar el fracaso, la tendencia global o motivación resultante, será correr el riesgo y tratar de triunfar” (Woolfolk, 1999, p. 384). Pero —como sucede para los que hacen fraude— el correr el riesgo de asumir su examen sin usar fraude puede ser percibido como una amenaza. Anotaciones en el muro permiten ilustrarlo: “¡tres es nota, lo demás es lujo!”, “lo importante es pasar” (muro CM). En realidad, la información presentada indica el interés de los estudiantes por resolver una necesidad inmediata y se contrasta con algunas afirmaciones que tienen en cuenta el futuro: “La trampa es sólo por un minuto y cuando ejerces tu profesión, ¿qué eres? Y así te tranquilizas o te preocupas”; “Se hace por necesidad de momento, por la cuantificación de la nota, pero realmente es un engaño. ¿Quién pierde?” (muro CM). En general, se evidencian transformaciones que van desde una motivación de desempeño hasta una motivación de logro.

Formas de realizar fraude

Estos comportamientos fraudulentos de tan frecuente presencia, se realizan mediante instrumentos y acciones diversas. En cuanto a los instrumentos, se encuentran unos muy reconocidos en las comunidades educativas y, por ser de tan fácil acceso, son frecuentemente utilizados. En la presente investigación se han denominado rudimentarios; entre ellos está el escribir en los borradores, papelitos, hojas; son más conocidos como “chancucos”. Si bien se reconoce que usarlos es un comportamiento ilícito, se les atribuyen bondades para el aprendizaje: llegan a calificarse como una “ayuda educativa”, como una herramienta que aporta a la formación.

El fraude es un salvador... claro que cuando uno hace lo del fraude también se aprende, cuando uno hace lo de los papelitos, aprende, porque a medida que uno va haciendo lo de los papelitos se le van quedando las ideas y sólo necesita ver una parte para acordarse de lo demás (CEE2).

Esto lleva a pensar en lo controvertido que puede resultar el tema, en la medida en que una y otra afirmación pueden llegar a ser válidas, dependiendo de la óptica que se use.

Por otra parte, en las formas de realizar fraude, es interesante rescatar el avance tecnológico, por cuanto ha posibilitado el desarrollo de nuevas estrategias. Dentro de éstas se menciona de manera recurrente el copiar textos de Internet sin referenciar el autor. Teniendo en cuenta que Internet es de fácil acceso, está disponible para un público de más de treinta millones de personas y, según los estudiantes, es difícil de controlar, se constituye en una alternativa “fácil” para cumplir con algún compromiso académico haciendo fraude, aun cuando se reconozca que no está bien hacerlo:

[...] eso sí es malo; a uno le dejan un trabajo para el martes, uno dice “el martes en la mañana paso por un café internet y bajo algo”. Por eso, los ensayos no sirven; si uno hace un ensayo de abuso sexual, no sirve porque uno corta y pega y analiza, pero muy poquito; para mí no sirve, en ese sentido de cortar-pegar, pero en otras áreas es necesario para conocer posturas (CEE2).

Ahora los docentes pueden destinar su esfuerzo y el de los alumnos a desarrollar más las capacidades mentales que posibiliten a los estudiantes la comprensión adecuada de la información y la elaboración creativa, para así producir una calidad superior de razonamiento (Castells, 2001).

No es claro aún para todos los actores educativos cómo el uso de Internet se puede constituir en una forma de fraude, pues se desconocen las reglas sobre derechos de autor y la necesidad de referenciar las fuentes de información. En este sentido, algunos alumnos optan por tomar documentos escritos por otras personas como propios. Para ejemplificar esta situación se presenta el comentario de uno de los estudiantes en cuanto a si el cortar y pegar es considerado fraude:

Sí, pues claro porque está atentando en contra de los derechos de autor; debe tomarlo como un apoyo; uno corta y pega pero uno debe interpretarlo como uno lo entiende; es que uno no hace conscientemente el fraude; uno corta y pega, por ejemplo en los ensayos: cortar y pegar; uno interpreta según lo que está escrito y como uno no sabe de técnicas para la presentación de trabajos escritos... entonces no lo hace conscientemente (CEE2).

La afirmación anterior sugiere varias situaciones: por una parte, el real desconocimiento de las normas para la presentación de trabajos escritos, pero, por otra, una postura del menor esfuerzo o de evasión del esfuerzo académico requerido para construir un texto propio, donde aparezca la posición personal y el aporte del estudiante.

Por otro lado, dentro de las formas de fraude, se realizan ciertas acciones dirigidas tanto al beneficio propio como al beneficio de los compañeros, lo que implica que dentro del fraude se construyen interrelaciones particulares entre los alumnos y que es a través del mirar, el copiar y el preguntar como el alumno busca la información necesaria para dar respuesta a su evaluación. De la misma forma, se busca “soplar” o mostrar los resultados propios para favorecer a los compañeros. En este sentido, el beneficio del fraude está entendido desde los resultados de la evaluación expresados a través de las calificaciones.

Tipo de actividades evaluativas en las que se hace fraude

Junto a lo anterior, es importante destacar cómo las formas y la frecuencia del fraude se relacionan principalmente con las evaluaciones tipo examen. Con base en la información obtenida desde las tres técnicas de recolección de información, se encuentra que los exámenes están localizados dentro del campo categorial referente al tipo de actividades evaluativas en las que se hace fraude. Este se presenta en las diversas actividades evaluativas; sin embargo, es en los exámenes donde más eventos se reportan, por las exigencias inherentes a esta estrategia y por ser el común denominador a la hora de referirse a las técnicas de evaluación utilizadas por los docentes: “la mayor parte de los estudiantes lo hace cuando uno está con la presión de la nota... En parciales o en finales uno tiende a hacerlo” (CEEI). Aquí se insinúa la duda sobre la calidad de aprendizaje cuando se hace fraude y, de esta manera, se reconoce que “si se hacen exámenes orales, se sabe cuánto sabes o no” (CM), lo cual muestra cómo, ante estrategias evaluativas diferentes al examen, se requiere mayor preparación y exhibir los reales aprendizajes.

Los docentes, por su parte, también confirman la presencia de fraude “en parciales escritos, y sobre todo en examen final, casi la mayor tentación: el examen final. La mayor oportunidad que tienen ellos es el examen precisamente” (MDIE).

Al parecer, los exámenes, con tan amplia utilización, no son la mejor alternativa para la evaluación. Existen evidencias de su poca efectividad para evaluar aprendizajes. Según Flórez Ochoa (1999), la confiabilidad y validez de estas prácticas siempre han estado en tela de juicio. La confiabilidad se refiere al grado de precisión en la medición, es decir que sin importar quién mida y en qué momento se mida, los resultados siempre van a ser los mismos. Cuando un docente busca la confiabilidad de sus exámenes y pregunta sobre asuntos triviales como fechas, nombres de lugares, de cosas o de personas, y definiciones y fórmulas de memoria, evalúa muy poco de la capacidad de aprendizaje del alumno.

La confiabilidad debe ir ligada al concepto de validez que determina si una prueba mide lo que efectivamente se propone medir. En este orden de ideas, los exámenes difícilmente dan cuenta de validez. Este hecho es confirmado por los estudiantes cuando aseguran que es “una estrategia de estudio para

complacer a los profes” (CM). Con esto se confirma que la relativización de los exámenes también es percibida por los estudiantes y, por esta razón, algunos prefieren desplazar sus propias reflexiones para adoptar las aceptadas por el profesor con el único fin de aprobar. Por este motivo muchas veces se considera que “la trampa no es buena ni mala, depende de las circunstancias, el método educativo y la presión de la ‘nota’ que sirve para ganar o perder algo” (CM). Pero también es claro que el examen no es lo único que tiene problemas con la confiabilidad y validez; hacer fraude también los tiene: “Lo peor es copiar y estar mal. No estoy de acuerdo, pero ¿qué quiere?” (CM). Los estudiantes lo reconocen, pero para algunos es mejor hacerlo porque la intención prioritaria es aprobar.

El fraude académico universitario es una constante en los procesos evaluativos y en torno a él se ha desarrollado una gran cantidad de estrategias fraudulentas que van desde las más rudimentarias, como los chancucos, hasta las más sofisticadas, como las provenientes de Internet. Estas formas de realizar fraude también pueden verse expresadas en la intencionalidad de beneficio en cuanto a la obtención de calificaciones favorables para sí mismo o para los compañeros, pues al parecer el fraude es una actividad que no se realiza en solitario únicamente, sino que devela relaciones interpersonales de intercambio.

Es claro que el fraude penetra todas las actividades evaluativas, desde las pruebas orales, pasando por las pruebas escritas y llegando hasta las prácticas profesionales. Esto último parece contradictorio, porque se dice que la frecuencia del fraude tiende a ser mayor en los primeros semestres; sin embargo, al parecer éste ocurre desde el principio hasta el final de la formación profesional, aunque la intensidad del comportamiento fraudulento disminuye con el avance en los semestres. Igualmente, el fraude se presenta en diferentes modalidades de evaluación; sin embargo, es en los exámenes en donde se hace más evidente, en diferentes momentos evaluativos (exámenes parciales, finales o habilitaciones) y de manera individual o colectiva.

El panorama expuesto es realmente preocupante, pues como se mencionó en la descripción del problema, las instituciones educativas no han generado propuestas evaluativas o interventivas para la prevención del comportamiento fraudulento. Las reflexiones sobre el fraude se limitan a la consignación en los reglamentos estudiantiles de sanciones que no alcanzan a ser significativas y mucho menos que aporten a la solución de un problema que no es más que

un síntoma de dificultades relativas a la enseñanza y al aprendizaje, y a las interacciones entre sus actores.

Pensamientos en torno al fraude

El pensamiento es la actividad de creación de la mente; dicese de todo aquello que es traído a la existencia mediante la actividad del intelecto. El término es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede producir, incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación. Todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sea abstracto, racional, creativo, artístico, etc.

Pensamientos de los alumnos sobre la influencia del fraude en la formación académica y el desempeño profesional

En este punto se presentan dos posturas frente al tema: la primera es pensar que la influencia del fraude es favorable y se considera como una forma de crear y fortalecer las relaciones sociales, y la otra es que la influencia del fraude es desfavorable en cuanto afecta el redimiendo académico, la eficacia laboral y algunas situaciones personales.

Es interesante resaltar la identificación de las relaciones interpersonales como una de las condiciones que se ve favorecida por el comportamiento fraudulento, como se ejemplifica en el siguiente comentario realizado por una docente frente al tema:

[...] para mí el éxito laboral no depende del rendimiento académico. Eso lo tengo bien claro. Depende de las competencias que uno ha desarrollado a lo largo de toda su vida y las competencias sobre todo de tipo laboral y las competencias y los valores que uno tiene, y entre esos me he dado cuenta que las personas efectivas son aquellas que tienen muy buenas relaciones personales... (MDE2).

Al parecer, por los comentarios de los participantes en la investigación, el fraude realmente no tiene repercusiones significativamente desfavorables para el alumno ni en el momento actual ni en el futuro. Pero, a través del

fraude, se construyen redes sociales importantes que son de larga duración y que potencializan oportunidades futuras. Y aunque, como se menciona en la descripción del muro, el futuro profesional se puede ver afectado al igual que el aprendizaje, el fraude también es visto como una forma de creatividad: “La trampa es un acto de inteligencia y creatividad, súmale la ética. Creatividad + ética” (CM).

De esta manera, pareciera que el asunto ético es relegado o trivializado. Realmente priman los motivos personales para superar una calificación: “[frente al hecho de hacer fraude] después se convierte en un aprendizaje... Cuando me siento a pensar cómo hago para que la próxima vez no me pillen... entonces ya no lo veo como antiético, sino como una alternativa de solución” (CEE2).

En este punto se resalta la diferenciación que se hace en la especificidad de la formación del psicólogo. Se considera que las demandas sociales para un psicólogo son diferentes que para un profesional de otra disciplina:

[...] a pesar de que piensa que el estudiante de psicología... está tan ligado a tener ética, no lo hace; entonces se vuelve de doble moral y dice “yo estudio psicología”, todas las personas lo consideran la persona más correcta, que no va a hacer fraude (CEE2).

Pero a la hora de reconocer las implicaciones éticas de hacer fraude para un psicólogo por el prestigio social que tiene, se presenta una disonancia interesante: por un lado, se muestra como una actividad normal que niega la influencia de lo ético, pero por otro, propone estrategias para superarlo a través del cambio de las estrategias evaluativas.

Pensamientos sobre las razones por las que se hace fraude

Uno de los resultados más importantes de la investigación, y sobre el cual se desea hacer énfasis, es sobre las razones por las que se hace fraude. Son numerosos los aspectos que sobre esta cuestión se deben tener en cuenta y se organizan en tres tipos: a) razones psicológicas, relacionadas fundamentalmente con aspectos de orden personal en tanto percepciones acerca de sí mismo y de las maneras de relacionarse con el otro; b) razones académicas, aspectos ligados a la pedagogía y las didácticas para los procesos de evaluación, y

c) razones ambientales, aspectos relacionados con la percepción de influencia de situaciones externas en el desempeño académico.

En la interpretación de la información, la atención se focaliza en los aspectos psicológicos y en los aspectos académicos. En cuanto a los factores psicológicos individuales involucrados en el fraude, ya es muy claro que la inseguridad personal afecta significativamente los resultados de una persona. En las respuestas de los estudiantes al cuestionario, se encuentra que el 66% afirmó que una de las razones por las que se presenta fraude es sentirse inseguro de su conocimiento. Dicha inseguridad se da, según los estudiantes, por desconfiar de sus habilidades durante una actividad evaluativa. Comentarios como “muy difícil el parcial”, “... por no confiar en sus propias capacidades” (CM), permiten confirmarlo. Estas percepciones dan cuenta de la experimentación de estados de ansiedad importantes ante pensamientos como: “yo creo que el fraude es muy frecuente en las materias que generan mucha ansiedad, las materias difíciles” (CEE2). En este sentido, se observa que, aunque existe la posibilidad de tener un rasgo ansioso, la mayoría de los estudiantes experimenta estados ansiosos ante la amenaza de resultados no aprobatorios o de pensamientos sobre desigualdad entre el nivel de exigencia de la asignatura y la capacidad que el estudiante percibe de sí mismo para desempeñarse en una prueba específica. Es así como “la ansiedad puede ser tanto causa como efecto del fracaso escolar (Los estudiantes tienen un mal desempeño por estar ansiosos y este desempeño aumenta su ansiedad)” (Woolfolk, 1999, p. 396).

En general, cuando una persona no confía en sus propias capacidades, definitivamente estas no se harán evidentes, a pesar de tener el potencial de desarrollarlas. Por el contrario, el esquema cognitivo referido hacia sí mismo conduce el comportamiento hacia lo que se denomina “profecías autocumplidas”. Si la persona cree que algo va a suceder, efectivamente algo sucede, además porque delega su responsabilidad en el otro: “Es más común saber que en algunas materias sí se realiza fraude y en otras no; en las materias más complicadas se ayuda con el fraude. No es por la competencia del profesor de que malo; es porque la misma materia genera inseguridad” (CEE2). En este caso, se desplaza a la asignatura la responsabilidad de la inseguridad que siente el mismo estudiante, causada por sus propios pensamientos.

Este autosabotaje al que se ve sometido el alumno genera un círculo vicioso de ansiedad en donde las capacidades y el rendimiento se ven cada vez más

lesionados. Es importante anotar que los estados de ansiedad a que se ha hecho referencia están relacionados en los hallazgos de la investigación con un déficit en las habilidades sociales del alumno, entendiendo como habilidades sociales un conjunto de conductas puestas de manifiesto en las relaciones con otros seres de la misma especie. Las habilidades sociales dotan a la persona que las posee de una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretende, manteniendo su autoestima sin dañar la de las personas que la rodean. Estas conductas se basan fundamentalmente en el dominio de las habilidades de comunicación y requieren de un buen autocontrol emocional por parte del individuo.

A escala individual también se puede encontrar que la motivación es otra de las razones por las que se hace fraude. La motivación hace referencia a un factor interno; un motivo es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o, por lo menos, que origina una propensión hacia un comportamiento específico (Kast y Rosenzweig, 1970). Este impulso a actuar puede provocarlo un estímulo externo que proviene del ambiente o puede ser generado internamente por los procesos mentales del individuo. En este aspecto, la motivación se relaciona con los procesos de cognición; la cognición representa aquello que las personas saben de sí mismas y del ambiente que las rodea.

El sistema cognitivo de cada persona implica sus valores personales y está influido por su ambiente físico y social, por su estructura y sus procesos fisiológicos, por sus necesidades y por sus experiencias. En este sentido, una de las docentes entrevistadas afirma:

[...] por la falta de motivación al espacio académico. Y sobre todo eso yo veo a las personas que hacen fraude... personas que no están ubicadas en la carrera, o sea, no tienen clara la meta, y todo el esfuerzo que hay que hacer para lograr esa meta (MD2E).

Por su parte, entre los estudiantes se encuentran afirmaciones como la siguiente: “yo creo que uno hace fraude porque no le interesa o no hay motivación por lo que está estudiando, pues en mi caso, nunca pensé estudiar psicología, pero lo hacía” (CEE2).

Estas afirmaciones tienen varios sentidos. En primer lugar, muestran cómo el hacer cosas que no son significativas para el sujeto no genera motivación intrínseca, motivación de logro, entendida como el deseo de superarse, el

impulso para esforzarse por la excelencia o por el éxito, que en realidad es uno de los objetivos de la educación; en la investigación se ha demostrado que es una de las que más aporta a procesos formativos. En segundo lugar, se observa que la motivación extrínseca tiene entre los estudiantes un lugar privilegiado, especialmente por la sobrevaloración de las calificaciones; como ya se indicaba en el subcapítulo anterior, uno de los motivos es evitar el fracaso o, en otras ocasiones, lo más importante es definitivamente superar una calificación sólo por superarla; los procesos de aprendizaje simplemente no se tienen en cuenta. Esta afirmación se ilustra con los siguientes comentarios realizados por un estudiante: “es que cuando uno hace fraude dice: ‘pasé y listo’, interesa simplemente pasar” o “si no me gusta tal materia, no le pongo atención y hago fraude al final y listo” (CEE2).

En cuanto a las razones psicológicas sociales, se puede observar la solidaridad con los compañeros, entendida como el valor de ayudar al compañero en el desarrollo de la evaluación y especialmente en situaciones de presión por la no aprobación de una prueba o por una sanción.

La calificación, puntuación o nota es para muchos alumnos la expresión de los resultados de la evaluación y llegan a hacer sinónimos todos estos conceptos. Tras admitir que durante mucho tiempo esto ha sido así, los diferencia la crítica porque, aunque antes que calificar el docente ha de valorar, esa valoración no se hace con respecto a los procesos educativos en sí mismos, sino sobre el propio alumno como persona (Popham, 1980, como se cita en Monedero, 1998). La nota puede ser una unidad de medida y, consecuentemente, sólo se relaciona con la evaluación en cuanto proporciona información y se constituye en el aval para promoverse a otros niveles en el proceso educativo: “lo primero a que uno acude para salvar la nota es a hacer un chancuco” (CEE1). En este comentario se muestra la primacía que tiene la nota en el proceso educativo y cómo se hace necesario ser salvado usando cualquier medio para lograrlo. Esto se confirma cuando el mismo estudiante dice: “el fraude es un salvador”.

Desde otra perspectiva, se considera que las calificaciones tienen una finalidad eminentemente social y que los padres juegan un papel importante a este respecto, porque de ello dependen las certificaciones, las promociones que permitan al estudiante continuar con su proceso. Por esta razón, se encuentran unos niveles importantes de presión que determinan la ocurrencia de comportamientos que pueden ser fraudulentos:

[...] hay una presión por parte de los padres donde le dicen “bueno, si no pasa, no le doy eso”, es como estímulo-respuesta: “si no hace eso, no le doy eso”. Bueno, si no voy a clase, ¿cómo hago para que me vaya bien? Si no paso, me van a regañar (CEE2).

En este sentido, aparecen otras afirmaciones como “tengo que *pasar y como sea; si me cogen, me cogen; pero hice el intento*” (CEE2). Esto muestra cómo las calificaciones en realidad sobrepasan el límite del aula y se constituyen en instrumento de presión social para obtener beneficios o castigos sociales.

Según Carreño, lo más común entre los docentes es utilizar la evaluación con el propósito exclusivo de constatar los aprendizajes de sus alumnos para emitir calificaciones que son “el monto o volumen de lo aprendido”, confundiendo las evaluaciones con la realización de pruebas, la aplicación de exámenes, la revisión de resultados o la adjudicación de calificaciones: “la calificación sirve tan poco educativamente hablando... tan estéril para orientar en el mejoramiento de la enseñanza” (como se cita en Monedero, 1998, p. 26). Estas consideraciones están en franca consonancia con las percepciones de los estudiantes cuando entre sus expresiones manifiestan: “son preguntas que tal vez son muy conceptuales y no [se] tiene la capacidad memorística para asimilarlas y tenerlas ahí” (CEE1). Con ello se confirma la tendencia de algunos docentes a continuar evaluando contenidos y priorizando la calificación, lo que en últimas se constituye también en una herramienta para mantener el poder.

En definitiva, los alumnos dan una gran relevancia a la calificación y esta condición se debe a que el docente, los padres de familia y las propias instituciones educativas miran la calificación como un indicador de aprendizaje. Sin embargo, como lo menciona Pirsing,

[...] en realidad, las notas cubren un fracaso en la enseñanza. Un mal docente puede pasar todo un trimestre sin dejar absolutamente nada memorable en las mentes de sus alumnos, componer la nota mediante una prueba irrelevante, y dejar la impresión de que unos han aprendido y otros no. Pero si las notas son eliminadas, la clase acerca de qué es ser enseñado, cuál es el objetivo y cómo lo cumplen las clases y tareas, se vuelven ominosas. La eliminación de las notas expone un vacío inmenso y espantoso (como se cita en Monedero, 1998, p. 26).

Los alumnos también lo perciben: “la trampa no es buena ni mala, depende de las circunstancias; el método educativo y la presión de la ‘nota’ que sirve para ‘ganar o perder algo’ hacen que se haga trampa...” (CM).

Pasando a las razones académicas por las que se hace fraude, se considera importante destacar las interacciones que se presentan entre alumnos y docentes. Estas relaciones se aprecian como mediadas por la represión. Es innegable que el docente tiene un poder sobre sus alumnos al ser él quien ostenta la posibilidad de acreditar el valor del aprendizaje escolarizado; de igual forma, es el que tiene el poder sobre las prácticas de evaluación, el tiempo, la asignación de tareas, las actividades que deben realizarse, la posesión de criterios para decidir que un trabajo es “correcto” y otro no, la determinación de la “conducta aceptable”, la libertad de movimientos dentro del espacio escolar, etc. (Gimeno Sacristán, 2003).

La actitud de algunos docentes convierte las prácticas evaluativas en instrumentos para potenciar el dominio sobre las personas. Los docentes, con esa capacidad en sus manos, regulan la conducta en clase, controlan las posibles insumisiones y mantienen al alumno trabajando contenidos y metodología que no son atractivos por sí mismos. El poder de la nota es muy efectivo y regula la conducta de los alumnos según los caprichos de los docentes. Lo anterior se evidencia en el comentario:

Esta función de la evaluación se evidencia y se potencia, sobre todo, en ambientes autoritarios, intolerantes y dogmáticos, pudiendo ser tanto más atractiva a los docentes cuanto más inseguros se sienten en las relaciones con los alumnos, cuanto más distantes estén de la cultura de éstos, cuanto más inexpertos sean para manejarse en situaciones sociales, cuanto menos dominen lo que enseñan y la forma de hacerlo con métodos atractivos y cuanto menos interesantes sean los contenidos de la enseñanza (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002).

Cuando se avanza en la comprensión de las razones académicas por las que los alumnos hacen fraude y se detiene en las relativas a evaluación, se encuentra que una de las principales dificultades se ubica en los objetivos de la evaluación y las estrategias que se utilizan para evaluar. A pesar de la evolución y los avances de la pedagogía y especialmente de las didácticas para fortalecer el acto educativo —en las que se han realizado profundas reflexiones acerca del lugar

de los estudiantes y de los docentes en el proceso educativo—, de las políticas y reglamentaciones en cuanto a calidad de educación, y por supuesto, de los procesos que facilitan el aprendizaje, permanecen las tradicionales formas de evaluación, en las que el examen es el protagonista y la medición el objetivo prioritario. Esas formas corresponden con la clasificación de docentes que hace Laurence Stenhouse (como se cita en Carr, 1993), la cual permite ubicar el tipo de profesores que aún se encuentran en los espacios académicos, al menos desde la percepción de los estudiantes: a) el profesor restringido, intuitivo, limitado a la clase, y b) el amplio, racional, ligado a la educación.

Realmente es necesario explorar diversidad de estrategias de evaluación que amplíen las posibilidades a los alumnos para mostrar sus aprendizajes, porque es claro que los resultados de un examen no representan realmente el conocimiento o la aprehensión que un estudiante ha hecho de un tema. Afirmaciones como la siguiente muestran la demanda y necesidad de los estudiantes acerca de diversificar las estrategias de evaluación de manera que esté en consonancia con los procesos de aprendizaje:

[...] evaluar al estudiante, no de forma escrita sino de forma... en sustentaciones orales, conversatorios y todas las demás, las estrategias que hay, y sólo utilizar las evaluaciones escritas después de terminar cada clase donde se realice un *quiz* pequeño, ahí se disminuiría... no, creo que ya no sería necesario hacer fraude, y por tanto, creo que mejoraría el nivel académico del estudiante, no en todos sino en aquellos que hacen fraude (CEE2).

Es definitivo que una de las maneras de disminuir los eventos de fraude académico está en diversificar y escoger estrategias de evaluación que permitan aportar realmente al proceso de formación de los estudiantes.

Pensamientos sobre los vínculos que se desarrollan con los compañeros en el fraude

Pasando al campo categorial de pensamientos sobre los vínculos que se desarrollan con los compañeros en los eventos de fraude, se evidencia que junto con éste se pueden establecer relaciones de mucha cercanía interpretadas como amistad y relaciones de compañerismo en donde las interacciones se limitan al aula.

En el aula de clases, entendida como el grupo que la conforma, docentes y alumnos se constituyen en un grupo social y funcionan como tal. En su interior se desarrollan fenómenos importantes como diferentes formas de liderazgo, cohesión social y organización de subgrupos, cada uno con sus propias particularidades y además inmerso dentro de unas dinámicas de relación particulares.

Desde esta perspectiva, se resalta cómo el fraude se convierte en un motivo para generar alianzas y compromisos cuando los alumnos comparten los hechos fraudulentos, o por el contrario, se pueden suscitar fuertes conflictos cuando los considerados amigos no participan en el fraude. Es lo que se refleja en el comentario de una estudiante frente a la pregunta sobre las relaciones de amistad en el fraude:

[...] uno se ayuda con las amigas porque en la universidad uno hace grupo con aquellas personas que cree que van a rendir igual que uno y así es como se hacen afinidades. [...] sobre todo en los exámenes yo creo que la parte de la amistad se pierde y uno busca más quedar bien y salir bien en el examen (MEIE).

Pero también se constituye en motivo de malestares o barreras en las relaciones interpersonales, cuando entre los compañeros no se contribuye a efectuar fraude:

[...] muchas veces cuando uno no les ayuda en el momento que le dicen o no les deja que vean, se crea como una barrera, un malestar con la otra persona, se reclama, le dicen “¿por qué no me avisaste?, vos sabías”. Pero a veces... si no hay mucha confianza, no hay problema; le dice “no podía” o “no me la sabía” (CEE2).

Definitivamente, esto demuestra que alrededor de la conducta fraudulenta se construyen maneras de relación y lenguajes particulares que contribuyen al fortalecimiento de una pauta silenciosa a favor del fraude.

Pensamientos sobre los docentes en torno al fraude

Por otra parte, el reconocimiento social que logra el estudiante al hacer fraude con los docentes estrictos, habla de que el fraude es una forma de contra-

poder estudiantil, como lo mencionan Aguirre, González, Romero, Zuluaga y Villegas (1995) cuando afirman que los alumnos crean formas de oposición a las represiones generadas por las calificaciones, pero sobre todo a las estrategias evaluativas empleadas por los profesores; lejos de cumplir con acciones formativas consensuadas, se gestan como formas de demostración de poder y arbitrariedad. Un ejemplo de este deseo de resistencia lo evidencia un alumno mediante la expresión: “no nos sometemos a los profes” (CM).

Es evidente que los docentes juegan un papel importante en el comportamiento fraudulento de los alumnos, ya sea incrementando o disminuyendo el fraude, y esta situación es reconocida por los estudiantes: “los profesores influyen mucho cuando se les da [refiriéndose a los estudiantes] la posibilidad de interpretar el punto de vista frente a un concepto. Entonces no tienen la necesidad de hacer fraude” (CEEI).

En cuanto al incremento del fraude, se puede observar que los docentes que generan fraude oscilan entre la rigidez y la permisividad. Los docentes rígidos se identifican por realizar una evaluación caracterizada, en primer lugar, por utilizar como instrumento el examen. Como se mencionó en un apartado anterior, el examen se constituye en uno de los instrumentos más utilizados para evaluar, aunque su efectividad se ha visto seriamente cuestionada y se refleja en comentarios como el siguiente:

[...] cuando los profesores llegan y le dicen, son bien conceptuales, por ejemplo, qué es desensibilización sistemática, entonces uno tiene que dar el concepto como está en el libro y si no me lo puedo aprender porque es una definición muy larga, entonces tiendo a hacer fraude (CEEI).

En esta aseveración se observa que, además de la estrategia en sí misma, es claro que la actitud del maestro frente a la evaluación y el significado que le da al examen se reflejan en los procesos de evaluación que agencia y en el desempeño de los alumnos, que puede estar orientado a la repetición del contenido o a dar cuenta de las construcciones cognitivas que ha realizado. Esto se evidencia cuando los docentes realizan exámenes de carácter memorístico y con calificaciones inflexibles: “si no quieren que hagamos chancuco... ¿por qué tiran tanto en los parciales?” (MM).

Por otra parte, se mira la evaluación de estos docentes con una finalidad esencialmente de medición y de clasificación, más allá de la formación. De aquí nace la reflexión sobre la evaluación sumativa y formativa (Scriven, 1976, como se cita en Gimeno Sacristán, 2003). La pretensión de la evaluación sumativa es determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso —la clasificación entre buenos y malos alumnos—. Hace referencia a un juicio final de un proceso terminado, sobre el cual se emite una valoración terminal. Es de carácter retrospectivo, sancionatorio y se focaliza en el final del proceso. Ve “los productos de aprendizaje y enseñanza” (Gimeno Sacristán, 2003, p. 371). La apreciación que se obtiene de este tipo de evaluación es de carácter cuantitativo o un juicio sobre si se alcanza o no el tope señalado por alguna norma.

En cambio, cuando dicen que sólo van a evaluar el seguimiento, proceso solo los hechos en las acciones, el compromiso de los estudiantes... No hace fraude el estudiante, sino que él mismo reconoce sus capacidades y el docente las mira en él, pero cuando califica se vuelve al fraude; por eso es que digo que es cultural; cuando el docente deje de evaluar con números si eres bueno o malo se vuelve al fraude y dejará de ser ético o antiético, porque el esquema de evaluación dejará de ser en números sino de virtudes (CEEI).

Desde otra perspectiva, se encuentran los docentes permisivos, quienes frente al fraude optan por una postura de indiferencia o de indulgencia. Se puede decir que esta postura indica simplemente la falta de compromiso con el proceso del estudiante; aunque midan con instrumentos como el examen, no evidencian su interés por los procesos o resultados de los aprendizajes. Santos Guerra (1996) afirma que la evaluación permite develar las actitudes del evaluador desde diversas ópticas: a) hacia sí mismo: en donde el docente tiene la conciencia de su responsabilidad en el aprendizaje; b) hacia los evaluados: en donde se corre el riesgo de que la evaluación se convierta en un ejercicio de poder, en un arma con la que se castiga y amenaza, y c) hacia los colegas: en donde la evaluación, en todos los sentidos, es una práctica individualista por las peculiaridades de los criterios del evaluador y porque cada alumno afronta su evaluación de forma individual. La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación, sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas. “Ayyy, a ver, creo desde mi experiencia personal... que muchos se hacen los de la vista gorda, como que ‘bueno, ya’. Creo que sí propician que se presente el fraude” (MEIE).

Por otra parte, el fraude se ve disminuido cuando los docentes asumen una postura flexible, en donde los objetivos de la evaluación son el rescate de la opinión y la interpretación, y lo que se evalúa realmente es el proceso. Esto lleva al concepto de evaluación formativa. La evaluación con finalidad formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: del proceso de enseñanza de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, etc. Este tipo de evaluación se centra esencialmente en el proceso de aprendizaje del alumno para mejorar lo que sea posible antes de que dicho proceso concluya, con el propósito de hacer las mejoras pertinentes de forma proyectiva.

El fraude puede considerarse como un fenómeno social que genera movilizaciones y dinámicas de relación particulares dependiendo de la manera como los estudiantes perciban al profesor, por ejemplo, el ajuste de los comportamientos de los estudiantes durante las actividades evaluativas, y los procesos de reconocimiento social entre los compañeros a partir del fraude y según el docente con quien se esté trabajando. Es así como hacer fraude con un docente rígido es motivo de reconocimiento y admiración social ante sus compañeros:

Mientras el profesor más exija o se vuelva psicorrígido [...] es más el mérito [...] Entre el profesor sea más 'cáscara' [...] y se le pueda meter un chancuco, más es el mérito. Hay profesores que cuando lo cogen, lo anulan; el que más le haga a ese profesor es el más duro (CEEI).

En consideración a lo anterior se puede afirmar que el lugar que los docentes ocupan en los procesos de evaluación, en tanto concepto, objetivo, estrategias y prácticas propiamente dichas, influye significativamente en los procesos de formación de los alumnos.

Sentimientos de los estudiantes

Los sentimientos de los estudiantes en torno al fraude son ambiguos en cuanto presentan los polos de placer y displacer. El sentimiento es el resultado de una emoción, a través del cual el consciente tiene acceso al estado anímico propio. El cauce por el cual se solventa puede ser físico o espiritual. Forma parte de la dinámica cerebral del hombre y le capacita para reaccionar ante los eventos de la vida diaria.

Los sentimientos son polarizaciones que hace nuestra mente de los hechos y dan forma a la felicidad. Su origen es el resultado del movimiento de las cargas emocionales a las cuales nuestra mente se ve sometida por la variación del medio. La variación del estado preferente que hace la mente del objetivo induce en ella el sentimiento que la motiva a actuar. No es posible evitar que sucedan y estén regidos por las leyes que gobiernan el funcionamiento energético del cerebro. Inhibir un sentimiento equivale a fomentar un anhelo; postergar un anhelo fomenta una frustración o una vehemencia. Los sentimientos necesitan de una razón o cauce para ser satisfechos y hacernos sentir equilibrados.

Dado que todos los individuos manifiestan los mismos sentimientos en diferentes situaciones, se puede decir que nunca hay dos situaciones iguales ni dos personas que manifiesten exactamente la misma intensidad del sentimiento desencadenado por un evento común a ellos. Ante esta evidencia, se puede afirmar sin temor a equivocarse que un ser humano es distinto entre sus propios congéneres en su forma de motivarse y que las personas responden de manera diferente a los sentimientos ajenos, algunas veces fomentando la carga y otras contrarrestándola (Punset, 2007). Teniendo en cuenta la cultura evaluativa actual, es lógico que el estudiante al obtener notas o calificaciones favorables se sienta satisfecho por lo conseguido, aunque el bienestar experimentado sea de corta duración. El miedo es una emoción caracterizada por un intenso sentimiento habitualmente desagradable, provocado por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente o futuro. Es una emoción primaria que se deriva de la aversión natural al riesgo o la amenaza, y se manifiesta tanto en los animales como en el ser humano. Las molestias al hacer fraude se presentan por el temor o miedo que la realización del fraude acarrea; este temor se expresa por manifestaciones físicas y cognitivas.

Al revisar testimonios de estudiantes se encuentra que ellos experimentan las manifestaciones esperadas para una situación que les resulte amenazante:

[...] cuando uno está haciendo fraude... yo creo que la presión y temor de que lo vayan a coger, primero la presión de que uno tiene que hacer el fraude bien, después tiene uno cuando esté haciendo el fraude, no hacerse coger, porque aparte de que lo cojan, tiene mala nota (CEEI).

En el aspecto físico, los síntomas fisiológicos se hacen presentes y junto con ellos la disminución de la efectividad y la eficacia de los alumnos. En el aspec-

to cognitivo, el resultado del temor puede ser un bloqueo de sus funciones cognitivas y motoras. Este estado de crisis los lleva a una parálisis psicomotriz en la cual no pueden resolver los problemas que se les presentan de la forma como usualmente lo hacen y utilizando los recursos con los que cuentan, pero llama la atención que estos estados tienen origen en pensamientos que no consideran la posibilidad de suspender o evitar el fraude.

Finalmente, los sentimientos del estudiante en el fraude se relacionan con la vergüenza frente a los compañeros que inicialmente fueron cómplices o amigos, y frente al docente que pudo ser el que con su postura directiva o inflexible propició el fraude. Frente a los compañeros, se encuentran comentarios que indican vergüenza por defraudarlos, pero no por haber incurrido en un comportamiento ilícito, sino por no ser lo suficientemente cuidadoso para no ser descubierto: “[en relación con el sentir vergüenza] no tanto porque ‘¡uy! no sabe’, sino porque ‘¡uy! me cogieron’, y luego le dicen los amigos ‘¡cómo te vas a dejar coger, hombre!’” (CEE2). Esta situación definitivamente controvierete el sentido de lo ético entre los estudiantes, porque está ligada a su propia experiencia y a su propio beneficio de una manera relativa.

En relación con los docentes, pareciera que la vergüenza se siente sólo cuando se es sorprendido: “Si es sorprendido, sí [siente vergüenza]... como ‘¡uy! me cogieron, qué pensará este profesor de mí?... Como que uno se siente mal; pero eso es momentáneo y luego ya pasa” (CEE2). La postura que se asume frente al docente se inscribe dentro de lo infantil; se orienta el comportamiento y se experimentan sentimientos similares a los que tienen los niños, quienes se caracterizan por pensamientos concretos que se organizan en función de lo inmediato, no consideran consecuencias futuras y minimizan el lugar de la autoridad para reducir el malestar.

Pero lo más interesante es que muchos definitivamente no sienten nada, es decir, el comportamiento fraudulento no genera ningún tipo de reacción pues se considera como un acto cotidiano en los procesos evolutivos, como se ilustra en los ejemplos: “Pues en mi caso, normal [frente a cómo se siente cuando hace fraude]; no pasa nada, no me siento mal; antes contento, porque uno dice: ‘¡qué bueno, pasé!’” (CEE2) o “¡Todos somos hijos del chancuco!” (UM).

Los mensajes anteriores dan cuenta de lo cotidiano del comportamiento fraudulento y de su grado de aceptación como una estrategia de supervivencia

académica en la cual el alumno trata de escapar a las repercusiones académicas, sociales, familiares, etc., de las malas calificaciones y se adhiere a una práctica ingeniosa que trata de burlar los mecanismos utilizados por los maestros.

Tomando como referencia el proceso interpretativo de la investigación, se retomaron los hallazgos en cuanto al comportamiento defraudador y a los pensamientos en torno al fraude, para la elaboración de una propuesta orientada a la detección y prevención del fraude. La iniciativa a que se hace referencia, se presenta a continuación.

PROPUESTA: ESTRATEGIAS PARA DETECTARY PREVENIR EL FRAUDE ACADÉMICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La evaluación moderna impone novedosos y llamativos retos a los docentes para que la educación sea calificada como de calidad. Entre las múltiples exigencias actuales que tienen que enfrentar los docentes día a día, está la de la evaluación pertinente. Teniendo en cuenta que la tendencia actual es a evaluar procesos, currículos, programas, instituciones, etc., la estimación de los aprendizajes se hace inevitablemente relevante por cuanto permite replantear currículos, clasificar y valorar instituciones y generar proyectos encaminados al mejoramiento de la educación. Sin embargo, en ese proceso de calidad académica existe un problema que ha generado un naciente interés a escala mundial y nacional, como es el fraude académico universitario.

El comportamiento fraudulento es la respuesta de muchos alumnos a los retos y a las circunstancias que les imponen metas académicas más altas y estimulan a ser catalogados como los mejores. Es aquí donde empieza a surgir esa doble moral que lleva a cometer plagios y toda clase de fraudes que, aunque parecen inadvertidos, siempre están ahí como un trofeo a la mediocridad y a la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje.

La propuesta de intervención frente al fraude va encaminada al control del fraude académico universitario (FAU). Es claro que existe la necesidad imperiosa de dar solución al problema del FAU o plagio:

Todos debemos evitar y combatir el plagio, porque es equivalente a negarnos a pensar por nosotros mismos; porque esa es una actitud

que retrasa el progreso del conocimiento de la Humanidad; porque, con ello, se niega la esencia misma del trabajo universitario; y porque es profundamente inmoral (Nieto Vanegas, 2008, p. 1).

La propuesta está encaminada a dar solución al problema del FAU desde la perspectiva del docente, pues él es quien lleva la mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, en la orientación y en la formación integral de la que tanto hablan los centros educativos.

Como objetivos de la propuesta se plantean: a) generar estrategias de detección del fraude académico universitario basadas en la experiencia y en el análisis del docente, y en la utilización de instrumentos tecnológicos; b) dar estrategias para la revisión y reflexión sobre los reglamentos internos de cada institución educativa para el control del fraude académico; c) realizar una labor de concientización con las instituciones educativas, los docentes y los alumnos sobre el fraude académico universitario; d) informar a la comunidad educativa de las instituciones sobre las formas de fraude existentes, y d) formar a los docentes sobre evaluación y sobre los instrumentos de evaluación pertinentes que se pueden emplear para una evaluación formativa.

La operacionalización de la propuesta está dividida en dos etapas fundamentales, adaptadas de la idea original de Jimmy Nieto Vanegas (2008), vicerrector de la Pontificia Universidad Católica de Perú, en su artículo “El fraude académico. Por qué y cómo debemos combatir el plagio”:

Detección del fraude

En cuanto a la detección, se habla principalmente de dos estrategias fundamentales que pueden emplearse tanto en la evaluación de trabajos escritos como en los exámenes:

- *La detección basada en la experiencia y análisis del docente*, en donde los docentes pueden intentar detectar el plagio en trabajos escritos académicos prestando atención a aspectos como:
 - Incongruencia entre ideas, teorías e hipótesis expresadas en el trabajo.
 - Incongruencia en los estilos de escritura (narración, usos gramaticales, etc.) dentro del texto.

- Incongruencia en el desarrollo “lógico” del trabajo.
- Incongruencia entre las ideas, teorías, hipótesis, etc., y las presentadas por el alumno en trabajos anteriores.
- Incongruencia en la bibliografía y fuentes citadas.
- Incongruencia en el formato de presentación (por ejemplo: existencia de saltos de página incorrectos; existencia de diferentes tipos de fuente, tamaño, etc.; existencia de números de página no consecutivos, etc.).
- Incongruencia en las citas.

Para la detección del fraude en los exámenes se puede considerar:

- Comparar los resultados consignados por los estudiantes en busca de coincidencias que se consideren innecesarias.
- Revisar cuidadosamente los escritorios de los alumnos para detectar escritos o documentos que pueden ser leídos durante la prueba.
- Realizar una observación detallada de los comportamientos de los alumnos encaminada a descubrir comportamientos particulares que indiquen fraude.
- Revisar los contenidos y el ritmo de consignación de ellos.
- Revisar la utilización de términos y expresiones de un nivel superior al del alumno.
- Revisar contenidos exageradamente ajustados a los textos o a los exámenes de otros alumnos del curso.

Cada institución educativa o cada curso pueden desarrollar formas particulares y creativas de realizar fraude. Por lo tanto, es recomendable que los docentes dialoguen sobre sus experiencias en el aula y conjuntamente desarrollen estrategias conducentes a la detección del FAU.

- *La detección del fraude en los trabajos (ciber-plagio) mediante instrumentos tecnológicos.* Resulta evidente, de todas maneras, que detectar el fraude en un trabajo académico a simple vista —sobre todo si el alumno ha sido precavido y cuidadoso— es una tarea muy difícil, dado que parece imposible controlar toda la “literatura electrónica” existente —que no cesa de aumentar día a día—. Ante ello, en los últimos años se han desarrollado programas informáticos de detección de plagio que suelen operar a través de una doble comparación: a) comparan los trabajos con recursos accesibles en Internet a través de una búsqueda orientada en la red, y b) comparan los trabajos con bases de datos propias de trabajos académicos presentados en años anteriores. A partir de esta doble comparación, se

establece si el trabajo presenta indicios de plagio o no. Otra posibilidad tecnológica, bastante más rudimentaria, menos rigurosa y que supone la dedicación de más tiempo, es la introducción de frases sueltas o párrafos del trabajo del alumno en un buscador generalista de Internet de cara a encontrar documentos, etc., que hayan podido usarse para el plagio del trabajo.

Prevención del fraude

Existen básicamente tres líneas de trabajo en cuanto a la prevención del fraude:

- *Regulación punitiva.* Muchas universidades y centros educativos a escala mundial, específicamente en Estados Unidos, Canadá, España y China, han desarrollado estrictas reglamentaciones con vistas a rebajar la incidencia del FAU; la mayoría de estas regulaciones se inscriben en un marco general de compromiso ético y códigos de honor universitarios que los estudiantes deben seguir. Las consecuencias de actividades probadas de FAU pueden castigarse con medidas que van desde la realización del trabajo plagiado por segunda vez, hasta la expulsión del centro o la supresión de una titulación ya concedida (Hansen, 2003, como se cita en Nieto Vanegas, 2008, p. 2).
- *Información y concienciación.* Algunos centros intentan influir y concienciar a los alumnos acerca del FAU mediante campañas de información acerca de qué se trata, qué consecuencias suceden a su infracción y qué maneras hay de evitarlo.
- *Formación dirigida al profesorado.* El tercero de los elementos apuntados tiene que ver con la formación de los alumnos en aspectos relacionados con: cómo escribir un trabajo académico; cómo buscar información para documentarse y cómo citar los recursos usados; cómo evaluar información extraída de Internet, etc. También se trabaja en la formación del cuerpo docente en aspectos relativos a los efectos, causas y consecuencias del FAU en su centro educativo y metodologías innovadoras de evaluación.

CONCLUSIONES

El comportamiento defraudador es constante en los procesos evaluativos en la educación superior y su presencia es reconocida por docentes y alumnos. Al hacer la comparación con los hallazgos de otras investigaciones como la realizada por Eckstein (2003) o las realizadas desde la Universidad de los Andes en Colombia (2003 y 2005), se obtiene que el fraude académico universitario se encuentra vigente en diferentes contextos donde se emplean modalidades similares y su uso es generalizado en las instituciones educativas alrededor del mundo. Además, genera costos de diverso orden, como el emocional, el relacional, el académico y el económico, e incide en la calidad de la educación superior.

Entre los instrumentos más reconocidos y usados para hacer fraude académico, se encuentran los populares chancucos, chanchullos o papelitos. De otra parte, los avances en la tecnología han aportado a los alumnos herramientas para el desarrollo de creativas y novedosas formas de fraude; entre estas se encuentra la utilización de Internet como forma de realizar plagio.

En un primer momento se pensó en Internet como un instrumento pedagógico que posibilitaría el intercambio cultural y de conocimientos, como en realidad lo es. Lo preocupante es la implicación ética que tiene el uso indebido de la información, al favorecer el encubrimiento de conductas que no deberían ser aceptadas socialmente, pero que en el momento están tan difundidas que se manifiesta confusión en reconocer qué es lo adecuado o no a la hora de utilizar información de otros autores.

El fraude incluye una gran cantidad de actividades evaluativas, por no decir todas, siempre y cuando estén mediadas fundamentalmente por el conocimiento memorístico y repetitivo. También se encuentran evidencias en toda la formación profesional, es decir, se empieza con el fraude en los primeros semestres y se lleva este comportamiento hasta los semestres finales, pero es relevante que tiende a disminuir con el paso de los semestres, probablemente porque el nivel de desarrollo va cambiando, igual que el tipo de responsabilidades académicas, por el sentido de responsabilidad que se adquiere ante la inminencia de la vida profesional y laboral.

El fraude se presenta en diferentes modalidades de evaluación. Sin embargo, es en los exámenes y especialmente en aquellos en los que el objetivo primordial

es la repetición de contenidos, en donde se hace más evidente el comportamiento fraudulento. Lo anterior permite analizar que los docentes utilizan el examen como principal instrumento de evaluación, pese a que sus ventajas sean limitadas y a que existen serios cuestionamientos acerca de su validez y confiabilidad para evaluar procesos de formación.

En cuanto a los pensamientos de los estudiantes en torno al fraude, se encuentra que tanto docentes como alumnos consideran que el fraude académico universitario no es del todo un riesgo para el buen desempeño académico y profesional presente o futuro. Por el contrario, se cree que el comportamiento defraudador es un indicador de la capacidad de interrelacionarse del alumno y que esa capacidad desarrollada contribuye en los proyectos profesionales o laborales futuros.

Por otro lado, en el ámbito académico, se presenta una importante dificultad en cuanto a las técnicas de evaluación que se utilizan. Las pruebas son esencialmente escritas y se caracterizan por ser memorísticas y de carácter acumulativo, es decir, se realizan evaluaciones sumativas, en donde los procesos y el aprendizaje quedan en un segundo plano y se asume la evaluación como un proceso administrativo y sancionatorio, más que formativo. Lo anterior, sumado a la actitud represiva y dominante del docente, se convierte en estímulo favorecedor del fraude.

Desde otra óptica, los alumnos asumen que una parte de responsabilidad en los actos fraudulentos nace en ellos mismos, más allá de los factores psicológicos, en la medida en que la irresponsabilidad frente al proceso formativo, los inadecuados hábitos de estudio y el interés por guardar una imagen ante el grupo son elementos que confluyen y conducen al fraude. En este último aspecto, es interesante resaltar que los docentes considerados estrictos son percibidos por los estudiantes como retos y el superarlos implica reconocimiento social por pasar las pruebas, incluso usando el fraude.

Hay otra postura del docente que conduce al fraude: la relacionada con la permisividad y la indiferencia, en donde el docente no sanciona, vigila o controla el proceso de evaluación y los alumnos a libre albedrío utilizan el fraude sin recibir tipo alguno de retroalimentación al respecto.

El comportamiento fraudulento implica una dinámica interaccional en la que los miembros de un grupo académico generan vínculos en los cuales el fraude

hace parte de los compromisos asumidos desde lo que se considera amistad. Entre amigos, se estima que hacer fraude es parte de los compromisos fraternos. El incumplimiento de las expectativas fraudulentas por parte de uno de los integrantes es considerado como un grave motivo de conflicto que genera serias consecuencias a los vínculos establecidos. La participación en el fraude, ya sea para beneficio personal o para beneficiar a los otros, se considera como parte de la adaptación del alumno al grupo académico del cual hace parte.

Para dar cuenta del último objetivo específico, se observa que los hechos de fraude generan en los alumnos una variedad de sentimientos caracterizados por la satisfacción, en un primer momento, al conseguir lo que necesitan para su supervivencia académica, como es la nota o calificación. Sin embargo, inmediatamente pueden surgir sentimientos de vergüenza en algunos de los implicados, al sentir que el fraude no es la mejor forma de responder a los retos académicos que la universidad representa. Teniendo en cuenta que tales sentimientos emergen en los individuos de forma individual, existen entre los alumnos personas a las que realmente no les afecta, emocionalmente hablando, el hecho de realizar fraude. Es más: este comportamiento se integra al repertorio del alumno como una práctica cotidiana, necesaria y justificable.

El panorama expuesto es realmente preocupante, como se mencionó en la descripción del problema. Por tal razón, se hace inminentemente necesario agenciar y desarrollar propuestas orientadas a la detección y prevención del fraude.

El trabajo desarrollado se constituye en un aporte para el conocimiento del fraude académico desde lo metodológico y crea un camino desde la investigación cualitativa para que se desarrollen estudios encaminados a dar solución a las múltiples preguntas que se desprenden del proceso realizado.

Los resultados de la investigación y su construcción metodológica sirven como marco de referencia para el estudio del fraude académico universitario a escala regional y nacional, pues los referentes del tema son principalmente internacionales.

El estudio del fraude académico universitario, desde su proyecto inicial, ha permitido, a través de conferencias y publicaciones en revistas institucionales, iniciar una labor de sensibilización en las instituciones educativas sobre el fraude y sus consecuencias en la formación de los profesionales y sobre los

procesos evaluativos que se llevan a cabo en las aulas. Finalmente, la presentación de una propuesta para la detección y prevención del problema, ofrece de manera clara y viable estrategias que favorezcan comportamientos honestos en la evaluación de aprendizajes.

REFERENCIAS

- Agreda, E. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Bogotá: Graficab.
- Aguirre, M., González, F., Romero, A., Zuluaga, C. y Villegas, L. (1995). *La evaluación escolar*. Manizales: Fondo Resurgir, FES.
- Allport, G. (1970). *La personalidad*. Barcelona: Herder.
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Botero, A. (2001). El modelo investigativo en la hermenéutica gadameriana. *Uni-pluriversidad*, 1 (3), 65-77.
- Buendía, L. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza investigación acción*. España: Díada.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Eckstein, M. (2003). *Combating academic fraud. Towards a culture of integrity*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gimeno Sacristán, J. (2003) *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grupo de Estándares y Evaluación de Logro Académico y Factores Asociados (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Jauli, I. (1998). *Las actitudes ante el error en los mandos intermedios de una organización*. Tesis de grado no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Kast, F. y Rosenzweig, J. (1970). *Organization and Management: A Systems Approach*. Tokio: McGraw-Hill.
- Monedero, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Morales, J. F. (1994). *Psicología social* (1.ª ed.). España: McGraw-Hill.
- Myers, D. (1994). *Psicología social* (6.ª ed.). España: Panamericana.
- Nieto Vanegas, J. (2008). *El fraude académico. Por qué y cómo debemos combatir el plagio*. Lima: Vicerrectoría de la Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de <http://pedablogia.wordpress.com/2008/05/13/443/>

- Ordóñez, C., Mejía, J. y Castellanos, (2006). Percepciones estudiantiles en torno al fraude académico. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44.
- Pérez, E. y Manchado, B. (2008) *Un modelo econométrico del fraude en una universidad española*. Tesis de grado no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Pérez, J. C. (2006). La orientación profesional y la evaluación desde el enfoque de competencias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 4 (8), 2-13 (marzo/junio).
- Pérez, A., McDonald, D. y Gimeno Sacristán, J. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Punset, E. (2007). *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar* (3.^a ed.). Madrid: Aguilar.
- Real Academia Española (RAE). (2007). *Diccionario de la lengua española* [Versión electrónica]. Recuperado el 12 de octubre de 2008, de <http://www.rae.es/>
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C. I. Hovland y M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude, organization and change* (pp. 68-201). New Haven: Yale University.
- Santos Guerra, M. (1996). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1), 69-80. España: Universidad de Málaga.
- Vásquez Rodríguez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Capítulo 10

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES ESPECÍFICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA¹

Alexis Francisco Ramírez Portilla²
Egresado Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

El presente capítulo se deriva de una investigación concluida en el segundo semestre de 2008, que trató sobre la evaluación de competencias laborales específicas en las especialidades agropecuaria y empresarial de la Institución Educativa Sucre, sede Colegio Técnico Sucre, de Colón, Putumayo, caracterizando el proceso evaluativo que se desarrollaba y proponiendo estrategias que contribuyeran a mejorarlo. El trabajo de campo se efectuó con tres docentes del área técnica y un grupo seleccionado de estudiantes de los grados décimos de ambas especialidades. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, enfoque histórico hermenéutico y método etnográfico. La recolección de información se hizo mediante entrevistas en profundidad, observaciones sistemáticas y grupo focal. Del análisis y resultados se infirió que, si bien se

¹ El presente capítulo es producto de la investigación realizada con los profesionales Hermana Carmen Isabel Valencia y Luis Alirio Bernal, en el marco de la Maestría en Docencia, Convenio Universidad de La Salle, I. U. CESMAG (Pasto, Colombia).

² Docente Institución Educativa Sucre (Colón, Putumayo, Colombia).

utilizan diversas estrategias de evaluación, no se ha implementado un sistema de evaluación que garantice una adecuada valoración de los dominios de aprendizaje cognoscitivo, procedimental y actitudinal adquiridos durante el desarrollo de competencias laborales específicas, hecho que permitió proponer un sistema de evaluación acorde con las necesidades educativas.

Palabras clave: bachillerato agropecuario, bachillerato empresarial, competencias laborales específicas, educación media técnica, evaluación.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación permitió relacionar la formación por competencias con la educación rural, dos temas de gran importancia dentro del sistema educativo colombiano. Para analizar los vínculos entre estos dos aspectos, inicialmente es necesario referir que el Ministerio de Educación Nacional (2008) entiende una mejor educación para el campo como una educación pertinente que identifique y entienda lo rural, el pensamiento del campesino, sus aspiraciones, sus conceptos de escuela y de desarrollo, que ayude al niño y joven campesinos a ubicarse en el mundo desde el conocimiento, la sociedad, la producción y el espacio que ocupa el sector rural en el desarrollo nacional.

Respecto al concepto de “rural”, Ramón Suárez (2005) establece que el espacio rural involucra un conjunto de características étnicas, culturales, sociales, económicas, administrativas, físico-naturales y visuales que dan personalidad e identidad al contexto rural. El espacio rural no es algo homogéneo, ni tan siquiera en un mismo continente, ni en un mismo país y, en muchas ocasiones, en una misma región.

Según el mismo autor, la noción tradicional de lo rural aún se mantiene en muchos ámbitos académicos y consiste en seguir pensando lo rural desde la idea de progreso heredada desde el siglo XVIII, la cual estima que la humanidad en el proceso histórico va mejorando sus condiciones de vida, va incorporando los valores civilizados y va pasando de lo atrasado a lo moderno y de lo rural a lo urbano.

En Colombia, el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER) ha sido lo más destacado en materia de educación para la población rural del país,

nacido del denominado Contrato Social Rural, suscrito por el Gobierno Nacional en 1996, en el que se plantea un conjunto de políticas multisectoriales para remediar las necesidades del sector rural e identifica la educación como estrategia para el desarrollo de las áreas rurales enfatizando la necesidad de aumento de cobertura y mejoramiento de calidad (Perfetti, 2003). Actualmente se prepara la segunda fase del PER que cuenta con cuatro líneas de acción: cobertura con calidad, fortalecimiento institucional, convivencia escolar y Media Técnica Rural.

Ramón Suárez (2005) afirma que la calidad de la educación rural es baja, debido principalmente a que el modelo de formación es urbano y poco coherente con las necesidades e intereses de los actores del campo y del entorno rural, pese a que la academia considera lo rural, además de un ámbito geográfico, socioeconómico y cultural, como un concepto problemático que desde la dinámica teórica desarrollada en las ciencias sociales (sociología, antropología, economía, educación, etc.) permite reconocer el sector en su existencia objetiva. Así, puede aseverarse que la sociedad rural es diversa y heterogénea en lo económico y social, existiendo diversos contextos rurales, lo que hace necesario relacionar la oferta educativa con la realidad de las economías, las organizaciones y las especificidades de la vida social, local y regional.

Por su parte, la formación por competencias ha sido objeto de diversas críticas. Al respecto, Tobón (2006) establece como principales las siguientes:

- Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar.
- El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser.
- Las competencias son lo que siempre se ha hecho.

Sobre el tema, el Ministerio de Educación Nacional (2008) asegura que pensar exclusivamente en ofrecer a los jóvenes rurales formación desde los procesos prácticos agrícolas es mantenerlos en lo preindustrial, sin que logren modernizarse y perdiéndole el ritmo a la tecnología; una formación sólo técnica se pierde por el avance rápido de la tecnología y se vuelve deleznable.

Ramón Suárez (2005) propone, en el campo educativo, una nueva perspectiva de comprender lo rural, con el planteamiento de un referente nuevo para pensar el servicio educativo en lo rural y, en consecuencia, una nueva dimensión para pensar su calidad y pertinencia. Los niños y jóvenes deberán formar las

competencias necesarias para proyectarse y proyectar un ámbito rural que sea constituido en una de las mejores opciones de vida digna.

De esta forma, la escuela deberá garantizar una educación básica que permita al estudiante rural situarse conscientemente en la dimensión de lo local, lo regional, lo global, lo planetario, en el presente y en el futuro, y que lo posibilite para pensarse como actor de su región, de su país y del mundo. Teniendo claro que, si bien la escuela establecerá una relación con el sector productivo, no quiere decir que se coloque incondicionalmente a su servicio, ya que su papel fundamental es la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, valorativa, ética, estética y productiva. Teniendo en cuenta que uno de los riesgos que trae consigo el avance de la ciencia y la tecnología es la deshumanización de las sociedades y de las personas, la escuela rural debe ser el lugar crítico por excelencia, en donde se redimensione la incorporación de estos conocimientos en el hecho humano, contextualizadamente en su espacio (rural) y en su tiempo (Ramón Suárez, 2005).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2008) afirma que una mejor educación para el campo es concebida como la contribución al fortalecimiento del tejido social y a la formación del ciudadano del nuevo mundo rural, que ve en lo rural un proyecto de vida en el cual es capaz de convivir, perdurar, producir y ser feliz, además de valorar el saber social, ese conjunto de conocimientos, prácticas, tradiciones, valores e instrumentos que le permiten a una sociedad sobrevivir, convivir, producir y darle sentido a la vida.

Sin embargo, al referirse al tema de competencias laborales específicas, cabe anotar que, si bien la educación media técnica está regida por directrices del Ministerio de Educación Nacional, no sucede lo mismo con las ya citadas competencias, por cuanto su normalización compete al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), adscrito al Ministerio de la Protección Social, de lo cual se puede concluir que la formación para el trabajo no es considerada función del Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, Quevedo Camacho (2005) identifica los siguientes como los principales desafíos de la educación rural:

- Lograr que la escuela incorpore a toda la población rural, especialmente a aquellas personas con mayores problemas económicos.

- Desarrollar propuestas innovadoras que resulten atractivas (pedagógica y económicamente) para la población.
- Consolidar procesos educativos en los cuales se articulen de manera activa directivos, docentes, jóvenes y padres de familia.
- Adelantar programas de formación permanente de docentes en educación rural.
- Fortalecer alianzas estratégicas con organismos internacionales y nacionales interesados en la temática.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, el enfoque histórico hermenéutico y el método etnográfico. Como ya se ha mencionado, el establecimiento donde se efectuó fue la Institución Educativa Sucre, sede Colegio Técnico Sucre, de Colón (Putumayo), entidad educativa que ofrece las especialidades agropecuaria y empresarial. Teniendo claro que las competencias laborales específicas se desarrollan en las asignaturas técnicas de la educación media, los investigadores establecieron como su unidad de análisis a los cuatro docentes que tienen a su cargo las mencionadas asignaturas y a los 33 estudiantes del grado diez y los 32 del grado once del año escolar 2007.

Luego de revisar el plan de estudio de las dos especialidades, el equipo investigador decidió que la unidad de trabajo estuviera constituida por los tres docentes técnicos responsables de las asignaturas de grado diez con mayor intensidad horaria semanal y, de acuerdo con el concepto de los mencionados docentes, con mayor incidencia en el perfil ocupacional de los egresados. En consonancia con esto, en la tabla I se presentan las principales características de los docentes que conforman la unidad de trabajo.

Tabla I. Unidad de trabajo

Profesión del docente	Código	Asignatura a cargo	Intensidad horaria semanal	Especialidad
Técnico Agrícola	DT1	Fundamentación Agrícola	4 horas	Agropecuaria
Zootecnista	DT2	Fundamentación Pecuaria	4 horas	Agropecuaria
Ingeniero Agroindustrial	DT3	Agroindustria y Comercio	4 horas	Empresarial

Fuente: elaboración propia.

Se optó por seleccionar a diez estudiantes de grado décimo para participar en el grupo focal. Se tomó a estudiantes de grado diez por cuanto después de haber terminado la educación básica, comienzan la educación media, en la cual se da mayor énfasis a la formación técnica y laboral, posibilitándose, por la dinámica temporal de la investigación, los encuentros sucesivos hasta el grado once, como en efecto ocurrió. Como criterio para su selección, se tuvo en cuenta la información de sus docentes en relación con sus capacidades de participación, colaboración y rendimiento académico.

Una vez definida la unidad de trabajo, se procedió a elegir las técnicas para recolectar la información necesaria, que sirviera de insumo para alcanzar los objetivos planteados en la investigación. En este caso se aplicaron a los docentes entrevistas en profundidad y observaciones sistemáticas; por otra parte, con los estudiantes se trabajó la técnica de grupo focal.

Con la previa autorización de los directivos del plantel, se concertó con los docentes técnicos seleccionados la realización de las entrevistas y las observaciones, al tiempo que se les consultó respecto a los estudiantes de grado diez más indicados para conformar el grupo focal, a quienes se invitó después. Con base en estos datos, el equipo investigador elaboró el cronograma de trabajo de campo, en el que se contemplaron desde los trámites legales de autorización hasta el desarrollo de las diferentes actividades para aplicación de los métodos de recolección de información seleccionados.

En una siguiente sesión de trabajo, los tres investigadores realizaron un recorrido por la granja del colegio con objeto de reconocer la infraestructura de que dispone la institución educativa para el desarrollo y evaluación de las competencias laborales específicas en los estudiantes.

Posteriormente, en forma individual, cada investigador desarrolló sus labores de recolección de información mediante entrevistas en profundidad y observaciones sistemáticas. Se determinó que, en cada sesión de grupo focal, participaran los tres investigadores y luego construyeran un solo informe para registrar en sus diarios de campo.

Los textos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad fueron analizados mediante el método “Destilar la información” (Vásquez Rodríguez, 2007); con base en ellos se obtuvieron seis campos categoriales. Posteriormente, se

realizó la sistematización de la información de las observaciones y del grupo focal mediante matrices en las que se ubicaron los datos pertinentes de acuerdo con los criterios establecidos según los objetivos de investigación. Por último, para la interpretación de datos, se siguió lo propuesto por De Tezanos (2001), triangulando la realidad encontrada mediante entrevistas, observaciones y grupo focal, la teoría de diversos autores y la posición de los investigadores.

RESULTADOS

Al identificar las características sociodemográficas de los docentes entrevistados, se encontró que dos de los tres docentes entrevistados poseen título universitario mientras que el restante es técnico agrícola, y que todos han desarrollado cursos de capacitación con entidades como el SENA y la Fundación Manuel Mejía. En cuanto al tiempo de experiencia, el primero lleva treinta años, el segundo veintiséis años y el tercero tres años de vinculación a la institución, desempeñándose como docentes en el área técnica de las especialidades agropecuaria y empresarial en sus diversas asignaturas, y desarrollando con los estudiantes amplia variedad de actividades de producción y transformación de bienes agropecuarios. Además de asignaturas propiamente técnicas, también han tenido a cargo asignaturas de ciencias naturales y ética. La información obtenida respecto a las diferentes actividades realizadas por los docentes en la formación de los estudiantes, hace ver que la institución en que se realizó la investigación se aleja de lo expuesto por Turbay Restrepo (2005), en el sentido de que la mayoría de instituciones de educación media técnica rural se han quedado ofreciendo una formación obsoleta, centrada en la producción y la cosecha, sin explorar procesos de programación de cultivos, poscosecha, procesamiento, conservación, etc.

Respecto a las estrategias utilizadas por el docente para la evaluación de competencias laborales específicas, éstas hacen referencia al conjunto de maneras, formas y actividades conscientemente planeadas para lograr un fin, en este caso las múltiples maneras que emplean los docentes para evaluar a los estudiantes y determinar las estrategias que más favorecen, las óptimas y las menos favorables en este campo. La información suministrada por los docentes entrevistados permitió identificar que usualmente aplican diferentes técnicas de evaluación, participan con sus estudiantes en ferias y diligencian instrumentos de evaluación. Con respecto al primer aspecto mencionado, los

docentes hacen referencia a la aplicación de técnicas como: mesa redonda, observación, exposición, prácticas de granja, talleres, salidas de campo, entrevistas y proyectos pedagógicos productivos. La observación permite verificar las destrezas y actitudes que los estudiantes van desarrollando en la medida en que avanza el proceso formativo; las destrezas en este caso pueden ser de tipo manual y verbal; las de este último tipo son observables en escenarios públicos y privados donde el estudiante demuestra su fluidez verbal y su dominio de la palabra. Las actitudes son entendidas como: motivación, responsabilidad, puntualidad, colaboración y otros tantos valores que de éstas se derivan, y se van reflejando en la interacción cotidiana del estudiante.

Las prácticas de granja se abordan desde las faenas agropecuarias y los procesos agroindustriales. Las faenas contemplan los procesos agrícolas y las actividades pecuarias; en el campo agrícola, incluyen actividades tales como preparación de terreno y semillas, siembra, control, cosecha y venta de productos; preparar el terreno implica acondicionarlo haciendo uso de maquinaria como el tractor y de herramientas como pala, azadón, machete y rastrillo; en el control se tiene en cuenta la presencia de plagas que pueden atacar las plantas y el crecimiento de malezas; para el control de las plagas se aplican métodos químicos, métodos biológicos y métodos físicos; en la aplicación de métodos químicos se acude a mecanismos como el uso de la bomba de fumigar. En las faenas pecuarias se evalúan actividades como derribamiento de animales, ordeño, alimentación y limpieza; dentro del control sanitario tienen importancia la vacunación y el diagnóstico inicial de ciertas enfermedades; la vacunación puede ser mediante inyectología o por vía oral.

En la misma forma, los estudiantes deben tener los conocimientos básicos acerca de la alimentación de los animales, que puede efectuarse por medio de pastos, forrajes, cereales y concentrados. En lo concerniente a higiene y limpieza, se tiene en cuenta la buena presentación de los animales (vaca, cabra y aves) y las instalaciones donde ellos habitan, como galpones de pollos, cuyes, establos y apriscos, sitios que deben estar permanentemente limpios y desinfectados.

En los procesos agroindustriales, el estudiante es evaluado en cuanto a su dominio de conceptualización, formulación, elaboración y comercialización de productos agroindustriales procesados a partir de materias primas agrarias producidas en la región de influencia de la Institución Educativa. En la elaboración de productos se incluye el manejo adecuado y técnico de maquinaria y equipos de procesamiento y medición; maquinaria como: incubadora, marmita,

licuadora industrial, selladora y estufa industrial; equipos de medición como: pipetas, buretas, refractómetro, peachímetro, termómetro y lactodensímetro. Igualmente, se evalúa lo concerniente a preparación de reactivos químicos necesarios para efectuar ciertos procedimientos, principalmente de control de calidad de leche.

Otra técnica de evaluación utilizada para determinar el desarrollo de competencias laborales específicas son los proyectos pedagógicos productivos, que permiten al estudiante tener la vivencia de todo el proceso de elaboración y ejecución de un proyecto, iniciando con la identificación de un problema o necesidad, prosiguiendo con la formulación del proyecto, su sustentación ante un comité técnico y, de ser aceptado por un comité de aprobación, su financiación a través del Fondo de Capitalización y Gestión Estudiantil que funciona en la institución y que otorga créditos a estudiantes de grados noveno a once para que ejecuten sus ideas agroempresariales. La formulación, ejecución y evaluación de los proyectos pedagógicos productivos implican una serie de actividades que se constituyen en una herramienta ideal para la evaluación de competencias.

Una segunda estrategia de evaluación es la participación de los estudiantes en ferias, ya sean organizadas por la institución o aquellas en las cuales es invitada a escala local, regional o nacional. En estos eventos generalmente se hace exposición y venta de productos agroindustriales elaborados por los estudiantes en el taller de procesamiento de la granja de la institución, así como también suele efectuarse la exposición de ejemplares de ganado bovino.

La tercera y última estrategia para la evaluación es la aplicación de instrumentos tales como: registros de asistencia, cuestionarios, formatos, listas de chequeo, portafolios de evidencias y guías de trabajo. Los cuestionarios pueden servir para realizar evaluaciones de tipo oral o escrito; éstas últimas siguen el estilo de las pruebas ICFES: selección múltiple, falso o verdadero, y pregunta abierta, donde el estudiante puede expresar de manera más amplia sus puntos de vista. Dentro del diligenciamiento de formatos, se tiene la formulación de proyectos pedagógicos productivos, el diario de labores de campo y los formatos de seguimiento financiero a proyectos.

Al abordar el tema de estrategias utilizadas para la evaluación de competencias laborales específicas, los docentes en sus entrevistas manifiestan el

conocimiento y la utilización de diversas técnicas e instrumentos válidos para llevar a efecto el proceso evaluativo. Al revisar las técnicas y los instrumentos utilizados, al querer enmarcar el proceso dentro de evaluación tradicional o alternativa, y teniendo en cuenta que Lukas y Santiago (2004) manifiestan que “cualquier modelo de evaluación que utilice instrumentos o estrategias para la recogida de información distintos a los exámenes tradicionales (pruebas objetivas, tests estandarizados, etc.) podría ser considerado como evaluación alternativa” (p. 145), se puede establecer que el modelo de evaluación empleado es mezcla de tradicional y alternativo, por cuanto coexisten técnicas e instrumentos propios de ambos estilos.

Las estrategias para evaluar utilizadas por los docentes permiten determinar diversidad de aspectos susceptibles de ser evaluados. Esto se confirma con los datos obtenidos en las observaciones y el grupo focal realizados por los investigadores, validando lo propuesto por el SENA (2004) en el sentido de que deben ser evaluados tres dominios del aprendizaje: cognoscitivo, procedimental y actitudinal. Lo cierto es que la formación para desempeñar determinado oficio requiere una evaluación de destrezas y habilidades, más allá de los simples exámenes tradicionales de colegio.

Un aspecto para destacar es que, en el colegio donde se realizó la investigación, se utilizan las ferias como estrategia de evaluación, lo cual es válido si se tiene en cuenta que en ellas se establece un ambiente laboral real y que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1997, como se cita en Caja de Compensación Familiar [CAFAM], 2007) define la competencia laboral como una “construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (p. 26); además porque es legítimo afirmar que no es exclusivamente dentro de la institución educativa donde un estudiante se *forma*, pero que sí es responsabilidad de ésta planear esa *formación*. Una formación pertinente y contextualizada, que favorezca el desarrollo y la libertad de los individuos, una educación concebida, de acuerdo con Castro Parra (2008), “desde la noción del ser pauta en el desarrollo y no sólo débil reflejo de la sociedad” (p. 52).

Así se observa la articulación de la educación con la realidad social en que se desenvuelve la institución educativa, necesariamente analizada en el momento

de formular o ajustar el currículo. Igual, una competencia laboral específica no puede ser adquirida por un estudiante sin tener experiencias en ambientes laborales, ya sean creados dentro del colegio, en visitas a empresas, pasantías o participación en eventos feriales. El caso del sector agropecuario presenta unas condiciones especiales que exigen ambientes de aprendizaje muy especializados (huerta, granja, establo), con herramientas y equipos técnicos (tractor, refractómetro, GPS), sin los cuales no es posible que un estudiante llegue a ser competente. Pero los eventos feriales trascienden la academia y se inscriben como un escenario laboral real, que permite al alumno una serie de experiencias que no son posibles en otros ambientes, adicional a que generalmente las ferias se desarrollan en municipios diferentes a la sede de la institución y el hecho de salir de casa y conocer otras geografías aporta a la formación del estudiante.

En relación con la Ley 115 de 1994, ésta declara que la educación media técnica debe incorporar, en la formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. Esto se ve reflejado, en el caso de la presente investigación, en el manejo de maquinaria y equipos, tales como incubadora, marmita, refractómetro, peachímetro, lactodensímetro, por parte de los estudiantes, evento que es evaluado por los docentes y que contribuye al mejoramiento de la producción local y, por ende, colabora con el mejoramiento del nivel de vida de los habitantes. Un vistazo a los equipos que actualmente se utilizan para la producción del campo permite advertir que la tecnología hace grandes aportes con miras al aumento de la productividad de este sector de la economía, de gran importancia por ser generador de alimentos.

Prosiguiendo con la Ley 115, en otro de sus apartes referidos a la educación media técnica, manifiesta que las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos, deben corresponder a las necesidades regionales. La revisión detallada de las estrategias de evaluación de aprendizaje y el contexto local llevan a constatar la pertinencia de la educación impartida por la institución en que se desarrolló la investigación. El Colegio Técnico Sucre tiene influencia en los cuatro municipios que conforman el Alto Putumayo: San Francisco, Sibundoy, Santiago y Colón, todos ellos con economía basada en la producción agropecuaria. De ahí se confirma la pertinencia de formar bachilleres técnicos agropecuarios y empresariales.

Aquí también es conveniente citar al SENA (2005), que establece que los procesos de formación y evaluación están interrelacionados y mantienen una permanente dinámica; por lo tanto, algunas veces se pierden las fronteras entre las estrategias de aprendizaje y las de evaluación.

Otro aspecto abordado por el equipo investigador fue el referente a la concepción de evaluación por parte de los docentes del área técnica, hallando que la evaluación es concebida como medición, apreciación, valoración y calificación. Al respecto, al medir cuantifica progresos y desempeños, compara objetivos y resultados, y determina avances. Igualmente, la evaluación es concebida como valoración de aprendizajes (teóricos, prácticos y actitudinales) y de conocimientos (temas, conceptos y datos). Por último, también se concibe como calificación, que puede ser numérica cuantitativa, cualitativa o conceptual.

Aquí es importante citar a Tobón (2006), quien propone el término “valoración” en lugar de “evaluación”, para resaltar su carácter apreciativo y enfatizar que es, ante todo, un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden.

Si bien en la actualidad se habla de evaluación cualitativa y formativa, se puede observar que la realidad nos presenta muchos aspectos de la evaluación cuantitativa y sumativa, y muchos de los intentos por hacer valoración cualitativa han terminado en simples permutas de números por letras, a las cuales se les han asignado unas equivalencias numéricas.

Otro aspecto investigado es la concepción de competencia según el docente, la que es catalogada dentro de siete aspectos: conocimientos, dominio, saber hacer, demostración, manifestación, desempeño, decisión y actuación. Una competencia requiere de conocimientos de la realidad del contexto local e internacional; hace necesario el dominio de conceptos, ideas, generalizaciones y ejecución de prácticas; demanda saber hacer actividades, procesos y tareas, demostrar habilidades, destrezas y actitudes, manifestando compromiso, interés, iniciativa y responsabilidad.

Así, la concepción que expresan los docentes respecto a las competencias en educación, refleja una gran cantidad de aspectos: conocimientos, procedimientos y actitudes. Mientras tanto, los estudiantes integrantes del grupo focal manifiestan que las competencias pueden definirse como el uso de los conocimientos adquiridos en el colegio dentro de sus actuaciones en situa-

ciones reales de la vida. Y el Ministerio de Educación Nacional establece que la formación de competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación, por cuanto se requiere de un enfoque que dé paso a una educación más integradora, que articule teoría y práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana. El Ministerio también clasifica las competencias necesarias por desarrollar en la educación básica y media en competencias básicas, ciudadanas y laborales, las que garantizan al estudiante su formación como ser intelectual, social y productivo que cumpla con su misión dentro de la sociedad realizando su plan de vida.

Respecto a la concepción de competencias laborales específicas, la investigación señala que para los docentes entrevistados radica en un trabajador competente y en mano de obra calificada. Se considera trabajador competente aquel que posee capacidades productivas y emprendedoras, buenas ejecuciones efectivas y éticas, y utiliza sus conocimientos en situaciones reales y en el trabajo. La mano de obra se considera calificada desde dos puntos de vista: laboral y académico. El primer aspecto se manifiesta al desempeñarse en la elaboración de productos o la prestación de servicios y al ser competitivo, bien sea como empleado o como empresario. Por su parte, el segundo aspecto se evidencia al identificar y formular proyectos.

Al referirse concretamente al tema de competencias laborales específicas, los docentes relacionan este concepto con un buen desempeño laboral del egresado, fruto de la formación recibida durante la época escolar y la experiencia adquirida posteriormente, pero no establecen una relación directa con la pedagogía y la evaluación dentro del colegio. Los estudiantes manejan un concepto similar al de los docentes. En contraposición a estas concepciones, Ordóñez y Maldonado (2006) afirman que

[...] la formación por competencias no está orientada solamente por los dictados del mercado del trabajo sino también por los dictados de la problemática de la exclusión social. Es una formación integral que entrega instrumentos para desempeñarse en un universo laboral, pero que fundamentalmente entrega instrumentos para la vida (p. 28).

Si bien el desempeño productivo es trascendental en la vida de una persona, no es lo único que realiza durante las 24 horas del día; de allí la importancia de una verdadera formación integral durante la educación básica.

Resulta pertinente, en esta parte de la investigación, hacer referencia a Gómez Campo (2006), quien considera que la educación media técnica dedica una proporción mínima al desarrollo de un saber técnico, reduciendo éste a un saber empírico e instrumental, alienando al estudiante de los principios o fundamentos del saber técnico, confundiendo el saber técnico con el entrenamiento para un oficio concreto, el que desaparece frente al rápido cambio técnico en todos los sectores productivos.

Para finalizar, la investigación muestra las expectativas que, sobre evaluación de competencias laborales específicas, presentan los docentes, apareciendo básicamente dos aspectos: la articulación del colegio con otras instituciones y la ampliación de la formación técnica en la institución. La articulación puede establecerse con instituciones nacionales como el SENA y la Fundación Manuel Mejía, o internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Fundación Génesis. El incremento en la formación técnica puede hacerse con más prácticas agropecuarias, empresariales y agroindustriales, y con la dedicación de mayor intensidad horaria a clases y eventos. Se observa que las expectativas sobre evaluación de competencias laborales específicas, por parte de los docentes entrevistados, están más dirigidas a la parte del desarrollo del proceso formativo que propiamente al tema investigado, al parecer confirmando lo expuesto por Pérez Gómez, McDonald y Gimeno Sacristán (1993) en el sentido de que

[...] la figura del evaluador, en nuestro medio, no es un personaje especializado, pues todo docente que cumple obligaciones de aula se constituye automáticamente en evaluador. De una u otra manera debe emitir un juicio valorativo y determinante sobre los alumnos que están a su cargo (p. 7).

Por su parte, los estudiantes tienen expectativas en cuanto al uso de determinadas técnicas e instrumentos para ser evaluados efectivamente en el desarrollo de sus competencias, manifestando su gusto por las actividades prácticas por encima de las teóricas. Esto se confirma a través de las observaciones, en las cuales la actitud de los alumnos es muy diferente cuando están en el aula de clases en comparación con la que demuestran en las faenas en campo.

CONCLUSIONES

La investigación permitió caracterizar el proceso de evaluación de aprendizajes en las asignaturas técnicas de las especialidades agropecuaria y empresarial de la Institución Educativa Sucre, de Colón, Putumayo. Si bien la tarea del equipo investigador tuvo como eje central la evaluación escolar, el trabajo de campo permitió conocer muchos otros aspectos de la realidad en que se desenvuelven los estudiantes y los docentes de este tipo de establecimientos educativos que desarrollan su labor en zonas de producción agropecuaria, reconociendo la importancia de brindar a la niñez y la juventud una educación de calidad, pertinente y contextualizada. Tal es el caso de la institución en que se efectuó la investigación, ubicada en el municipio de Colón y con influencia en toda la región del Alto Putumayo o Valle de Sibundoy, zona con vocación y tradición agropecuaria en sus habitantes y despensa de alimentos del resto del departamento.

En cuanto al primer objetivo específico de investigación, tendiente a identificar las principales características sociodemográficas de los educadores entrevistados, se puede decir que los docentes del área técnica poseen la formación académica y la experiencia requerida en cuanto a conocimientos y procedimientos específicos de las asignaturas a su cargo, pero no poseen formación docente, necesaria para poder llevar a cabo efectivamente su labor formativa. A excepción de uno de ellos, que al momento del trabajo de campo cursaba un postgrado relacionado con educación, los otros docentes no han realizado ni piensan realizar este tipo de actividades académicas que contribuyan a una mejor educación. Esta situación se subsana, en parte, con el programa de capacitación docente desarrollado en el colegio dentro del modelo educativo que tiene implementado y que abarca temas como competencias y evaluación escolar, destacándose la importancia de la entidad responsable de este proceso, la Fundación Manuel Mejía, con gran experiencia en educación técnica rural. Otros eventos de capacitación a los que acceden los docentes técnicos son cursos programados por el SENA, pero se presentan en forma esporádica y no obedecen a una verdadera planeación de formación.

De otra parte, el segundo objetivo específico de la investigación, que buscó determinar las estrategias utilizadas por los docentes en la evaluación de competencias laborales específicas en las especialidades agropecuaria y empresarial, permite concluir que los profesores mencionan muchas estrategias, pero en

realidad no existe un sistema organizado y planeado que conozcan los estudiantes al inicio del año escolar o del período académico, y que garantice una adecuada ejecución del proceso evaluativo, incluyendo todos los aspectos que implica el desarrollo de una competencia laboral específica (saber, saber hacer y saber ser). Si bien cada docente conoce diversas técnicas e instrumentos evaluativos válidos en el momento de valorar aprendizajes, éstos no se encuentran debidamente organizados como sistema de evaluación, sino que más bien se utilizan indiscriminadamente, sin que exista definida una ponderación que atribuya un valor a cada actividad de evaluación o a cada aspecto considerado.

La investigación desarrollada deja ver que, como ya se ha mencionado reiteradamente, son muchas las estrategias utilizadas para evaluar, pero se destacan especialmente las prácticas de granja, ya sean faenas agrícolas o pecuarias, o procesos de transformación agroindustrial; esta situación es válida por cuanto la formación media técnica requiere de un gran énfasis en la parte procedimental. Sin embargo, se estableció que se presentan circunstancias posibles de mejorar, como es el caso de llevar a cabo procesos de coevaluación y de autoevaluación, y de diseñar instrumentos para la evaluación de las prácticas y las actitudes, que se evalúan a través de observación, pero sin los registros adecuados. También es necesario mencionar la importancia que tiene, dentro del proceso formativo y de evaluación, la participación de los estudiantes, en representación de la institución, en eventos feriales organizados por el colegio o por otras entidades y desarrollados en otros municipios o departamentos. Estas participaciones implican la preparación anticipada de las muestras para exhibir y el desempeño en sí dentro del evento.

Por su parte, el tercer objetivo específico de investigación procuró identificar la concepción que se tiene sobre evaluación de competencias laborales específicas, dejando como conclusión que los docentes manejan un concepto a este respecto, construido con base en la experiencia, en informaciones de diferentes medios o en capacitaciones esporádicas, pero no poseen un fuerte respaldo teórico que ilumine sus acciones. Precisamente de ahí se originan sus pocas expectativas frente al devenir de la evaluación de este tipo de competencias. La concepción que tienen los docentes respecto a evaluación establece para ésta diversas funciones y escenarios de aplicación, reconociendo que debe implicar la valoración de múltiples aspectos propios de la formación de los educandos, tales como conocimientos, prácticas y actitudes. En lo referente a su visión sobre competencias laborales específicas, los docentes centran su atención en la

capacidad del alumno de demostrar dominio en situaciones reales de trabajo, ya sea como empleado o como empresario. Este último espacio tiene un especial tratamiento dentro de la institución, pues promueve el emprendimiento y el empresarismo para la generación de autoempleo en sus estudiantes y egresados.

Un cuarto objetivo específico buscó establecer las expectativas que se formulan sobre evaluación de competencias laborales específicas. Los docentes giran sus intereses alrededor de ampliar los tiempos y espacios para la formación técnica y la vinculación del colegio con entidades con las cuales, de una u otra forma, ya han existido trabajos interinstitucionales. Pero expectativas concretas referidas al tema de evaluación no se expresan. El deseo de aumentar la formación técnica en el colegio proviene, en parte, de épocas anteriores, cuando la intensidad horaria de las asignaturas técnicas era mayor a la actual, lo que permitía una mayor cantidad de prácticas en el transcurso del año escolar. Por su parte, la aspiración a una mayor articulación de la institución con estamentos externos, puede sustentarse en las buenas experiencias vividas por los docentes entrevistados en el desarrollo de proyectos con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Fundación Manuel Mejía.

REFERENCIAS

- Caja de Compensación Familiar (CAFAM). (2007). *Incorporación de competencias laborales generales al currículo de instituciones educativas: "Para una pertinencia y calidad de la educación"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castro Parra, M. L. (2008). *Silencios y palabras... El currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- De Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Anthropos.
- Gómez Campo, V. M. (2006). *Calidad, pertinencia y equidad en la educación en Colombia*. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008, abril-junio). Más y mejor educación en la zona rural, revolución educativa en el campo. *Al tablero*, 45.
- Ordóñez Castro, S. P. y Maldonado, M. Á. (2006). Educar para el trabajo, un asunto de pertinencia social y económica. Entrevista con Pedro Daniel Weinberg, sociólogo argentino. *Revista Internacional Magisterio*, 22, 26-28.
- Pérez Gómez, A. I., McDonald, B. y Gimeno Sacristán, J. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Recuperado el 15 de agosto de 2010, de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Quevedo Camacho, R. (2005). *La educación y la capacitación rural en la Región Andina*. Recuperado el 15 de agosto de 2010, de http://www.iica.int/colombia/03_publicaciones
- Ramón Suárez, J. N. (2005). Un nuevo sentido de lo rural. *Educación y Desarrollo Rural*, 1, 10-14.
- República de Colombia, Gobierno Nacional (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Equipo Pedagógico Centro Multisectorial Lope Regional Nariño. (2004). *Evaluación del aprendizaje*. Material de apoyo. San Juan de Pasto: s. e.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Grupo de Investigación y Desarrollo Técnico Pedagógico. (2005). *Procedimiento para la ejecución de acciones de formación profesional integral*. Bogotá: SENA.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Turbay Restrepo, M. C. (2005). *Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política*. Tesis de maestría no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Bogotá, Colombia.
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo I I

EVALUACIÓN EN LA DIFERENCIA: CRITERIOS PARA EVALUAR NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD MOTORA

Tania María Romo Torres¹
Omar Eduardo Coral Ceballos²
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

El presente capítulo da cuenta de la investigación, titulada “Evaluación en la diferencia: criterios para evaluar niños y niñas con discapacidad motora”, se propuso determinar cuáles son los criterios utilizados por los docentes para evaluar niños y niñas con trastornos en el desarrollo motor, con el fin de elaborar una propuesta que permita establecer parámetros para optimizar su formación académica, conductual y física en el interior de la Institución Educativa Municipal Jardín Infantil Nacional Piloto (INEM), de la ciudad de San Juan de Pasto. Para alcanzar este objetivo, la investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, en el enfoque histórico hermenéutico y en el método etnográfico.

¹ Licenciada en Educación Preescolar de la I. U. CESMAG y psicóloga de la Universidad Mariana (Pasto, Colombia).

² Docente Institución Educativa Nuestra Señora de Lourdes (Potosí, Nariño, Colombia); I. U. CESMAG (Pasto, Colombia).

Posterior a la aplicación de las técnicas de recolección de información, entre las que se utilizó la entrevista en profundidad y la observación sistemática, cuyos datos fueron registrados en el diario de campo, se realizó el proceso de análisis e interpretación de la información a través del método “Destilar la información”, propuesto por Vásquez (2007), lo cual permitió analizar la educación especial en nivel preescolar, desde las concepciones que manejan los docentes y el personal de apoyo frente al proceso de evaluación, los procedimientos e instrumentos utilizados en el proceso evaluativo y los criterios que se tienen en cuenta para el desarrollo de este evento académico, haciendo latente la necesidad de una herramienta evaluativa respaldada desde el punto de vista biológico, psicológico y pedagógico, que al dar respuesta a dichas necesidades, genere confianza en los docentes, comprometa a la familia, establezca la necesidad de un equipo transdisciplinario y, a su vez, facilite y promueva la inclusión educativa. Por esta razón se hace necesaria la presentación de la propuesta “CREER”, la cual establece *criterios valorativos para niños con discapacidad motriz* que guíen el trabajo de los docentes fortaleciendo su conocimiento sobre las distintas discapacidades a nivel motor y, a su vez, direccionen la práctica evaluativa de los niños que las padecen.

Palabras clave: evaluación, criterios de evaluación, necesidad educativa especial, discapacidad motora, preescolar.

PRESENTACIÓN

Al observar cuidadosamente el desarrollo de potencialidades, habilidades y destrezas del ser humano, éste se encuentra sujeto a muchas influencias, algunas de ellas de carácter interno y, por ende, exclusivamente personales, entre las que se destaca la experiencia, o de carácter externo, como el contexto en el que se desarrolla el individuo. Esta diversidad, presente en todos los componentes de la existencia del ser humano, le permite una formación integral y la construcción del conocimiento que lo llevará a desempeñarse con mayor eficiencia en su cotidianidad. Por su parte, la educación contribuye a esa construcción permanente y cotidiana de conocimientos, siendo la evaluación su principal recurso de retroalimentación.

En este sentido, la evaluación se convierte en el proceso más importante porque suministra información sobre el aprendizaje de los estudiantes,

ya que al realizarse de manera permanente perfecciona la labor docente. Por otra parte, en nivel preescolar, la evaluación conduce a la valoración cualitativa, puesto que tiene en cuenta las características propias del niño, su desarrollo evolutivo, las diferencias individuales y los conocimientos que para él son significativos, permitiendo que el docente de preescolar realice un análisis de las condiciones que afectan el aprendizaje. En otras palabras, la evaluación en nivel preescolar se realiza teniendo en cuenta el proceso del individuo, con miras a brindar herramientas de independencia que favorezcan ambientes democráticos de aprendizaje bajo los principios de la educación preescolar.

El docente debe ser imparcial y realizar la evaluación teniendo en cuenta lo que el niño hace, cómo lo hace y el producto que resulta de sus acciones. Dicha evaluación debe realizarse en un ambiente natural y de manera espontánea, donde el niño no se sienta cohibido, intimidado o coaccionado por “la nota”, donde se obtengan datos objetivos y confiables con base en la observación directa, sin dar cabida a creencias, fantasías, prejuicios o especulaciones.

Ahora bien, es oportuno entender la educación especial como aquella destinada a los alumnos con características muy particulares en su desarrollo y, por tanto, con necesidades educativas especiales, de manera que sobrepasan la educación “normal”, porque poseen un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros de clase que, por lo regular, no corresponde a su edad cronológica, surgiendo la necesidad de realizar adecuaciones curriculares en el interior de la institución e incluir recursos humanos y didácticos de apoyo.

Sin embargo, y pese al interés del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las secretarías de educación frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, instituciones como la familia, la escuela y la sociedad se comportan a veces reacias a este proceso, por desconocimiento, incertidumbre, temor al fracaso o mayor exigencia, entre otros aspectos.

Por esto, se ha observado en algunas de las familias el aislamiento al que son sometidos los niños con algún tipo de necesidad educativa especial por parte del adulto para evitar la vergüenza, la negación en la cual permanecen los padres ante la incapacidad de satisfacer las necesidades propias de estos niños, el abandono físico y psicológico que sufren, sobre todo aquellos que presentan retardo mental, autismo, parálisis cerebral y otras discapacidades evidentes

que limitan el aprendizaje, el desempeño físico con autonomía, la integración y las relaciones sociales.

A través de entrevistas y observación directa, se pudo determinar que algunos maestros aíslan a los niños en su pupitre, los excluyen de actividades curriculares por su “lento aprendizaje”, no los evalúan y, cuando lo hacen, utilizan los mismos instrumentos para todos los niños, sin tener en cuenta el tipo de discapacidad, menos aún el origen de ella; son duramente juzgados como niños “tontos o torpes” y, peor aún, son sujetos objeto de lástima.

Ante lo anterior, las docentes brindan variedad de explicaciones, entre las que sobresalen: la falta de tiempo y la carencia de conocimientos relacionados con la adecuación curricular y con la evaluación e inclusión de niños con necesidades educativas especiales; así mismo, la insuficiencia de instrumentos y recursos, el exceso de niños en el aula y la presión de los padres con niños “normales” en nivel preescolar para que estos se apropien de los conocimientos suficientes para leer y escribir correctamente, exigencias que desvían la atención de la población de niños con discapacidad motora, acarreando consecuencias fatales para la integración y posterior inclusión escolar de calidad.

Hoy en día se acepta que el niño necesita algunas condiciones básicas para su desarrollo y posterior incorporación al proceso educativo. Cerda Gutiérrez (1986) manifiesta que “si previamente no se satisfacen algunas necesidades básicas del niño en su crecimiento, desarrollo físico, intelectual y social, se va a retardar en relación con los niños que han visto satisfechas estas necesidades” (p. 242). Es decir, niños que crecen con nutrición deficiente, con poca atención afectiva y familiar, en un ambiente escaso de experiencias positivas, sin cuidados de salud, tienden a tener un menor desarrollo físico y mental; por tanto, se muestran pasivos, indiferentes y apáticos, sin fuerza y energía para resolver los múltiples problemas que se les plantean en su adaptación al medio.

Para satisfacer las necesidades de crecimiento y desarrollo de los niños manifestadas por Cerda, la educación preescolar se estructura en cuatro aprendizajes fundamentales, conocidos como pilares de la educación preescolar; estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Teniendo en cuenta que la educación es un proceso integral, existen permanentes encuentros de coincidencia e intercambio entre estos pilares.

De acuerdo con lo anterior, es a partir de la observación, la experimentación y el juego como los niños son capaces de obtener e incorporar información, formular hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar. Por esto, la educación psicomotriz es la mejor manera de abordar las experiencias que necesita el niño preescolar, ya que como lo propone Piaget en su teoría del desarrollo cognoscitivo, el niño se encuentra en la etapa sensorio-motriz y preoperacional; por tanto, su procesamiento de información para el aprendizaje se da esencialmente en la ejecución; es decir, el niño aprende por medio de actividades sensoriales y motrices, siendo inquietante en este sentido conocer cómo aprenden los niños con discapacidad motora.

Los ejercicios que se realizan en educación preescolar son básicamente motrices, para formar al niño en

[...] la distinción de todas las partes de su cuerpo así como su función, las posturas que pueden conseguirse con estas partes del cuerpo estudiadas, los movimientos con diversos objetos, redondos, cuadrados, planos, con ambas manos del cuerpo, diferenciar diversos objetos por el color, tamaño, forma, etc. (Castillo Cebrián, Muñiz y Rodríguez, 1985, p. 123).

La educación psicomotriz juega un papel indispensable en la formación integral, porque el desarrollo físico incide en los procesos cognitivos, comunicativos, sociales y actitudinales del niño; así mismo, la educación motriz facilita la libertad de movimiento, estimula la flexibilidad mental, la orientación, la motricidad fina y gruesa, la lateralidad y la orientación espacial.

Cabe destacar la influencia del desarrollo físico en el desarrollo intelectual, social y de la personalidad, sin que esto señale un carácter unidireccional, ya que estos aspectos del desarrollo se encuentran íntimamente ligados y son mutuamente influyentes. Por esta situación, al presentarse alguna dificultad física, el proceso de aprendizaje de los niños se ve afectado, surgiendo la necesidad de la educación especial, que asume el reto de formar a los niños con necesidades educativas especiales (NNEE) desde edad preescolar, ya que es una etapa crítica para el futuro del individuo.

Como resultado de la investigación realizada y como respuesta a las necesidades latentes de la población de niños con discapacidad motora, surge un

instrumento evaluativo que se respalda en los pilares de la educación preescolar, los principios de la educación especial y el sustento médico, indispensable en el proceso educativo de los niños con trastornos en su desarrollo motor.

Por otro lado, es importante mencionar que la presente investigación se realizó siguiendo un proceso cuyas etapas son específicas y sistemáticas, enmarcadas en el paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico y en un tipo de investigación etnográfica.

Se elige la etnografía porque este método permite la cercanía de los investigadores con los investigados (profesores y niños) para determinar causas y consecuencias reales del problema encontrado y plantear alternativas de solución como aporte de la investigación pedagógica. Por otra parte, la educación posee una vasta variedad de problemáticas. Martínez (1997) considera que la mejor manera de abordarlas es a través de la etnografía, cuyo fin es lograr

[...] una descripción amplia y rica de los contextos, actividades y creencias de los participantes en el medio educativo, así como elaborar una síntesis estructural-teórica que sea como una fotografía verbal de esa realidad, con el fin de fundamentar la toma de decisiones en torno a la misma (p. 14).

En este sentido, la etnografía permite abordar elementos complejos de la acción pedagógica porque privilegia la cultura, el contexto y la actividad del sujeto, lo que facilita la comprensión de la realidad social y genera espacios de reflexión para construir el camino hacia la transformación educativa.

EVIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

Al realizar una investigación de tipo etnográfico, el análisis de la información revela la estructura de la cual forma parte la investigación “Evaluación en la diferencia: criterios para evaluar niños y niñas con discapacidad motora”. Además, indaga sobre el proceso evaluativo que se realiza en el interior de cada salón de clases y que hace parte del proceso educativo de los niños con discapacidad motora, al tomar como base los eventos especiales, los cuales son considerados como imágenes que reflejan las estructuras y, de alguna manera, brindan una explicación a cómo se viene evaluando y por qué se aplican viejas

prácticas evaluativas que sólo buscan la medición. Se entienden como eventos especiales las entrevistas en profundidad y las observaciones sistemáticas realizadas con la población de estudio, transcritas en el diario de campo.

Por otra parte, el análisis de la información permite abreviar, organizar, codificar y sistematizar la información, facilitando al investigador acceder a los datos y determinar unas categorías a partir de las cuales se realiza una interpretación objetiva y confiable.

La interpretación de la información es un proceso estratégico en el interior de la investigación cualitativa, porque permite la comprensión del objeto de estudio al relacionar los hechos sociales que ocurren en la población estudiada, las diferentes teorías propuestas sobre el problema de investigación y la postura de los investigadores frente al fenómeno de estudio. De ahí que se presenten los hallazgos de la investigación interpretados desde las categorías resultantes en el análisis.

Concepciones de las personas vinculadas

Uno de los aspectos tenidos en cuenta para el proceso investigativo tiene que ver con las concepciones relacionadas con el proceso evaluativo del niño con necesidades educativas especiales, donde se evidenció que la gran mayoría del personal involucrado en el proceso evaluativo de niños con discapacidad motora, presenta debilidades en la conceptualización de términos como instrumento de evaluación, discapacidad, inclusión educativa, integración escolar, necesidad educativa especial y niño con necesidad educativa especial, lo cual es preocupante ya que el jardín donde se realiza la investigación es pionero en educación especial para niños en edad preescolar y trabaja desde hace más de veinte años con esta población.

Sin embargo, muchas docentes demuestran claridad conceptual en términos como evaluación y criterios de evaluación, pero existe contradicción entre lo que se dice teóricamente y lo que se hace en el aula, lo cual fue evidenciado a través de la observación, sobre lo que se reflexionará posteriormente.

Una de las maestras manifiesta que “la inclusión debe entenderse como un principio de convivencia que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y

derechos que tienen los estudiantes” (AMO)³, es decir que la inclusión implica tener en cuenta el entorno, donde no existan barreras físicas, arquitectónicas y sobre todo barreras de tipo actitudinal. Sin embargo, en la triangulación de la información, pese a estas elocuentes palabras que demuestran claridad en el concepto de inclusión, la realidad es muy diferente, ya que existen docentes que no permiten el ingreso de niños con algún tipo de discapacidad a su salón de clases, negándoles el derecho a estudiar. En cuanto a las barreras arquitectónicas y físicas, se evidencia el exceso de gradas, la falta de rampas, la carencia de servicios sanitarios para los niños con discapacidad motora, así como la inexistencia de material didáctico adecuado para trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

En cuanto al término *necesidad educativa especial (NEE)*, los involucrados en el proceso educativo de niños especiales coinciden en que todas las personas son especiales y en algún momento necesitan de atención especial; así mismo, que no todo aprendizaje se origina de la misma manera en los niños, haciendo hincapié en las inteligencias múltiples y en las etapas del desarrollo. Sin embargo, al analizar el aspecto evaluativo, se encontró que muchas maestras no realizan la evaluación teniendo en cuenta las teorías antes mencionadas; por el contrario, enfatizan en que la evaluación es “igual para todos”.

Según Pardo Rodríguez (1995), las necesidades educativas especiales hacen referencia a “todas las barreras que afectan el aprendizaje y la participación de una persona dentro de su comunidad educativa [...] Implica el reconocimiento de que todos los educandos son diferentes y pueden aprender” (p. 9). Por tanto, la evaluación en niños con necesidades educativas especiales, debe tener en cuenta su edad mental, las características evolutivas y el ambiente de desarrollo, lo que implica que debe ser específica para cada caso.

Así mismo, al hablar de *niño con necesidad educativa especial*, las maestras desconocen el origen de las necesidades educativas especiales que tienen los niños a su cargo. Además, no conocen el nombre de la discapacidad que tiene el niño que deben atender. Es así como llegan a considerar que es igual el nombre de una discapacidad a su origen, epilepsia, discapacidad motora de origen cerebral

³ Código utilizado para identificar a una de las maestras que participó como informante en la investigación.

que presenta una parálisis cerebral (PCI)⁴ de carácter mixto, con trastornos asociados múltiples, entre ellos la epilepsia. Esto lleva a deducir que no se está realizando adecuación curricular, porque no se tiene claridad en lo que el niño puede y no puede hacer, y hasta dónde puede ejecutar un ejercicio. Por tanto, las clases son generalizadas, y lo más grave es que la evaluación se realiza de la misma manera para todos los niños, incluyendo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Modificar este comportamiento en las maestras implica querer mejorar y buscar la forma de aclarar las concepciones que giran alrededor de la evaluación de niños con necesidades educativas especiales, particularmente y para efectos de esta investigación, en niños con discapacidad motora, sin olvidar los objetivos y principios de la educación especial, así como la necesidad de una sociedad más incluyente.

Al hacer referencia a la inclusión, Correa de Molina (2007) afirma que “tiene que ver con una nueva mentalidad, actitud y responsabilidad sobre el sentido de lo humano, sobre el mundo de las relaciones e interacciones, donde el individualismo y la inequidad no tienen cabida” (p. 27). Así, la inclusión se convierte en aquel elemento de la educación que implica apertura de espacios y condiciones favorables en la adquisición de posturas responsables frente a los grupos humanos en pluridiversidad. Significa, así mismo, “el final de los rótulos, de la educación segregacionista [...] sin negar el derecho a los apoyos humanos, profesionales y pedagógicos necesarios [...] para funcionar en condiciones de calidad” (Correa de Molina, 2007, p. 28). Sólo de esta manera, el respeto a la diversidad será una realidad.

Cuando se habla de evaluación, algunas docentes la consideran como la acción de medir las condiciones en las que se encuentra el niño. Otras la definen como la valoración del trabajo que realiza el niño, teniendo en cuenta las diferentes áreas del desarrollo. Otras tantas la precisan como el proceso de reconocer el trabajo que hace el niño, observando su esfuerzo y considerando sus capacidades, aptitudes, habilidades y la actitud que asume en el desempeño de las tareas asignadas. Y otras especifican la importancia de la evaluación en ver el progreso que tiene el niño. Para ellas, el proceso de evaluación conduce al

⁴ PCI: parálisis cerebral infantil. Es un trastorno permanente, pero no inmutable, de postura, tono y movimiento, debido a una disminución en el encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen.

diálogo, que como elemento importante de la comunicación permite conciliar entre lo que el niño necesita, lo que debe alcanzar y lo realmente útil para él, generando motivación y compromiso por parte de la familia y del niño, lo cual lleva al docente a elaborar reflexiones críticas que permitan tomar decisiones acertadas.

Al analizar el término *evaluación*, expuesto anteriormente, se evidencia la coherencia que expresa la mayoría de docentes con el concepto que maneja el MEN (2007), el cual considera que

[...] la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos, así como sobre sus resultados, con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos (p. 17).

Por tanto, la evaluación se convierte en un medio para obtener la eficacia de los procesos educativos en procura de alcanzar un mejor nivel y calidad de vida para el educando. Otro autor que respalda la posición de las docentes es Casanova (1995), quien expresa:

[...] La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos [...] de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente (p. 72).

Esto conduce a considerar que este término, al menos de manera teórica, es acorde a las necesidades educativas de hoy.

Sin embargo, y aunque la conceptualización que manejan las docentes sobre evaluación es ideal, al triangular la información obtenida en las entrevistas en profundidad con la observación sistemática, se observan contradicciones, especialmente en lo que se refiere a la población de niños con necesidades educativas especiales. En la observación sistemática se determinó que muchos niños con necesidades educativas especiales son dejados de lado, los docentes olvidan su presencia, no se les presta atención y, por tanto, no los observan.

De igual manera, la evaluación se realiza con los mismos instrumentos para todos los niños que se encuentran en el salón. Por otra parte, el instrumento de evaluación se realiza en presencia de los niños, con materiales que se encuentran a la mano, con un tiempo de cinco a seis minutos de anterioridad para su aplicación, lo que hace reflexionar sobre la poca preparación del instrumento y la carencia de análisis y adecuación de este instrumento para su aplicación en niños con discapacidad presentes en el salón. Es extraño que, para aplicar el instrumento, sí se piense en la igualdad.

En cuanto a la concepción del término *criterio*, algunas maestras lo conciben como aquella condición que determina el avance del niño en cuanto al aprendizaje; otras, por su parte, consideran que un criterio de evaluación es un ítem, como una especie de lista de parámetros o condiciones, que el niño cumple o no, y unas pocas manifiestan que un criterio es un formato de evaluación, pero muchas otras desconocen el término. Adicional a esta información, se conoció la inexistencia de criterios específicos para evaluar a niños con discapacidad motora, no se habla de flexibilidad, con algunas excepciones que manifiestan que un criterio de evaluación tiene una finalidad, la cual es la toma de decisiones para buscar el bienestar del niño y que sirve para ubicar al niño en un grado específico del nivel preescolar y, al final del año escolar, posibilitar la promoción.

Por su parte, Bosque Becana (1997) afirma que los “criterios son indicadores sobre qué aprendizajes son los que debe conseguir el alumno al finalizar la unidad didáctica” (p. 2). Sin embargo, la evaluación en todo nivel educativo debe constituirse en un proceso y no únicamente en un fin, de manera que mejore el proceso educativo y no sólo mida los conocimientos obtenidos al final del desarrollo de una unidad didáctica. Es entonces cuando se analiza a Morris (1992), quien considera que los criterios “solo son instrumentos al servicio de la propia evaluación educativa, medidores indirectos de síntomas o factores que en su conjunto nos dan idea del estado de un objeto” (p. 78). Siendo así, los criterios guían la evaluación, haciendo que el resultado no sea simple casualidad, sino más bien que obedezcan a un proceso sistemático, organizado, de dedicación e imparcialidad, teniendo en cuenta el proceso particular del grupo al que se aplica la evaluación.

Al reflexionar de manera general sobre los conceptos que manejan las docentes alrededor del proceso evaluativo, surgen varios interrogantes, entre ellos: ¿de qué manera se toman decisiones sobre los niños con discapacidad

motora, sin tener claro el concepto? ¿Cómo se realiza la adaptación necesaria a los instrumentos, si el tiempo en el que se elaboran no permite la reflexión para su aplicación? ¿Cuáles son los criterios con los que las docentes determinan si un niño debe o no ser promovido, si la gran mayoría no comprende el significado del término?

La necesidad de cambio en el proceso evaluativo de niños con NEE es indudable. El primer paso para convertirlo en una realidad es la presencia de docentes comprometidos con la educación especial, que conozcan los principios y objetivos de ésta, los respeten y cumplan; docentes que se interesen por conocer realmente al niño y le brinden la atención y el tiempo que realmente requiere; docentes comprometidos y, por tanto, coherentes con su pensar, sentir y actuar, ya que, en caso contrario, se volverá a aquel círculo vicioso donde una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, evidenciando un divorcio entre la teoría y la práctica, y lo más triste, haciendo inmodificable el abismo entre la educación inclusiva que se necesita y la atención educativa que se brinda en la actualidad.

Procedimientos e instrumentos de evaluación

Otro de los aspectos tenidos en cuenta en el proceso investigativo está relacionado con procedimientos e instrumentos empleados en la evaluación del niño de preescolar, entendiéndolo por *procedimiento* aquella forma de actuar que reúne unas pautas específicas y se convierte en herramienta válida, seria, cuyos resultados sean lo más certeros posibles, que permitan una evaluación acorde a la realidad que el niño presente y faciliten tomar los correctivos necesarios o reforzar los avances obtenidos según sea el caso.

Los procedimientos de evaluación utilizados por el docente deben permitir la intervención de otros elementos: el evaluador, el evaluado (niño), lo que se evalúa, el modelo de evaluación que se aplica, tener en cuenta el contexto como ese espacio agradable y cercano al niño. Además requiere observación y conocimiento del comportamiento y aprendizaje de los estudiantes por parte de la docente, con el fin de mejorar las técnicas e instrumentos empleados en la evaluación, las didácticas empleadas para la enseñanza. Sólo así, la evaluación servirá para orientar al niño y para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la vez, permitirá conocer las necesidades educativas de los pequeños en las diferentes áreas de desarrollo con el fin de determinar la ayuda

pedagógica más adecuada que requieren de acuerdo con las posibilidades o dificultades de cada uno en particular.

Además, se debe tener un conocimiento de las necesidades y potencialidades de cada niño con discapacidad motora y la causa que la produce, con objeto de saber qué recursos educativos necesitan para favorecer su aprendizaje y socialización. Por tanto,

[...] la evaluación ha de ser también ideográfica, es decir, ha de centrarse en cada alumno de forma individual, pero sin perder su sentido global. Se destaca con esto el sentido de singularidad que debe caracterizarla, ya que considera las capacidades y las posibilidades de desarrollo del sujeto en función de sus circunstancias particulares y tomando en cuenta su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y en formarse (Casanova, 1998, p. 68).

En este sentido, es el maestro el responsable de crear el clima propicio de aceptación y confianza, de motivación y solidaridad en el aula, para lo cual ha de tener muy claros los fines, objetivos, contenidos y estrategias del trabajo. Por lo anterior, se puede señalar que:

[...] la finalidad de la evaluación [es] un elemento para descubrir las verdaderas necesidades de los niños, conocer qué variables favorecen su aprendizaje, en qué situaciones están más a gusto y rinden más, con qué tareas se fatigan, qué ayudas necesitan, qué momento del día es el más adecuado para introducir estímulos o conceptos nuevos, qué actividades les agradan más, con cuáles obtienen mayores avances, cuáles entorpecen su aprendizaje, cuáles los motivan, con qué compañeros o grupo se relacionan mejor... (Carreño, 1977, p. 23).

Y es la docente quien con su experticia, creatividad y sensibilidad humana, tendrá en cuenta todos estos elementos con el fin de establecer unos procedimientos adecuados para la evaluación, buscando siempre que el niño avance de manera satisfactoria en su paso por el jardín, máxime cuando aquel infante presente algún tipo de discapacidad motora y demande una atención especial por parte de ella.

En el caso de los procedimientos que utiliza el jardín para aplicar la evaluación a niños normales, el proceso se realiza teniendo en cuenta la observación de

las mismas actividades y trabajos desarrollados por los niños dentro del jardín y, en ocasiones, los trabajos dejados para la casa, en los cuales la mayoría de veces “se califica” el trabajo de los padres de familia o de hermanos mayores que ayudan con las “tareas” de los más pequeños. Dicha evaluación dentro del jardín se basa en la capacidad que el niño muestre al captar un cuento o en la realización de actividades como rasgado, coloreado, picado y pegado de papel, y se valora su esfuerzo dentro de una clase de educación física orientada por la docente titular, pero no sucede lo mismo con el docente especializado en el área.

También se tiene en cuenta el desempeño del niño en el juego y el desarrollo de guías o fichas de trabajo. Estas actividades se realizan de vez en cuando, según las docentes, pero a través de la observación se pudo comprobar que lo hacen todos los días y además dedican bastante tiempo a fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura porque, según las maestras, cuando los niños salen del grado transición y van a grado primero, en las nuevas instituciones donde el niño llega, le hacen “examen de admisión” y dentro de este existen pruebas de lectura y escritura; aquel que no supere estas pruebas, no puede conseguir cupo para continuar sus estudios de básica primaria, viéndose abocado a asistir a una escuela que ofrece educación de menor calidad y afectando así la continuidad en su proceso educativo.

Según las docentes, cuando la evaluación se realiza a los NNEE que asisten al jardín, los procedimientos e instrumentos que se utilizan son diferentes y están dados por la docente de apoyo, el equipo de terapia ocupacional y la docente titular, y antes de evaluar se plantean unas actividades para ejecutar, cómo las van a desarrollar, cómo las van a aplicar, qué resultados se pretende obtener, cómo plasmar o registrar los resultados, a quién van dirigidos, todo esto porque cada niño tiene una necesidad especial diferente.

“Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él” (Santos Guerra, 1996, p. 32). Si ese aprendizaje tiene significado e importancia para el niño, se habrá sembrado una semilla y dado un gran paso en su formación y recuperación; caso contrario, el docente habrá perdido el tiempo y el estudiante simplemente habrá degenerado su paso por la escuela. Pero se observa que en el aula de clase las maestras no tienen en cuenta la discapacidad motora del niño y a todos los evalúan por igual. Además, en ocasiones, no evalúan a aquellos niños que presentan alguna NEE.

Las actividades que se programen deben estar encaminadas a generar confianza en el NNEE. Además, se debe ser cuidadoso en el momento de hacer la evaluación y al emitir un juicio de valor para evitar herir susceptibilidades, máxime en estos niños que por su misma condición son más sensibles; incluso el manejo de lenguaje debe ser claro, oportuno y sin ambigüedad, para su correcta interpretación; la evaluación debe hacerse de manera independiente, observando si él está desarrollando la actividad; a través del mismo trabajo en las actividades programadas, hay que determinar su motricidad mediante el dibujo, picado, coloreado, pegado de papel y por los mismos trazos en la escritura.

Cuando el equipo transdisciplinario acuerda unas actividades encaminadas a cumplir un objetivo que se justifica, se procede a ejecutarlas, brindando alternativas de desarrollo dentro o fuera del jardín y de manera compartida si es el caso, con el fin de comprometer un poco más a la familia en el proceso de aprendizaje, a la vez que se refuerza en el hogar con el apoyo del plan casero como una forma de terapia extraclase, complementaria a la que ya se hizo en la institución, pero con la supervisión de los padres.

Por otro lado, se debe mencionar que el jardín no cuenta con médico, psicólogo ni docente del área de educación física, profesionales que hacen falta y son necesarios para un trabajo disciplinar favorable, sano e inclusivo, y que además pueden aportar de manera significativa dentro del proceso educativo y en la evaluación de los pequeños con discapacidad motora, haciendo que los procedimientos empleados en la evaluación mejoren y conduzcan a resultados más satisfactorios para la institución, la familia y, de manera particular, para los niños.

Es así como los procedimientos utilizados para evaluar permiten valorar los progresos del niño, convirtiéndose en herramientas que posibilitan conocer al estudiante, ya que

El aprendizaje es un proceso completamente individual y cada persona, desde su infancia, va construyendo estrategias propias para aprender, que dependen de sus intereses, de sus habilidades y talentos particulares, en el entorno en el cual se vive, de la valoración social que se le dé a ciertos conocimientos en el ambiente familiar o en el entorno escolar, y de la motivación que experimenten los estudiantes frente al estudio.

A esto hay que añadirle las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje por limitaciones biológicas o por trastornos emocionales (Cajiao Restrepo, 2008, p. 14).

Siendo así, los procedimientos deberían ajustarse a como el niño aprende, a las actividades que le gustan y que generan en él gusto por aprender, para aprovechar ese espacio y potencializar el aprendizaje, más aun cuando se trata de evaluar niños con discapacidad motora, porque a ellos hay que buscarles estrategias para que el aprendizaje sea bueno, placentero y significativo.

Los instrumentos que se utilizan en el jardín para evaluar, arrojan resultados que se materializan en informes descriptivos para cada área evaluada, emitiendo juicios para planear las actividades que se deben realizar con el niño, así como determinar los objetivos que se deben alcanzar con el menor en el proceso educativo. Por tanto, el informe se elabora para expresar la valoración obtenida, comunicar el avance pedagógico, elaborar el plan casero o el plan de tratamiento y determinar las terapias. El propósito de los informes es el de guiar a los docentes y comunicar el trabajo realizado.

Criterios de evaluación

El último aspecto tenido en cuenta en este proceso investigativo se enmarca en los criterios de evaluación empleados en el nivel preescolar. Se debe tener en cuenta que estos se expresan generalmente como parámetros de evaluación, que son códigos o palabras clave que señalan los momentos del proceso por evaluar y que utilizan un lenguaje claro para determinar el grado de desarrollo del estudiante, de acuerdo con los logros que se esperan alcanzar en cada área o dimensión y de acuerdo con el periodo académico establecido.

Cuando se toca este punto tan delicado de criterios de evaluación, concebidos como aquellos referentes tenidos en cuenta para emitir un juicio de valor ante una situación específica, se deben tener presentes también las características propias del estudiante, para saber qué aspectos se evaluarán a cada niño, de acuerdo con sus capacidades o discapacidades según el caso. Por tanto, es imprescindible hacer una valoración al criterio de evaluación para definir si es pertinente o no que ese elemento de juicio como parámetro permanezca o desaparezca del listado que pretende evaluar un desempeño; es decir,

antes de aplicar un criterio de evaluación, este debe pasar por un “examen” riguroso y pertinente que permita ubicarlo como lo que es o en su defecto eliminarlo, porque sólo un criterio bien establecido permitirá evaluar con claridad el comportamiento, avance o retroceso del infante en su paso por el sistema educativo.

De igual manera, se tiene en cuenta el proceso, es decir, la motivación que el niño tiene por aprender y que se potencializa a través de la lúdica: cómo es capaz de leer (láminas, colores, formas, tamaños) y escribir de manera inicial su nombre; la parte de comunicación con los otros niños, con la docente, con sus padres y con las personas del entorno en general; los elementos que usa para comunicarse o, por el contrario, si tiene dificultades para hacerlo. Retomar la forma como el niño aprende a vivir con los otros niños, cómo se socializa, si se integra y cómo lo hace, o si es retraído; cómo aprende a aprender, es decir, cómo procesa la información que recibe dentro del aula de clase y fuera de ella, las nociones que tiene sobre la ubicación en el tiempo (ayer, hoy y mañana), espacio (arriba, abajo, dentro, fuera) y lateralidad (izquierdo y derecho). Todo esto se tiene en cuenta en el momento de emitir un juicio de valor por parte de las docentes que tienen bajo su responsabilidad un grupo humano de pequeños infantes.

Bajo esta perspectiva, es importante resaltar uno de los postulados que emitió la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de la Unesco, la cual expresa que

A través de la educación, se debe ayudar a los niños y niñas a crecer como personas libres, con capacidad crítica, exigiendo lo mejor que cada uno puede aportar de sí mismo a la sociedad, ayudando a formar su carácter y que aprendan a conducirse razonablemente a través de la interiorización de roles y valores morales y sociales (en Corporación Magisterio, 2008, p. 68).

Por eso se insiste en que la correcta elaboración y aplicación de criterios evaluativos podrá lograr que la educación inicial sea verdaderamente la gestora del desarrollo integral de los niños y niñas, que les permita vivir y compartir con la sociedad, desarrollando habilidades, conocimientos, valores, aptitudes y actitudes que les permitan ser, hacer, convivir y aprender, con lo cual puedan los pequeños avanzar en la cimentación de una verdadera democracia que

garantice el acceso a los derechos, oportunidades y al respeto de la dignidad de todos los seres humanos.

Por lo tanto, el docente responsable de la evaluación debe ser imparcial. Además debe estructurar criterios claros para el proceso de evaluación, de manera que en el momento de emitir un juicio evaluativo, no lo emita porque sí, sino por el contrario, como resultado de un análisis consciente de parte del educador y sustentando el porqué, en caso de que el niño no alcance los logros propuestos.

Como maestros, es pertinente tener en cuenta que se aplican criterios evaluativos para

[...] medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno, considerado en términos de objetivos logrados, comparándolo con [los] objetivos especificados para el curso o la porción de curso que se esté examinando, dejando a un lado, para efectos de contrastación, los resultados del resto del grupo (Carreño, 1977, p. 46).

Es decir que cuando se utilizan criterios para evaluar, no se hace para comparar el rendimiento general del total del grupo; por el contrario, se aplican para comparar los objetivos trazados al inicio del periodo académico o del año escolar, con los logros alcanzados por los estudiantes de manera particular, dejando de lado la comparación general que muy poco aporta al verdadero sentido de evaluar.

Por otra parte, las educadoras del jardín, en el momento de evaluar a NNEE, tienen en cuenta criterios propuestos de manera arbitraria y según la comodidad de algunas docentes, ya que, a manera de evaluación inicial, se tienen en cuenta disposiciones docentes para ubicar al niño con discapacidad en el grado correspondiente. Sin embargo, existe contradicción con este hecho, porque pese a las decisiones tomadas en asamblea de docentes, algunas de ellas en el momento de recibir al niño en el aula, se niegan a hacerlo con argumentos fuera de lugar, causando que el niño quede a la deriva sin aula para recibir sus clases.

Además, en la institución existen docentes que piden que no se les asignen estudiantes con algún tipo de discapacidad. Como consecuencia de esto, se observan algunas aulas que atienden varios niños con diversas discapacidades,

mientras otras no aceptan a ninguno porque la docente no asumió el compromiso de trabajar con estos niños, generando discriminación por su parte. La atención se convierte simplemente en un proceso de mera compasión y no de la atención que ellos requieren, olvidando la verdadera inclusión que debería existir.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de aclarar que esta forma de trabajo de algunas docentes del jardín vuelve más compleja y menos pertinente la evaluación escolar porque, al no haber criterios establecidos para evaluar NNEE, la adaptación de los criterios existentes se hace de manera generalizada, obviando los procesos de adaptación curricular que deben realizarse por ley y realizando un proceso de evaluación inadecuado para los niños con discapacidad que la docente tiene a su cargo, degenerando el proceso educativo de estos niños e impidiendo que una discapacidad, cualquiera que sea, entre en un proceso de superación donde el niño mismo, la familia y la docente perciban con claridad su avance hasta el punto de lograr en el niño un aprendizaje significativo como muestra de progreso y conciencia en su desempeño escolar.

También es importante tener en cuenta el número de estudiantes en el momento de elaborar los criterios. Esta es una de las dificultades más grandes para la atención de los NNEE, si se tiene en cuenta la relación técnica de maestro-alumno establecida por el MEN en el 2002 (como se cita en Alba Páez, 2007), donde se implanta la exigencia de 32 estudiantes para la zona urbana y 22 para la zona rural, con la responsabilidad permanente del docente de preescolar y primaria en la atención de los escolares, sin permitir un espacio de alivio ante tan delicada responsabilidad. Más aun, cuando a ese grupo se agrega un ingrediente particular, el niño con NEE, y en ocasiones no sólo un niño, sino varios con diferentes tipos de discapacidad, a la postre significan NEE nuevas para atender, nuevas adaptaciones curriculares, ya que cada uno de esos niños es un caso individual que demanda atención particular. Este hecho obviamente dificulta las relaciones docente-niño, niño-niño y niño-entorno escolar, haciendo que el proceso educativo y evaluativo de los niños “normales” y de aquellos con discapacidad, se vea afectado por el tiempo que se requiere para la atención, educación y evaluación de todos ellos.

Cabe señalar que la adaptación de contenidos es otro factor importante para tener presente al elaborar un criterio de evaluación, donde se debe mirar qué se va a enseñar, valorar con anticipación si ese contenido es pertinente para

todos los niños —incluyendo a los pequeños con discapacidad motora— o, por el contrario, se hace necesario adaptarlo para ellos, qué aportes y beneficios producen esos contenidos en el desarrollo cognitivo, afectivo y motor de esos niños. En este sentido, es importante expresar que la evaluación por criterios tiene como “finalidad determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio” (Carreño, 1977, p. 47). Aquí cabe preguntarse si la institución y, sobre todo, las docentes son conscientes de la importancia que tiene la adaptación de los contenidos para la evaluación de los NNEE.

Otro factor que no se puede dejar de lado es la edad del niño, porque es apenas lógico pensar que la exigencia tiene que ser diferente para un niño de cuatro años que para un niño de seis, por ejemplo; más aun cuando ese niño presenta algún tipo de discapacidad motora, porque el manejo de sus segmentos corporales varía ostensiblemente con el paso del tiempo y la maduración de sus tejidos, órganos y sistemas, con las condiciones de terapia que cada uno haya recibido, con el apoyo, acompañamiento y afecto que la familia haya brindado durante el proceso, y con la alimentación que reciba. Es decir, son muchos los factores que inciden en la elaboración de un buen criterio de evaluación.

Por otra parte, se debe considerar otro elemento denominado antecedentes escolares, donde se revise y valore el rendimiento académico y el desarrollo motor del niño durante el periodo escolar anterior, indistintamente de la institución de procedencia, con el fin de llevar un registro de control e historia clínica de cada caso en particular y revisar, en aquellos casos establecidos y comprobados, cuál ha sido su comportamiento en la parte terapéutica para orientar también el camino que se debe seguir en este aspecto con el apoyo y colaboración de los practicantes de terapia ocupacional de la Universidad Mariana. Todo este proceso se realiza al comienzo del año con la participación de la docente de apoyo como directa responsable de las entrevistas a los padres de familia y de la indagación pertinente, para establecer con claridad el pasado del niño y comprometer también a la familia, como ya se ha mencionado.

Los criterios de evaluación que deben tenerse en cuenta en el proceso educativo de los niños están enmarcados en la realización de acciones generales de autocuidado, es decir, el aseo y la presentación personal con que llegan al jardín y cómo los mantienen durante la jornada escolar, junto con la forma

como toman los alimentos en el restaurante. Además, se evalúa el proceso en el aula de acuerdo con el grado que se encuentren cursando y su edad fisiológica y mental, y según el caso, el nivel de independencia, es decir, si el niño es capaz de hacer sus propias necesidades, es totalmente independiente, hay que ayudarlo o hacerle todo. También se tiene en cuenta el trabajo de superación de las actividades motrices que realice y que, a la vez, le generen confianza en sí mismo y con los demás.

En el caso de niños especiales, en el jardín se contempla únicamente su edad, aunque se deberían incluir además su madurez emocional, sus características personales, el tipo de discapacidad motora que poseen, la socialización, el aprendizaje, los recursos educativos y las adaptaciones hechas al currículo de la institución frente a las NEE.

Cabe mencionar que los criterios de evaluación persiguen como finalidad formar, mejorar o perfeccionar el proceso de evaluación a través de la recolección de información útil, con miras a favorecer el aprendizaje, para que en el momento de presentarse las dificultades se esté en capacidad de hacer ajustes con objeto de que el niño pueda superarlas y llegue a concretar el logro trazado. En relación con este punto, Casanova (1998) expresa: “la finalidad de estos programas es que los estudiantes lleguen a alcanzar los objetivos generales de la etapa —los mismos que el resto, no menos u otros inferiores—, aunque lo hagan por diferentes itinerarios disciplinares” (p. 26). Es decir, que los niños con algún tipo o grado de discapacidad no sean tratados como inferiores; al contrario, este tipo de evaluación permite al niño asistir a sus clases normales, a la vez que se complementa con terapias, asesoría médica, psicológica y psicomotora de manera simultánea para superar sus deficiencias y mejorar su aprendizaje.

PROPUESTA CREER

Toda investigación pretende de alguna manera comprender el problema de estudio para transformar la realidad, satisfaciendo las necesidades de la población. La investigación “Evaluación en la diferencia: criterios para evaluar niños y niñas con discapacidad motora” no es indiferente a esta situación. Por esto se plantean criterios de evaluación para niños con trastornos en el desarrollo motor, que permitan direccionar la atención educativa de estos estudiantes,

naciendo así la propuesta CREER, la cual propone brindar a los docentes de preescolar un instrumento que garantice objetividad en la evaluación académica, a través de la elaboración de criterios valorativos para niños con discapacidad motora, generando así asertividad en la toma de decisiones respecto a la adecuación curricular y a la promoción escolar.

Al presentar esta propuesta, se pretende facilitar a los docentes la toma de decisiones sobre el proceso educativo, generando asertividad, como la cualidad de ser idóneo, tanto en el estilo comportamental como de comunicación, con presencia de madurez en la toma de decisiones. Dichas decisiones se caracterizan por ser conscientes, pertinentes y acertadas. Por otra parte, la asertividad permite, en primer lugar, el acceso a derechos fundamentales como la educación y, en el interior de ella, a la promoción, en caso de merecerla, y en segundo lugar, la coherencia con las necesidades del estudiante, con el contexto, con los conocimientos que le serán útiles y posibles de alcanzar, con la exigencia, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo pero bajo la mirada fisiológica, ya que existen acciones que, pese a la edad cronológica, son imposibles de realizar para un niño con discapacidad motora, como es el caso del control de esfínteres. Así mismo, la coherencia promoverá la adecuación curricular, facilitando la socialización del niño, habilidad que debe desarrollarse en preescolar, porque es en esta etapa cuando el niño comienza a reconocer la importancia del otro, desarrolla el autoconcepto y la autovaloración.

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años se ha producido un cambio importante de perspectiva sobre la inclusión en el mundo. Sin embargo, en el ámbito educativo, especialmente en el proceso evaluativo, ésta no es la realidad. Los niños con discapacidad son evaluados con los mismos instrumentos, procedimientos y criterios que los niños “normales”, sin preguntar ¿qué necesitan estos niños?, ¿cómo pueden ser más independientes?, ¿cuáles son los conocimientos que les son útiles y necesarios?, ¿qué pueden hacer fisiológicamente hablando?, ¿qué puedo hacer como docente para mejorar su calidad de vida?

Es indiscutible la necesidad de pasar de un modelo curricular rígido a uno flexible, funcional y adecuado; de un enfoque centrado en la presencia de los déficit del individuo a dar mayor énfasis en la interrelación de los niños; de

otorgar la responsabilidad de la educación a los docentes a generar espacios de acompañamiento a la familia, ya que ellos dan continuidad a la escolaridad de los niños con discapacidad.

La idea básica de la educación especial es generar independencia en los niños con discapacidad o plurideficiencias, proporcionarles herramientas de socialización para que mejoren su calidad de vida. Para ello se necesitan unos conocimientos básicos por parte de los docentes, sobre los deterioros físicos causados por la discapacidad motora, además de unos criterios evaluativos que orienten la adaptación curricular, así como la toma de decisiones en cuanto a la promoción y ubicación del niño en un grado determinado. Finalmente, también se necesitan habilidades personales de los profesionales que se encargarán de la inclusión del niño al sistema educativo.

Para comprender la propuesta CREER, es importante entender que la NEE es relativa a cada uno de los sujetos que la posee. Por ende, la evaluación depende directamente del sujeto que se ha de evaluar y del origen de la discapacidad. Por ello, la propuesta se divide en tres fases. La primera describe la importancia de la propuesta, su objetivo y la manera de aplicación. Consecutivamente, en la segunda fase se ejecuta un estudio minucioso de la etimología de las enfermedades que producen la discapacidad motora, destacando un análisis de las más frecuentes adscritas a dichos orígenes, para generar una descripción sencilla y accesible para los docentes; esta descripción contribuye a la elaboración de criterios base con el fin de graduarlos posteriormente a cada una de las enfermedades, sin olvidar los trastornos asociados que se producen en cada una.

Posteriormente, el instrumento fue sometido a la revisión de expertos, entre los que se encontraban médicos, psicólogos de distintos enfoques y docentes con amplia experiencia en inclusión educativa. Este equipo interdisciplinar realizó sugerencias para optimizar el esquema de valoración, las cuales fueron asumidas por el grupo investigador para dar origen al esquema de valoración de niños de preescolar con discapacidad motora, el cual constituye la tercera fase de la propuesta.

Por eso, al realizar esta propuesta en su primera fase, se trazó como objetivo brindar a los docentes de preescolar criterios que garanticen objetividad en la evaluación académica, generando asertividad en la toma de decisiones respecto a la adecuación curricular y a la promoción escolar de los niños con discapacidad motora.

Como parte de la segunda fase, se empieza describiendo la discapacidad motora de origen cerebral, donde encontramos la parálisis cerebral infantil (PCI), considerada como un trastorno permanente, pero no inmutable, de postura, tono y movimiento debido a una disminución en el encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completaran. Conviene señalar que este daño cerebral conduce a una coordinación desajustada de la acción muscular y no a una parálisis de los músculos. Puede ser de tipo espástica, atetósica, atáxica y mixta. Además, según donde se localice la lesión, presenta: monoplejía o monoparesia, hemiplejía o hemiparesia, diplejía, paraplejía o paraparesia, y tetraplejía o tetraparesis.

Así mismo, se encuentra el traumatismo cráneo-encefálico, que es una lesión cerebral producida por un impacto y sus consecuencias son similares a la PCI, además del accidente cerebro-vascular, el cual consiste en un proceso neurológico de comienzo brusco, debido a un fallo en el aporte sanguíneo que provoca lesión cerebral y pérdida permanente o temporal de la función motriz; éste generalmente se manifiesta con hemiplejía o hemiparesia y puede acompañarse o no de pérdida del lenguaje.

En cuanto a la discapacidad motora de origen medular, se encuentra la espina bífida, considerada una malformación congénita que puede clasificarse en oculta, con *meningocele* o con *mielomeningocele*, según la exposición de la meninge y de la médula. Y la lesión medular traumática, que es una lesión en la médula espinal adquirida por un traumatismo que provoca una desconexión de las vías nerviosas, sensitivas y motoras con el cerebro. Según el nivel de la lesión, se presentan los trastornos.

Si la discapacidad motora se debe a los procesos neuromusculares, se denomina distrofia muscular progresiva, alteración que produce debilitamiento y degeneración progresiva de los músculos de acción voluntaria. La distrofia puede ser Duchenne de Bolougne o Charcot Marie Tooth.

Finalmente, existen tres tipos de lesiones evolutivas o alteraciones que producen malformaciones que afectan los huesos y las articulaciones, es decir, son de origen osteoarticular. Pueden ser de tipo congénito, entre las que se encuentran la artrogriposis y las agenesias; de tipo distrófico, como la osteogénesis imperfecta, y la adquirida a causa de traumatismos, como los reumatismos infantiles, la artritis y otros.

CONCLUSIONES

Se debe empezar por entender que los niños con NEE tienen dificultades en diferentes aspectos como el lenguaje, la motricidad, el aprendizaje, la adaptación, la integración y la socialización, entre otros, que implican una atención especial y particular para cada niño(a). Esto debe llevar a establecer parámetros que permitan optimizar la formación académica, conductual y física de estos niños. Bajo esta mirada, la evaluación debe brindar afecto, dedicar atención con calidez humana y facilitar una inclusión educativa de calidad.

La calidad educativa tiene tres perspectivas. En primer lugar, de eficiencia y eficacia y por tanto de efectividad, representada en el quehacer docente frente a los niños en edad preescolar con discapacidad motora, en su cualificación, en la adaptación curricular y en el compromiso con la evaluación académica de estos pequeños. En segundo lugar, de integración y posterior inclusión, para garantizar el aprendizaje sin más restricciones que las que posea el niño físicamente, sin que éstas sean una excusa que limite la labor de los profesionales que participan en la educación del menor. Y en tercer lugar, de generación de espacios inclusivos exitosos, que motiven la inclusión social y la participación activa de los individuos con discapacidad motora en la sociedad.

Un centro preescolar inclusivo exitoso y de calidad debe entrañar e implementar medidas para que la comunidad educativa en su conjunto asuma la importancia de la diversidad como aquel elemento que enriquece el desarrollo personal y social, que permita construir un proyecto educativo participativo con énfasis en la educación para y con la diversidad; que implemente un estilo pedagógico particular que reconozca y se adapte a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad motora. Así mismo, la institución inclusiva debe disponer de un equipo profesional transdisciplinario de apoyo, dispuesto a la actualización permanente y capaz de asumir cada día nuevos retos en la planificación y desarrollo de acciones pedagógicas, terapéuticas e institucionales que abarquen todas las necesidades y realidades de estos niños.

En la medida en que la evaluación se presente en la educación como una herramienta al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje, guiará de manera adecuada y oportuna el quehacer diario del docente en el interior del aula, porque será el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten

asertivamente el proceso educativo, en procura de optimizar la intervención educativa y la adopción de la adaptación curricular continua y permanente. Es, por tanto, indispensable identificar las concepciones relacionadas con el proceso evaluativo, de quienes realizan esta acción en NNEE, ya que un buen profesor no sólo es quien enseña, sino además quien educa a sus estudiantes, lo que se hace tangible en la acción evaluativa.

La evaluación debe ser el fruto de la reflexión crítica del maestro sobre los conocimientos necesarios, adecuados y pertinentes para el niño, y contextualizada de manera particular para el menor con necesidades educativas especiales. Lo anterior debe facilitar la ejecución de procedimientos y la utilización adecuada de técnicas e instrumentos de evaluación para esta población.

Se deben reconocer como esenciales los aspectos de la evaluación: procedimientos, técnicas, normas que regulan el proceso evaluador, documentos en los que se recogen los datos y resultados de dicho proceso, para ser aterrizados en la evaluación de NNEE, en la cual es necesario tener en cuenta las diferencias individuales y las necesidades particulares de los niños con limitaciones, lo que lleva a comprender el temor de los docentes a la inclusión educativa, ya que al no tener claridad en las concepciones de evaluación y en su finalidad dentro de la educación especial, no se atreven a realizarla, o la realizan de manera incisiva, castigadora y exclusiva.

Los instrumentos de evaluación contribuyen al posterior análisis del proceso educativo, registrando de manera rigurosa, sistemática, controlada y completa lo observado en la acción evaluativa. Sin embargo, al no existir un adecuado procedimiento en la evaluación del aprendizaje y en el diseño e implementación de instrumentos evaluativos por parte del docente, su labor queda en entredicho y deja ver el rol tan superficial que juega la evaluación en el desarrollo de su práctica profesional, ya que sólo con la colaboración activa de la evaluación, los procesos de perfeccionamiento resultan viables, válidos, objetivos y, por tanto, útiles tanto para los estudiantes como para los docentes.

La evaluación diagnóstica realizada al inicio del año escolar, permite evidenciar conocimientos previos en los estudiantes, guiar el proceso educativo y proponer criterios evaluativos que faciliten el proceso de integración educativa y posterior inclusión, porque permite realizar ajustes curriculares que suministran marcos teóricos como referencia para la implementación de estrategias didácticas y

herramientas metodológicas tanto al proceso educativo como al evaluativo, con el fin de brindar el apoyo necesario al niño, según sus diferencias individuales.

Los criterios permiten proponer nuevas formas de evaluar, como la observación del trabajo, su participación en actividades curriculares y extracurriculares, actividades creativas, entrevistas grupales e individuales, diálogos entre los diferentes actores del proceso educativo, entre otras. Se brinda así flexibilidad a la evaluación académica para guiar procedimientos y aplicar instrumentos de evaluación que conlleven la consecución de mejores resultados en la formación de niños con discapacidad motora.

La discapacidad motora ha sido abordada desde el punto de vista terapéutico con el fin de brindar apoyo y asistencia al niño que la padece. Vale la pena mencionar que esta discapacidad no ha sido analizada con la importancia, pertinencia y atención que merece en el campo pedagógico, en gran medida porque se desconocen por parte de los docentes y de los mismos padres de familia, el origen y las consecuencias de ésta; por tanto, se ignoran los trastornos asociados que generan dolencias físicas y, además, dificultades en la inclusión en el interior del aula. Por ende, se hace necesaria la presentación de una propuesta que oriente los criterios evaluativos de los niños con discapacidad motora, donde se tengan en cuenta el origen, las consecuencias y los trastornos asociados que presentan los niños con esta discapacidad.

Finalmente, es necesario capacitar a los docentes con el fin de sensibilizarlos frente a la importancia de la educación especial, a la necesidad de la educación inclusiva y al respeto a la diversidad. De esta manera se alcanzará la humanización de la educación para niños con necesidades educativas especiales, promoviendo así la igualdad de derechos y oportunidades para ellos. Solo así se logrará tolerancia, transformación de la sociedad, a partir de la resignificación de la educación y de dar sentido humano a la evaluación.

REFERENCIAS

- Alba Páez, D. (2007). Pedagogía para una escuela incluyente. *Revista Magisterio*, 28, 33-34.
- Bosque Becana, R. (1997). *Atención a la diversidad*. Madrid: Fundación Santa María.
- Cajiao Restrepo, F. (2008, enero/marzo). La evaluación en el aula. *Revolución Educativa. Periódico AlTablero*, 44: *Evaluar para valorar*, 13-15. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Carreño, F. (1977). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México: Trillas.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP, Cooperación Española.
- Castillo Cebrián, C., Muñiz, L. y Rodríguez, J. (1985). *Educación preescolar: métodos, técnicas y organización* (7.ª ed.). Bogotá: CEAC.
- Cerda Gutiérrez, H. (1986). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Corporación Magisterio. (2008, septiembre/octubre). Por un aprendizaje eficaz. *Revista internacional Magisterio*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Correa de Molina, C. (2007). Desplazamiento e inclusión. *Revista Magisterio*, 28, 26-27.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007, septiembre/diciembre). *Revolución Educativa. Periódico Al Tablero*, 43: Educación para la inclusión.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008, enero/marzo). *Revolución Educativa. Periódico Al Tablero*, 44: Evaluar para valorar.
- Morris, R. (1992). *Educación especial*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Pardo Rodríguez, N.A. (1995). Educación inclusiva desde el preescolar. En *Terapia de lenguaje*. Recuperado el 12 de abril de 2007, de <http://www.inclusión/terapia.025/p/petrabajosperu-colombia.html>
- Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 12

VISIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO

Adriana Mora Eraso
Mónica Buchely Rodríguez¹
Tutoras de investigación, Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Se trata de un capítulo que sintetiza los principales hallazgos de los procesos de investigación adelantados por los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle en convenio con la Institución Universitaria CESMAG, tercera cohorte. Los trabajos fueron realizados en seis instituciones educativas del departamento de Nariño; en ellas, los docentes centraron el foco de interés en el análisis y comprensión de las relaciones interpersonales y los factores asociados a la conflictividad escolar.

El capítulo se basa en revisiones investigativas y pretende realizar una evaluación crítica de las investigaciones publicadas por un grupo de estudiantes de maestría alrededor de la temática del conflicto en el contexto escolar. De la misma manera, establece la importancia de reconocer los conflictos como otra área de interés para el desempeño docente.

¹ Docentes Universidad Mariana (Pasto, Colombia).

La importancia del capítulo radica en la visión integral de los procesos educativos, pues no solo se trata de realizar investigaciones acerca de las dinámicas pedagógicas en el interior del aula. La investigación en educación también se proyecta a la comprensión de las interacciones sociales que se producen en el ambiente escolar. En este sentido, la investigación sobre el conflicto escolar indagó por las diferentes relaciones en la escuela, incluyendo los distintos actores que integran la comunidad escolar, así como los factores sociales, familiares y de infraestructura que afectan a las instituciones.

La construcción del capítulo desarrollará las siguientes fases: definición del problema y objetivos; revisión de los antecedentes de las investigaciones previas; análisis del conflicto desde unas categorías referidas a la tipología institucional; relaciones interpersonales, y manejo de los conflictos.

Palabras clave: conflicto, dinámica del conflicto, agresividad, contexto escolar.

LAS GENERALIDADES DE LAS INVESTIGACIONES

Las múltiples situaciones de violencia, agresividad y desacuerdos que se observan en la cotidianidad de ambientes sociales, convirtieron el conflicto escolar en un área emergente para el trabajo de los docentes. El maestro, además de preocuparse por el desarrollo de competencias académicas básicas relacionadas con el saber, el hacer y el saber hacer, debe dedicar buena parte de su tiempo al cultivo de las habilidades básicas para la interacción con los otros sujetos que forman parte de dichos contextos. Las dimensiones actitudinales referidas al ser en contexto hacen que los maestros muestren su preocupación por prepararse en temáticas que les ayuden a manejar toda la diversidad de interacciones que se cruzan en el aula y demás ambientes escolares.

En tal sentido, el grupo de estudiantes de maestría en docencia de la Universidad de La Salle, presentó sus intereses investigativos en directa conexión con los propósitos de la línea de investigación “Educación ciudadana, ética y política”. Como maestros, hicieron evidente su preocupación por la educación y sus aportes a la construcción de comunidad, así como por el desarrollo integral del ser humano. Se propusieron abordar el tema de la conflictividad a partir de su inserción en distintas instituciones educativas a las que se encontraban vinculadas; con este propósito, mediante el manejo

de la etnografía, lo cotidiano se volvió extraño a sus ojos y, por lo tanto, constituyó el objeto de indagación.

Fue común encontrar en ellos la tendencia a develar el carácter cambiante del conflicto, es decir, comprenderlo desde su dinámica. Esto se explica desde los marcos de fundamentación que construyeron como soporte para la posterior interpretación de resultados. En los autores que retomaron, existen palabras que hoy se leen como sinónimos de conflicto, porque señalan fundamentalmente situaciones en las que están presentes metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes; sin embargo, el término como tal no es muy recurrente. En su lugar refieren a lucha, transformación o revolución. Lo que sí resulta innegable es que, desde los aportes de Vinyamata, Robbins y Dahrendorf, los investigadores muestran una de las características esenciales del conflicto, es decir, su naturaleza dinámica.

¿QUIÉNES PARTICIPARON EN LAS INVESTIGACIONES?

Los procesos de investigación se trabajaron en cinco instituciones educativas de tipo formal, es decir, correspondientes a los ciclos educativos de preescolar, básica primaria y secundaria, como también de educación media. A estos establecimientos se unieron también una escuela de formación musical que acogía estudiantes de diversas instituciones educativas, pero que funcionaba con independencia administrativa de ellas, y las ligas deportivas de fútbol y baloncesto del departamento de Nariño. La cobertura que se hizo evidente en la vinculación de instituciones dejó entrever la activa participación de los docentes-investigadores en el acompañamiento formativo del ser humano durante todas las etapas de su ciclo vital. Además de la vinculación de los maestros con el sector formal de la educación, se encontró su incursión en el acompañamiento de espacios alternativos que complementan la tarea de las instituciones educativas; tal es el caso de la red de escuelas de formación musical creada en el municipio de Pasto y las ligas deportivas en donde los licenciados en educación física acompañan las diversas etapas por las que atraviesan los seleccionados.

En esta oportunidad, las instituciones educativas con las que se trabajó pertenecían al sector oficial; algunas de ellas estaban vinculadas a la administración municipal de la capital nariñense o de municipios del departamento como San Lorenzo, Tabiles y El Tablón de Gómez. Las entidades del orden departamental

fueron las ligas deportivas, puesto que se trabajó con los seleccionados de fútbol y baloncesto de los dos géneros. Finalmente, participó una institución educativa que, si bien se ubica en el sector privado, desarrolla sus acciones mediante la gestión de recursos que en la mayoría de los casos provienen del sector oficial.

Por tratarse de una investigación realizada en el departamento de Nariño, se vincularon instituciones educativas ubicadas tanto en el sector urbano como en el rural. La localización específica indicó que cuatro de las instituciones tenían su radio de acción en el municipio de Pasto; de ellas, tres pertenecían a la zona urbana y eran precisamente las encargadas de complementar la formación escolarizada, y otra se adscribe a la Fundación Proinco y se dedica a la atención de niños y niñas de nivel preescolar; la última de las instituciones de la capital se ubica en la zona rural, corregimiento San Francisco. Por su parte, de las instituciones educativas que se ubican en otros municipios, una correspondía al centro del departamento, Linares, en tanto que San Lorenzo y Tablón de Gómez son municipios ubicados al norte de Nariño.

En este tópico, señalemos un rasgo particular respecto a las instituciones ubicadas en sectores distantes de la capital del departamento: se trata de las difíciles condiciones de acceso que presentaban por el mal estado de sus vías. En el caso de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, del municipio de San Lorenzo, algunos de los docentes eran oriundos de la capital nariñense. Después del fin de semana en que compartían con sus familias en la ciudad de Pasto, debían regresar a su lugar de trabajo utilizando vías de difícil acceso. Pese a la disponibilidad de medios de transporte, las condiciones del terreno, especialmente en tiempo de invierno, hacían que no llegaran a tiempo a las clases en que los estudiantes les estaban esperando y los directivos controlaban el horario de entrada. Aunque no se percibieron las mismas situaciones de conflicto, en la Institución Agropecuaria Inga de Aponte (IAIA) también era común que el clima y las condiciones topográficas del terreno constituyeran obstáculos para el acceso, en este caso, no solo de los maestros sino también de los niños y las niñas estudiantes.

Detengámonos en algunos rasgos particulares de las instituciones educativas a partir de los niveles a los que pertenecían. En primera instancia, digamos que en cuanto a la básica secundaria y media, las dos instituciones se ubicaban en Tabiles (Linares) y el corregimiento del Carmen en San Lorenzo. Precisamente

en razón de su ubicación, las dos ofrecían a sus estudiantes la oportunidad de titularse como bachilleres con énfasis en las modalidades técnico-comercial y agropecuaria. Como puede apreciarse, la oferta educativa se hizo pensando en la pertinencia con el medio, considerando que el departamento de Nariño se destaca, en Colombia, por su gran tradición agrícola debida a la diversidad de productos que se dan en sus fértiles campos. Además, en el plano económico, la ubicación geográfica y su condición de región fronteriza le llevan a requerir una formación para la atención del sector comercial y de negocios. En este sentido, se corrobora el acierto en el análisis del contexto como requisito indispensable para la oferta educativa en el nivel básico y medio, de tal manera que se pueda aportar a la formación de estudiantes que respondan a la creciente demanda de competencias laborales para sus lugares de origen, todo esto con base en la valoración de lo propio de cada sitio en proyección a la economía global.

En el caso de las instituciones dedicadas a la formación básica primaria, compartieron como característica el estar ubicadas en zonas rurales. Una de ellas (la Institución Agropecuaria Inga de Aponte), además de recibir población de origen campesino, brinda atención a población indígena procedente del cabildo de Aponte, situación que, como veremos más adelante, está muy directamente relacionada con la presencia de conflictos en razón de la diversidad ideológica y cultural. En relación con la institución ubicada en el corregimiento de San Francisco, los niños y niñas que acuden a ella son de origen campesino, dedicados a actividades agropecuarias como son el cultivo de la papa, la producción de leche y la cría de especies menores, es decir, cultivos típicos que se producen en climas fríos.

La institución educativa que ofrece cobertura para el nivel preescolar se ubica en el Barrio Obrero, conocido sitio de la ciudad de Pasto. La Fundación Corazón de María Proinco atiende población del sector urbano, procedente de los estratos más bajos y con variedad de situaciones conflictivas en el plano económico, familiar y social en general, en la mayoría de los casos con la presencia de mujeres cabeza de familia o padres que permanecen ausentes de sus funciones y responsabilidades debido al alto consumo de alcohol u otras sustancias que afectan su salud y la estabilidad de la célula fundamental de la sociedad.

Finalmente, la red de escuelas de formación musical, así como las ligas deportivas de fútbol y baloncesto, tienen sus sedes en la capital nariñense y albergan

niños, niñas, adolescentes y jóvenes que, además de estar escolarizados, poseen un interés especial o las cualidades que les permiten optar por la música y el deporte como complementos de su formación académica. La red de escuelas de formación musical se adscribe a los programas de la Alcaldía municipal de donde recibe su sustento; atiende niños y niñas de centros educativos que pertenecen a la zona de influencia de cada sede. Las ligas deportivas concentran a los más talentosos deportistas del departamento, que proceden de los distintos municipios y son convocados por sus habilidades particulares de acuerdo con el normal proceso de selección.

En los dos casos se puede apreciar que la diversidad de población con la que trabajaban fue un factor relacionado directamente con el tema de estudio, pues a diferencia de las demás instituciones, las situaciones que agrupaban a la población atendida por las dos entidades, si bien compartían sus gustos y aficiones, también mostraban mucha diversidad en la procedencia y esto configuró factor de diferencia y, por lo tanto, foco de conflictos.

Otro aspecto que vale la pena considerar para ampliar esta descripción de los sujetos investigados está referido a la cantidad, calidad y suficiencia de personal vinculado a la atención de necesidades. En primer lugar, las instituciones educativas que se constituían en sedes, contaban con el personal administrativo y docente proporcional a la demanda de estudiantes. El caso específico del centro educativo San Francisco de Asís indicó que existía la planta de personal para atender el número de grados existentes, lo mismo que ocurría en Proinco, San Lorenzo y Tabiles. Sin embargo, la situación era contraria para instituciones como la IAIA, que además de ofrecer dificultades de acceso, debía destinar a un docente para que atendiera estudiantes de diversos grados en un mismo salón de clases. Nuevamente sale a flote un factor administrativo desencadenante de situaciones conflictivas para la convivencia escolar.

La situación de insuficiencia de personal destinado a la atención de los usuarios fue común para el caso de las ligas deportivas y la red de escuelas de formación musical. En las ligas deportivas, los recursos humanos eran limitados, igual que otro tipo de recursos como los materiales. El personal que atendía las etapas correspondientes al proceso de competencia deportiva con miras a juegos deportivos nacionales, si bien contaba con adecuados niveles formativos o de experiencia, no resultó suficiente para atender las necesidades y requerimientos generales de los deportistas, pues no solo debía preocuparse por su

condición física, sino que además era importante que velara por la preparación psicológica y social básica para complementar el equilibrio que un deportista necesitaba en tiempo de preparación, competencia y post competencia. Para el caso de las escuelas musicales, la insuficiencia en número de docentes también fue obstáculo para el logro de los propósitos trazados, por cuanto llevó a confrontaciones desde el plano laboral que no constituían factor potenciador del aprendizaje de las competencias de interacción básicas para la convivencia.

De otro lado, las investigaciones realizadas indican que la población que acudía a estos establecimientos educativos se caracterizaba por sus condiciones de vulnerabilidad tanto por pertenecer al sector rural como por su ubicación en estratos socioeconómicos bajos, en donde se observaron familias jóvenes y numerosas, mujeres cabeza de familia y niños maltratados, entre otros.

Específicamente, los estudiantes del sector rural que cursaban los estudios primarios mostraron rasgos de personalidad introvertida: eran callados, tímidos, parcos y desconfiados. Caso contrario ocurrió con los adolescentes que cursaban la secundaria: ellos vivían en la zona norte, eran extrovertidos, amantes de la rumba, consumían licor y asumían comportamientos agresivos en el trato con los demás. En algunas de las zonas de los municipios diferentes a Pasto, se hizo evidente la presencia de problemáticas sociales como los cultivos ilícitos, los actores armados y la violencia común.

En relación con la población asistente a la red de escuelas musicales, fue incorporada al estudio porque vinculaba niños escolarizados de estratos socioeconómicos bajos, generalmente procedentes de sectores que reportaban niveles altos de violencia en los niños, niñas y adolescentes, razón que constituyó la principal motivación para que los padres eligieran este tipo de alternativas como opciones para la adecuada utilización del tiempo libre y la prevención de la vinculación a situaciones de conflicto.

Quizás uno de los rasgos más especiales respecto a la caracterización de los sujetos participantes, lo constituyó la vinculación de una institución que atendía población mestiza de origen campesino e indígena. La IAIA, como se mencionó anteriormente, es una institución en la que confluyen pobladores que pertenecen tanto al sector campesino de la región, como los niños y niñas de origen indígena, situación que ofrecía variedad de oportunidades que marcaban la diferencia entre los dos grupos étnicos. Estas diferencias se hicieron

notorias en aspectos externos como el vestido que llevan unos y otros, y la lengua materna que emplean para la interacción, así como en aspectos menos evidentes pero que de igual manera afectan la convivencia, como fue el caso de las costumbres, tradiciones y valores culturales en general, que cada grupo practicaba y defendía en razón de sus intereses particulares.

Finalmente, para concluir con la presentación de las características de la población participante en las investigaciones, cabe resaltar que, para el caso de las instituciones que trabajaban con niños, el rango de edad de los beneficiarios, así como sus limitaciones para brindar información, llevaron a trabajar con la población adulta de los diferentes estamentos educativos. Por ello, los agentes educativos que compartieron sus narrativas con los investigadores fueron básicamente los directivos de cada institución, el personal docente, algunos padres de familia y, cuando existían, los docentes que ocupaban cargos relacionados con el manejo de las situaciones de conflicto existentes en los contextos educativos.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Sin lugar a dudas, el ambiente escolar incluye un conjunto de aspectos que, en interrelación, configuran el amplio espectro de posibilidades básicas para emprender la tarea formativa. De este modo, no sólo se incluye la infraestructura o espacio físico en que se desarrollan las clases y demás espacios de aprendizaje, sino fundamentalmente las relaciones existentes entre quienes forman parte de la comunidad educativa.

Si se acepta lo expresado en el párrafo anterior, debe admitirse también que en dichas interacciones sociales no sólo la armonía y el bienestar están presentes. Como ambiente social, la institución educativa alberga la tensión, la discordia y el disenso, como parte constitutiva de su ser. Así se configura el conflicto escolar, como aspecto que posibilita la interacción social, aun cuando la premisa fundamental de la que parta sea la diferencia, la oposición.

Precisamente, al tratar el concepto de conflicto en el ambiente escolar, autores como el educador español Xesús Jares manifiestan que este es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas

opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1999a, p. 108). Como se puede apreciar, el conflicto implica fundamentalmente la presencia del ser en interacción, pero además se agregan la oposición y la diferencia como rasgos característicos de las relaciones existentes.

Además de la diferencia y la oposición en el ámbito del comportamiento organizacional, del cual la escuela no escapa, Stephen Robbins (2004) añade que, para que un conflicto exista, es necesario percibirlo. Desde este aporte, la percepción se convierte en factor indispensable en la existencia del conflicto. Si las partes que entran en relación no perciben la diferencia con los demás, no se produce conflicto. De ahí que las investigaciones que se realizaron en diversas instituciones del departamento de Nariño, partieran de la base fundamental, de naturaleza etnográfica, de reconocer en las narrativas de los sujetos participantes sus percepciones acerca de las relaciones que se enmarcan en la cotidianidad escolar.

Para sintetizar y, al tiempo, pasar a presentar los resultados que arrojaron las investigaciones, recordemos que los ejes fundamentales para la comprensión de la conflictividad se agrupan en torno a las categorías *diferencia u oposición*, *percepción de la situación del conflicto* y *relaciones sociales*.

Ahora bien, dentro del espacio particular de las instituciones educativas, Viñas presenta cuatro grandes categorías de conflictos que requieren soluciones totalmente diferenciadas. Son las siguientes: conflictos de poder, conflictos de relación, conflictos de rendimiento y conflictos intrapersonales (Viñas, 2004, p. 16). Todas estas tipologías de conflictos se convierten en el objeto de la discusión que presentamos. La mayoría de las investigaciones ubicaron las relaciones interpersonales como uno de los principales focos originarios de conflictos; por ende, a continuación mostraremos el complejo entramado de relaciones que se presentaron en los contextos antes descritos.

Precisemos, entonces, las posibilidades de relaciones que se observaron en las instituciones educativas. En ellas se exhibieron como principales protagonistas: los padres de familia, los docentes, los directivos y los estudiantes. Sobre estos actores sociales, haremos referencia a las situaciones conflictivas derivadas de sus roles, funciones y, por supuesto, percepciones que afectan el comportamiento hasta convertirlos en partícipes de conflictos de variada naturaleza y grados de intensidad.

Partamos, en primera instancia, de los estudiantes. Como se dijo antes, la mayoría de ellos estaba ubicada en etapas de niñez y adolescencia, momentos en que resultan fundamentales las figuras de los pares, llegando incluso a cobrar mayor peso que los integrantes de la familia. Un niño o adolescente que ve a los pares, busca imitar sus comportamientos; muchas veces esto ocurre por la admiración que en ellos despierta el poder que ejercen con su imagen y su independencia respecto a las figuras de los adultos. De este modo, en algunos de los centros educativos estudiados se observó que los conflictos que envolvían a los estudiantes estaban referidos a la necesidad de asumir las conductas que percibían de los otros, al anhelo de ser como los más grandes. A decir de Viñas, estamos tratando conflictos asociados con el ejercicio del poder.

La variedad de comportamientos que los estudiantes más pequeños anhelaban poder desarrollar incluía la ingesta de licor, el porte de armas, el uso de lenguaje vulgar, entre otros que para nada armonizaban la convivencia; por el contrario, mostraban estereotipos para seguir, con la tendencia a convertir la escuela en un campo de guerra más que en el núcleo educativo que debería ser.

En el mismo marco de los conflictos por el poder, las relaciones entre estudiantes mostraron cómo la competencia por el rendimiento y el prestigio académico fue otra de las causas generadoras de situaciones conflictivas que se pueden agrupar en las derivadas de la rivalidad. Pero asociada a la competencia académica, comenzó a presentarse, sobre todo en los grupos de mujeres, la competencia por relaciones afectivas. Por último, otro factor desencadenante de conflictos de poder se encontró en grupos de estudiantes entre los que se perciben marcadas diferencias por la edad, gustos, inclinaciones y preferencias de tipo deportivo y artístico, entre otros, que muchas veces fueron, incluso, propiciados por las propias instituciones educativas a manera de concursos, en los que necesariamente había ganadores y perdedores.

Otro tipo de conflictos evidentes en los estudiantes fue esta vez, ya no en el ámbito escolar, sino en los contextos familiares de los que venían. Fue común encontrar entre los docentes expresiones según las cuales los padres de familia en épocas de vacaciones entran en crisis por cuanto no saben qué hacer con los hijos en sus casas. Hoy en día, la demanda por el sostenimiento económico de los hogares hace que padre y madre deban asumir responsabilidades laborales fuera del hogar; los hijos permanecen solos y, en los períodos de vacaciones, ante la ausencia de los padres, las posibilidades de control se reducen; siempre

será más confiable tenerlos ocupados en las instituciones educativas, porque en ellas estarán bajo la responsabilidad de otros adultos.

Igual que entre estudiantes, los conflictos por ejercicio del poder forman parte de la dinámica de relaciones en las que participan los docentes. En líneas generales, los investigadores encontraron que, entre los docentes, las divergencias personales y profesionales les llevaban a entablar relaciones conflictivas: cada docente buscaba las mejores condiciones desde el plano personal, asumían posiciones de mando sobre los demás compañeros y, si trabajaban en la misma área, la situación se complicaba porque cada uno creía ser el depositario de todo el saber requerido para el ejercicio docente.

Además de las evidentes relaciones de diferencia, las relaciones entre docentes se complicaron por la falta de integración e inadecuados procesos de comunicación. Muchas veces, ellos se restringían al intercambio de información en los momentos estrictamente necesarios de la cotidianidad escolar. Sumado a ello, no se generaban lazos afectivos que, más que retórica, hicieran evidente la manera en que la convivencia debía proyectarse a los estudiantes, quienes captaban la naturaleza de las relaciones proveniente de sus maestros.

Hasta aquí nos ocupamos de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, pero los presentamos en interacción con sus iguales, es decir, en dirección horizontal. Pasemos ahora a tratar las relaciones en sentido vertical. Se incluyen, entonces, las relaciones interpersonales que se dan entre docentes-estudiantes, directivos-estudiantes, directivos-docentes y directivos-administrativos.

Entre docentes y estudiantes, los conflictos surgieron en razón de las metodologías poco atractivas empleadas para el aprendizaje, además de los conflictos que sobrevinieron de las preferencias por parte de los docentes hacia algunos estudiantes. En los dos tipos de situaciones, el denominador común se centró en las percepciones de los estudiantes acerca de la manera en que los docentes como adultos significativos entraban en interacción con ellos. En algunos casos, desde la función netamente académica que ejercían, y en otros, todo se complicaba en dirección hacia la ocurrencia de conflictos por la evidencia de intereses particulares reflejados en las preferencias que los estudiantes refirieron.

Desde la apreciación de los docentes, el origen de las relaciones conflictivas radicaba en la percepción que los estudiantes tenían acerca de ellos como adultos. Muchos estudiantes tienen resentimientos hacia los docentes, igual que hacia los directivos, por una inadecuada percepción de la manera en que ejercen la autoridad. Los jóvenes pensaban que llamarles la atención o corregir lo que estaba mal obedecía a preferencias, pero no tenían en cuenta que esta es una función que sus estatus y roles les obligan a cumplir. Por otra parte, se presentaron casos de estudiantes que llegaron a desarrollar grados tan altos de confianza que perdían los límites de la relación que debían existir entre ellos y sus docentes.

Dando continuidad a las manifestaciones de los docentes, fue recurrente encontrar como principal factor en las relaciones interpersonales la inadecuada comunicación entre directivos y docentes. El manejo inapropiado de los canales, niveles y formas de comunicación alteraba la dinámica de las relaciones interpersonales. Esto generó malos entendidos, dificultades en la definición de las funciones, falta de claridad en los sentidos de los mensajes y presencia de rumores, entre otros conflictos que alteraban el flujo de relaciones de los miembros de la comunidad educativa, que no pocas veces se complicaron hasta causar el completo deterioro del clima organizacional.

Entre los múltiples actores de esta comunidad educativa, pasemos a examinar la manera en que los padres de familia permanecen articulados a la presencia de conflictos. Desde la percepción de quienes aportaron la información para las investigaciones, lo más común fue encontrar que las relaciones de los padres con las instituciones eran distantes. Incluso muchos de ellos que no asistían siquiera para enterarse por el estado académico de sus hijos, olvidaban que la tarea formativa no compete exclusivamente a los centros educativos, sino que es básicamente una responsabilidad de la familia. Los padres permanecían indiferentes ante las necesidades de sus hijos y las cosas que a ellos les interesaban, tenían poco contacto con la institución cuando había conflictos con los hijos, se dedicaban a buscar culpables en el interior de los establecimientos y así se mantenían al margen de su función socializadora y educativa.

Con lo presentado hasta aquí respecto a la manera en que la realidad escolar hace que converjan situaciones de conflicto, vale la pena cuestionarse acerca de los modelos de formación que se imponen hoy. La escuela en general fue pensada como el espacio para la transformación con miras a la emancipación de los sujetos, así como a la construcción de condiciones mínimas que garanticen

la convivencia ciudadana. Sin embargo, la realidad encontrada indica que se están eliminando de manera progresiva las condiciones ideológicas y materiales para fomentar la apertura, la independencia, la integración, la cordialidad y la inclusión, lo que hace difícil la tarea de eliminar de la escena educativa todo tipo de intereses raciales, clasistas y sexistas.

La verdadera orientación formativa de la escuela para la convivencia debe orientarse al desarrollo de las competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva, el énfasis debe centrarse en el desarrollo humano integral de todos los sujetos de la comunidad educativa. En este sentido, insistimos en que a la escuela no sólo le compete el desarrollo de conocimientos académicos, sino también conocimientos que aporten al ejercicio de la ciudadanía, competencias para el adecuado manejo de la comunicación y las emociones.

Existe una tendencia muy marcada a tomar conflicto y violencia como sinónimos. Así, todo acto en que se hagan evidentes las peleas, los abusos, la agresión, el vandalismo, de inmediato es calificado como conflictivo, mientras que las circunstancias en que, a pesar de la diferencia, no se usen expresiones de esta naturaleza, para muchas personas no clasifican como conflictivas. Si bien la violencia es una de las manifestaciones del conflicto, no podemos desconocer que, entre las formas veladas de expresión de la conflictividad, la cotidianidad nos indica que el conflicto no requiere recurrir a la fuerza o a la agresión en sus más incipientes fases.

Es prudente advertir otro rasgo distintivo entre la violencia y el conflicto. Desde la perspectiva en que lo muestra Marx (1984), en tanto el conflicto aporta en la transformación de la sociedad, la violencia obstaculiza las relaciones entre las personas, pues en este tipo de confrontaciones, una de las partes sale perjudicada al ser agredida. Comprobamos, de este modo, que la violencia es una manera inadecuada de enfrentar los conflictos, que recurre al manejo del poder, a la imposición o a la destrucción del otro a fin de ser catalogado como vencedor. Concluamos, entonces, que no existe una relación bidireccional entre conflicto y violencia; ella naturalmente acompaña al conflicto, mas el conflicto no siempre está acompañado de situaciones violentas porque puede reducirse a la confrontación de opiniones o a la diferencia de criterios.

En general, la acción social muestra, por naturaleza, una tendencia a la integración, pero esto no excluye la posibilidad de la oposición. Por ello, la mayoría de

definiciones sobre el conflicto destaca su contribución al cambio social, no se centra en el origen del conflicto y, por lo tanto, observa cómo se constituye en un medio que permite resolver divergencias de grupos o colectividades, llegándose de esta manera a la integración social.

Respecto a la socialización, es menester considerar que la oposición puede aportar a la estabilidad de una relación, pues conduce al equilibrio. Por lo tanto, el conflicto puede leerse como un medio para conservar la relación total y, de hecho, resultaría necesario para mantener las relaciones. El ser humano en relación debe contar con los medios para expresar sus diferencias, sin que esto le signifique ser apartado de sus contextos de interacción. Con base en lo anterior, la ausencia de conflictos no significa estabilidad en las relaciones; la tensión puede mantenerse latente hasta que encuentre un detonador que la haga estallar.

Cabe cuestionarse, entonces, por el sentido que tiene insistir en la finalización de los procesos de conflicto. A propósito de esa urgencia, se suelen olvidar dos aspectos fundamentales que llevan a crear una imagen negativa sobre el conflicto y la posibilidad de la armonía en el contraste. Un primer aspecto desconocido en la intervención es que, aunque estén regulados, los conflictos sociales no desaparecen sino que se canalizan impidiendo daños para la sociedad (Giner, 1986). Y el segundo elemento es que una sociedad armónica no es aquella en donde se niega la oposición, sino precisamente aquella que permite la coexistencia pacífica de la contradicción.

REFERENCIAS

- Giner, J. (1986). *Teorías del conflicto social*. Barcelona: Anthropos.
- Jares, J. (1999a). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, J. (1999b). Los conflictos en la organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 218.
- Marx, K. y Engels, F. (1984). *Manifiesto del Partido Comunista*. Bogotá: Génesis.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.

Capítulo 13

EL CONFLICTO ESCOLAR COMO DESAFÍO PARA LA TRANSFORMACIÓN

Jonny Martín Campaña Estrella
Doris Noraldy Portillo Portillo
Delicia de María Solarte Romo
Claudio Libardo Torres¹
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este capítulo se presenta como resultado de la investigación “El conflicto escolar como desafío para la transformación”, que pretendió caracterizar la estructura de los conflictos en la Institución Educativa Luis Carlos Galán, corregimiento de Tabiles, municipio de Linares (Nariño), inscrita en la línea de investigación “Educación ciudadana, ética y política” de la Universidad de La Salle. El paradigma cualitativo, el enfoque histórico hermenéutico y el tipo etnográfico fueron definitivos y determinantes para la recolección, análisis e interpretación de la información. Los hallazgos obtenidos se relacionan con las situaciones de conflicto, sus protagonistas, las causas que las provocan, el proceso o forma como se afrontan y el contexto en el que se producen. En este sentido, constatamos que en la institución los actores viven situaciones de conflicto ocasionadas principalmente por una estructura autoritaria y

¹ Docentes Institución Educativa Luis Carlos Galán (corregimiento de Tabiles, Linares, Nariño, Colombia).

burocrática. De ahí surge la propuesta “El conflicto escolar, una oportunidad de transformación en la democracia”, que permite abrir espacios de participación para la construcción de normas de convivencia.

Palabras clave: conflicto escolar, estructura del conflicto, situaciones de conflicto, democracia.

INTRODUCCIÓN

Uno de los llamados a los que invita la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su informe a la Unesco, es: “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996, p. 34). En este sentido, es urgente continuar reflexionando alrededor de la convivencia en el contexto de Colombia, en donde no pocas veces el sentido de la responsabilidad con el otro se ha relativizado tanto, que la tarea de la convivencia en la pluralidad se siente seriamente amenazada. En este orden de ideas, la escuela ha sido, es y será el espacio privilegiado para enseñar y aprender a vivir con los otros “en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” (Jares, 2007, p. 9). En este dinamismo relacional aparece el conflicto como una posibilidad renovadora para todos los hombres y mujeres que hacen vida en una institución.

Pero ¿cuáles son las situaciones de conflicto en el ambiente escolar? ¿Cuáles son las causas que lo producen? Y finalmente, ¿qué proceso se sigue en el momento de encarar el conflicto? Este texto quiere responder a tales interrogantes mediante la presentación sintética de los resultados de un proceso de investigación en el que participan los autores. El capítulo consta fundamentalmente de tres partes importantes. La primera de ellas pretende hacer una aproximación a la comprensión que los actores sociales tienen sobre los conflictos, su tratamiento teórico y la peculiaridad que adquieren desde la perspectiva de la educación. La segunda parte se ocupa de caracterizar la estructura del conflicto escolar, la manera como aparece en las situaciones cotidianas, las causas que lo provocan y el proceso con que se encara. Finalmente, la tercera parte da a conocer una propuesta concreta que podría contribuir al fortalecimiento de la democracia y la convivencia escolar.

Este estudio quiere subrayar la manera como el paradigma cualitativo, el enfoque histórico hermenéutico y la etnografía sugieren un tipo de investigación muy particular donde se construye teoría social a partir de las experiencias de los protagonistas ubicados en los contextos. Para tal caso se vale del método inductivo que se ocupa de explorar, describir y comprender una realidad. Por tanto, su mirada es eminentemente subjetiva y profundiza el contenido vivencial de los grupos humanos. En este escenario, los conflictos exigen ser indagados desde la interioridad de sus contextos. La palabra que surja a partir de este estudio es muy valiosa porque está anclada en una realidad que está siendo leída por los actores, en este caso por los estudiantes, docentes, directivos y administrativos de la Institución Educativa Luis Carlos Galán.

Es así como la investigación “El conflicto escolar como desafío para la transformación” está diseñada desde la perspectiva etnográfica, puesto que se aproxima a la vida de los actores de una institución en particular. Describir su estilo de vida (*grafé*) será una condición indispensable a partir de la cual se identificará un grupo que ha decidido compartir una experiencia de vida (*etnos*). Sus relaciones, las preferencias, las opciones, las diversas contradicciones que emergen en las relaciones, los espacios en donde suceden los hechos, etc., todos estos elementos hacen parte del abanico de posibilidades que se deben tener en cuenta a la hora de caracterizar la estructura en donde se monta el conflicto.

Ahora bien, la etnografía debe responder a una finalidad comprensiva e interpretativa porque no se construye de espaldas a las situaciones que se deben explicar a la luz de la hermenéutica. Acercarse a los grupos es acercarse a un universo de relaciones, a un entretejido interaccionista que reclama análisis y comprensión. No puede darse ninguna investigación etnográfica sin la necesaria herramienta de interpretación de los contextos y los modos como se construyen los procesos sociales. Gracias a la interpretación, los conflictos adquieren significados porque se profundiza en sus causas, se identifican los protagonistas, se describen las distintas maneras de abordarse, en fin, se logra evidenciar una serie de elementos que, entretejidos, posibilitan un marco de reflexión.

Finalmente, es necesario subrayar cuál es el perfil del investigador en este marco, en donde lo cualitativo, lo histórico hermenéutico y lo etnográfico sostienen una investigación. El investigador, en estos escenarios, aparece no como agente externo o mero espectador de las realidades, sino como sujeto activo y creativo capaz de sumergirse en los contextos, desacostumbrándose

a ellos. En este orden de ideas, lo cotidiano adquiere el sentido de extraño y novedoso, y lo normal se reviste de extraordinario.

EL CONFLICTO

Son variadas y complejas las investigaciones que se han elaborado alrededor del conflicto, y es que su presencia en la historia de la humanidad y, por qué no, en la historia de la vida, reclama una reflexión profunda y continua que satisfaga todos los escenarios en los que éste se manifiesta. En no pocas oportunidades el conflicto tuvo connotaciones relacionadas con la guerra, la violencia o cualquier situación que designara malestar o confrontación de una o más partes; “sin embargo, si se analizan las historias personales e institucionales, se encontrará que siempre han existido conflictos y que éstos fueron motores de cambio y crecimiento” (Martínez, 2005, p. 14). En consecuencia, el conflicto es una realidad constitutiva del ser humano; difícil sería la comprensión humana sin este componente. Según Jares (2007), el conflicto es todo tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Vale la pena contextualizar que el autor aborda este pensamiento desde una perspectiva crítica en donde se pone de manifiesto una visión creativa del conflicto que será profundizada en las líneas sucesivas.

EDUCACIÓN Y CONFLICTO

El conflicto es huésped no bienvenido en los procesos educativos. Esto se evidencia en la forma como, a través de la historia, la escuela lo ha negado y percibido como un intruso que estropea los procesos educativos y las relaciones que dentro de la organización escolar se entretienen. Por lo tanto, conflicto y educación no podrían acompañarse, ya que el primero obstaculizaba el buen desempeño del segundo. Así las cosas, el conflicto es visto como una amenaza de la cual hay que deshacerse, porque su aparición rompe el proceso educativo. “De esta forma el conflicto ha estado condenado al exilio del reino de la educación” (Jares, 2007, p. 59).

Esta manera de encarar el conflicto, declarándole la guerra para negarlo y destruirlo, ofrece un amplio panorama en el que se reflejan muchas imágenes de la escuela.

Una primera tiene que ver con la falta de formación de los actores de la institución educativa para afrontar el conflicto positivamente; en otra se refleja su exclusión de los procesos educativos y del interés pedagógico, y una tercera tiene que ver con su ocultamiento en pro del monopolio de la eficacia institucional, según la cual el establecimiento mantiene la armonía con “cero conflictos”. Sin embargo, sabemos que los conflictos están ahí, independientemente de nuestro querer. Unos nacen en el contexto y desde allí se inmiscuyen en la escuela, y otros germinan como producto de la estructura y organización escolar. En el seno institucional, “la organización escolar no es otra cosa que una encrucijada de conflictos” (Beltrán, 2000, como se cita en Jares, 2007, p. 61). Sin embargo, he aquí la paradoja más grande o tal vez irresponsable: la escuela se piensa alejada de la realidad del conflicto.

Acercándonos un poco más al conflicto, podemos afirmar que éste es inherente a la vida del ser humano y a cualquier organización donde la persona hace presencia. Sin embargo, hombre, sociedad y conflicto, a través de los tiempos, muestran relaciones dinámicas en las cuales poco a poco el conflicto ha ido ganando su estatus y su lugar legítimo para que, en correspondencia con las organizaciones, pueda considerarse instrumento de mejoramiento y transformación. Para hacer un análisis al tratamiento del conflicto desde la perspectiva educativa, se dará una mirada al conflicto desde los tres grandes paradigmas descritos por Jares (2007): la visión tecnocrática-positivista, la visión hermenéutica-interpretativa y la perspectiva crítica, visiones que ponen de manifiesto el rechazo, la aceptación o la optimización del conflicto.

Visión tecnocrática-positivista del conflicto

La visión tecnocrática-positivista del conflicto ha sobrevivido por mucho tiempo en el seno de las organizaciones, entre ellas la escolar. Esta perspectiva le da la espalda al conflicto, le huye, le teme; así mismo lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción y patología; en consecuencia, como una situación que hay que corregir y sobre todo evitar (Jares, 2007).

Visión hermenéutica-interpretativa del conflicto

Al contrario de la visión tecnocrática, la hermenéutica-interpretativa abraza el conflicto en otro sentido, sustituyendo las “nociones científicas de explicación,

predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis, como se cita en Jares, 2007, p. 71). Esta perspectiva hace énfasis en las interpretaciones particulares; por lo tanto, se ve cada situación como irreplicable. A esta visión se le abona la contribución que hace en cuanto a que no niega el conflicto, lo mira como inevitable e incluso lo considera positivo: “la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto, lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo” (Robbins, como se cita en Jares, 2007, p. 72).

El conflicto desde la perspectiva crítica

Desde la mirada crítica, el conflicto no sólo se concibe como una realidad inherente a la condición humana, sino que es una fuerza dinámica que sugiere cambios profundos en los espacios que lo generan; “por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es en definitiva a lo que aspira la teoría crítica de la educación” (Jares, 2007, p. 75). El conflicto, visto desde este enfoque, compromete todos los organismos que movilizan una institución anclados en una filosofía más democrática que vitaliza la autocrítica y la creatividad.

Desde esta perspectiva, el conflicto no sólo reclama una connotación positiva en los grupos humanos, sino que los conflictos son en esencia necesarios para el avance de ellos (Robbins, 1999). Ahora bien, este sentido positivo del conflicto exige un terreno cuyas condiciones no deben levantarse de espaldas a la democracia y a la participación creativa. Este terreno llamado sociedad debe de alguna manera garantizar la posibilidad de resolución, gracias a la estructura cooperativa que se diseñe. No basta la concepción positiva; la regulación de un conflicto depende de los espacios necesarios de participación que se abren en la sociedad (Jares, 2007).

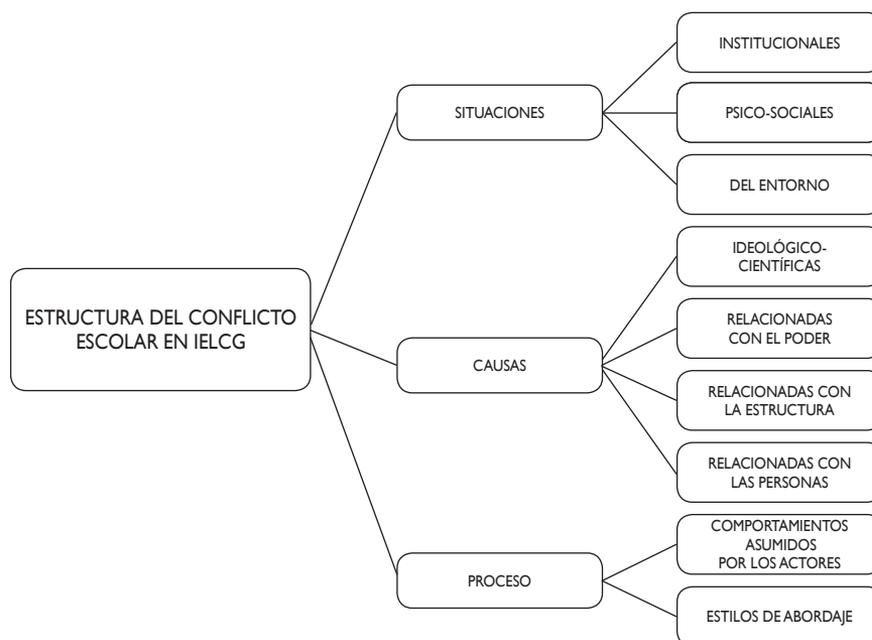
En este orden de ideas, llama la atención cómo la investigación da cuenta de una visión de conflicto que subyace en los espacios de la Institución Educativa Luis Carlos Galán y que no es precisamente de tipo hermenéutico-interpretativo o, en el mejor de los casos, crítico. Al contrario, por la manera de entenderlo y abordarlo, los actores perciben el conflicto desde una perspectiva tecnocrática positivista. En el escenario de la vida escolar, el conflicto aparece no pocas veces como una amenaza a la disciplina y al orden establecido. El conflicto,

en este sentido, no sólo detiene los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que paraliza la dinámica “normal” de la institución. Por eso, no es raro que en estos ambientes no existan espacios de participación y democracia que de hecho movilizarían más y mejor la realidad del conflicto.

ESTRUCTURA DEL CONFLICTO ESCOLAR

El concepto de estructura sugiere la exposición de un todo articulado, un entretejido de elementos que adquieren coherencia y armonía. Para este caso, los elementos que entran a dialogar buscando significación y sentido han sido el papel fundamental de las situaciones, la advertencia de las causas y la manera de encarar el conflicto o su proceso. Pues bien, estos elementos no se encuentran de una manera aislada, sino en el marco de una estructura articuladora para facilitar su comprensión. La figura 1 muestra el campo categorial obtenido como resultado de la investigación.

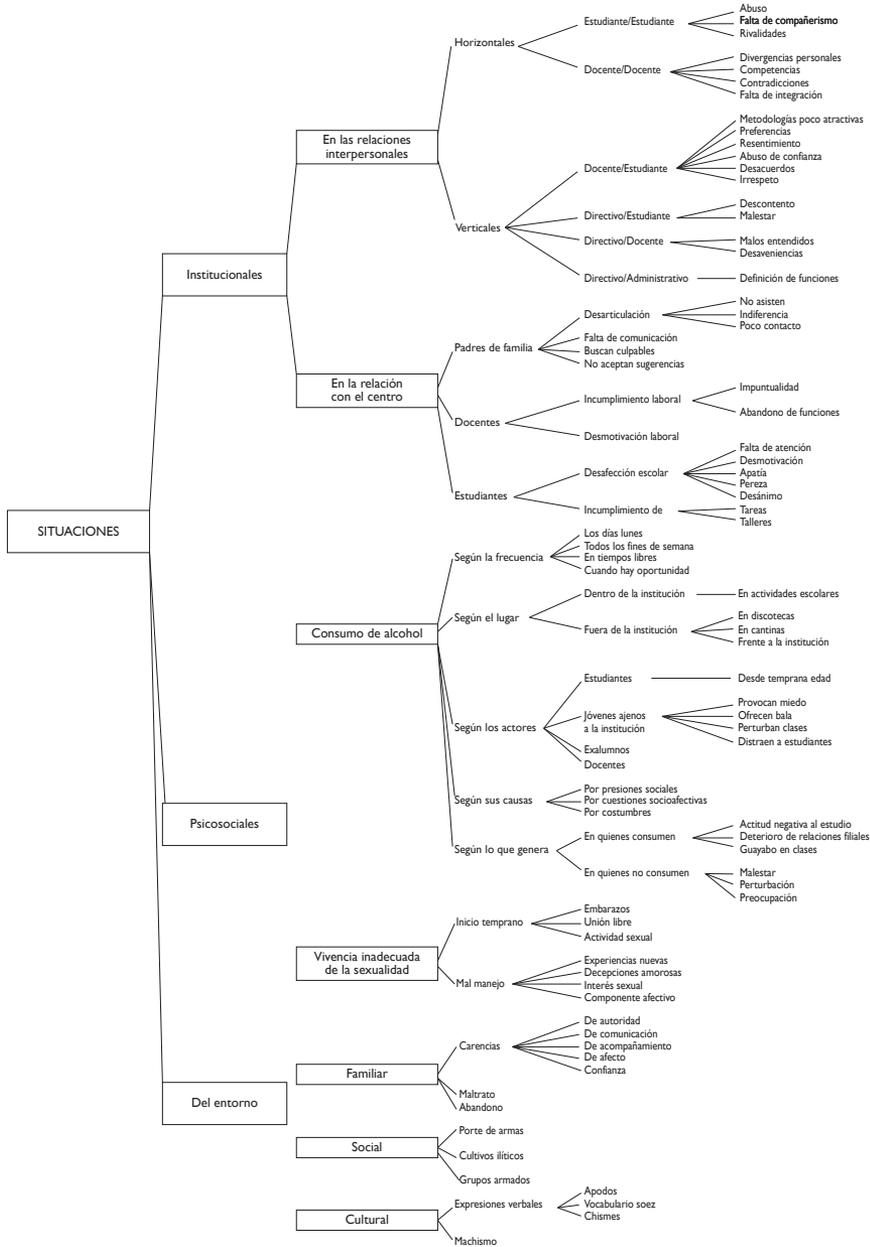
Figura 1. Campo categorial



Fuente: elaboración propia.

Situaciones de conflicto

Figura 2. Categoría situaciones de conflicto en el ambiente escolar



Fuente: elaboración propia.

Es común, debido a la naturaleza conflictiva de la escuela, que las instituciones educativas presenten diversas situaciones de conflicto. Además, “la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en una institución escolar, solo cabe entenderla desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micro-políticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar” (Jares, 2007). En este orden de ideas, los conflictos sugieren otra interpretación más allá del solo establecimiento. Los conflictos no pocas veces están empaquetados en los mismos sistemas educativos que, en términos generales, estandarizan a todo un conglomerado que se reviste de diferentes realidades y coyunturas.

Existe un diálogo tenso entre los esfuerzos de organización en el ámbito de la escuela y las exigencias de las políticas educativas construidas no pocas veces desde arriba. Según Jares (2007), la macroestructura se define por unos principios en donde se exigen resultados institucionales de espaldas a los deseos particulares de la escuela de querer articular su ejercicio alrededor de la organización dialogal.

Korinfeld, Levi y Rascován, en su artículo “Vida cotidiana y conflictos en las escuelas” (2005), hacen una enumeración clasificatoria de situaciones que se presentan en el ámbito escolar: las referidas a cuestiones de política educativa, las institucionales y las de orden psicosocial. Cabe señalar que las situaciones conflictivas derivadas de las políticas educativas hacen referencia, entre otras, a bajos salarios docentes, escaso presupuesto educativo, escasa participación y consenso en las políticas educativas. En este sentido, Jares (1997) afirma que “la vida organizativa de los centros está condicionada por políticas generales y educativas (sectoriales) que en un momento histórico son dominantes” (p. 23).

Ahora bien, en relación con las situaciones de conflicto institucionales que se derivan de las relaciones interpersonales y de la relación de los actores con el centro, Ortega y Mora-Merchán (como se cita en Ortega y Del Rey, 2003) han distinguido tres subsistemas de relaciones interpersonales en los centros educativos, que son: el de los adultos responsables de la actividad, el del profesorado/alumnado y el de los iguales. Principalmente las situaciones de conflicto interpersonales giran alrededor de las rivalidades, la falta de compañerismo, la falta de integración. Pero los hallazgos más significativos se centran en las relaciones jerárquicas o verticales; es así como el docente o el directivo tienen un papel de autoridad que no es igualitario con respecto a los estudiantes; entonces,

muchos conflictos acontecen en el seno de esta relación llegando a situaciones de irrespeto, resentimientos, descontentos o malestar. Esta conflictividad también se la encuentra en las relaciones entre directivos y docentes.

En cuanto a la relación con el centro, se quiere exponer la manera como los padres de familia, los docentes y los estudiantes interaccionan con el centro escolar, así como la desarticulación de los padres de familia, el incumplimiento y desmotivación laboral de los docentes, y la desafección escolar en estudiantes.

Por otra parte, las situaciones de conflicto psicosociales agrupan todas aquellas que tienen que ver con “el consumo y adicciones al alcohol o a las drogas, la violencia social en general y familiar en particular; las problemáticas infraccionales; el abuso sexual; los robos; los trastornos de conducta; los trastornos de alimentación; los abandonos; la explotación de menores” (Korinfeld, Levi y Rascován, 2005, p. 78). En estas situaciones, el consumo de alcohol ha generado muchos conflictos en la institución y específicamente en el aula; ha provocado una disminución significativa del rendimiento académico, deterioro de las relaciones personales y ha afectado el normal desarrollo de las clases. La realidad del alcohol es que mientras en la institución se prohíbe su consumo, la sociedad lo acepta abiertamente como parte integral de su cultura (Rivera y Villar, 2004). Esto ha permitido releer el contexto en el que el joven se encuentra sumergido. De entrada, esta preocupación sugiere una respuesta oportuna para acompañar más y mejor a la niñez y a la juventud de la institución.

En cuanto a la vivencia inadecuada de la sexualidad, evidenciamos un inicio temprano y un mal manejo de ella. En un primer momento pareciera que es cuestión de formación y de irresponsabilidad; sin embargo, hay muchos factores, como las experiencias previas que se viven en la familia y los contextos donde se construyen los significados alrededor de la sexualidad.

La escuela también se ve influida por la conflictividad que se presenta a escala social: “la escuela es sede de conflictos propios y de la sociedad en general” (Fernández, como se cita en Jares, 2007, p. 80); por tanto, no puede ser ajena a ellos. En cuanto a las situaciones del entorno, Jares afirma que la naturaleza conflictiva de la escuela obedece a que es una caja de resonancia de la conflictividad social; en este sentido, la escuela no es un medio aislado a los conflictos sociales externos a ella. En la institución, por ejemplo, podemos evidenciar la manera como los diferentes rostros de los jóvenes y niños hablan de la pluralidad de estilos de vida que encarna nuestro pueblo: violencia familiar, consumo

de sustancias psicoactivas, relativismo ético, etc. Son signos que reflejan las preferencias preocupantes de nuestra sociedad compleja.

Hay otro aspecto que se abordó: las situaciones del entorno a nivel familiar, social y cultural. En ellas se constata que las familias presentan carencias en autoridad, comunicación, acompañamiento, afecto, confianza, maltrato y abandono.

Por último, los estudiantes se sumergen en medio de dos escuelas: la escuela como institución y la calle. La calle también ofrece unos contenidos para aprender, no siempre positivos, como la violencia, la burla, la humillación. Desde la llegada de los cultivos ilícitos, se inauguró un estilo de vida inscrita en el marco del narcoambiente; es así como para niños, jóvenes y adultos es normal el porte de armas y el manejo inadecuado del dinero. Es a partir de este contexto como los estudiantes construyen su proyecto de vida.

Ahora bien, es necesario señalar que, en estas circunstancias, todo tipo de acompañamiento orbita alrededor de la incertidumbre, puesto que las motivaciones de los jóvenes y niños oscilan en los deseos puramente materiales. A esto se suma la autoridad raquítica de los padres de familia que, salpicados por estos ambientes, no encuentran claves referentes a la hora de construir familia.

Causas del conflicto

Figura 3. Categoría causas de los conflictos



Fuente: elaboración propia.

El motivo de indagar sobre las causas del conflicto, es el deseo de rastrear qué hay detrás de él. No es el buen procedimiento del médico científico de esculcar la causa de una enfermedad para extirparla desde su raíz; al contrario, se trata de ver (diferente a mirar) todo el escenario que provoca el conflicto para comprender su origen y, a partir de éste, diseñar alguna propuesta que ayude a su manejo. Así las cosas, podemos plantearnos, desde la perspectiva de Jares (2007), las causas que tienen que ver con las preferencias y opciones que encarnan los actores (ideológico-científicas); con los estilos de dirección que manejan los actores (relacionados con el poder); con los inconvenientes que surgen alrededor de la organización (relacionados con la estructura), y con la diversidad de confrontaciones de quienes participan en los tejidos relacionales (relacionadas con las personas).

Causas ideológico-científicas

Todas las instituciones en la práctica dan razón de alguna adhesión a una ideología. La educación no pocas veces cumple la función de dinamizar la circulación de una corriente, y descubre en la organización escolar la oportunidad de hacer fecunda su propuesta, lo cual se traduce en diferentes opciones que el personal docente desarrolla dentro y fuera de las aulas.

En nuestra opinión, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar sólo cabe entenderla, como ya hemos señalado, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas, y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar (Jares, 2007).

En concreto, la dialéctica de la que habla Jares circula de alguna manera en muchos de nuestros centros escolares y se expresa en las diferentes opciones que han generado conflicto: el ejercicio docente, la práctica de la evaluación escolar y el enfoque metodológico que no busca un punto de equilibrio en donde el equipo docente se pueda encontrar. Unas son las propuestas orientadas desde las políticas macro y otras muy distintas las que se quieren implementar en las organizaciones micro.

Conviene subrayar que, durante mucho tiempo, se han implementado métodos y prácticas diversas que han contribuido escasamente al aprendizaje significativo de los estudiantes; esta tendencia responde a la falta de claridad que se tiene

sobre la dinámica de la enseñanza. El docente, en estos contextos, es como un vehículo que vende una mentalidad muchas veces inconsciente, pero que en la heterogeneidad del equipo descubre otras ideas que chocan o se complementan con las propias, dando lugar a diferentes conflictos. Hay que señalar una vez más, que la presencia de conflictos revitaliza la dinámica escolar. Es así como la escuela se enriquece con los aportes diferentes y lo que la define y caracteriza como una comunidad original, única e irrepetible, es la pluralidad de los aportes que en ella se conjugan. Se considera la escuela como un espacio de intercambio en donde el debate, el pluralismo y la diversidad aportan a su consolidación.

Ahora bien, además de las causas ideológico-científicas, Jares (2007) señala otra causa que provoca la mayoría de los conflictos en toda organización; se trata del desequilibrio del poder.

Causas relacionadas con el poder

El poder es necesario en todas las organizaciones y la escuela es una de ellas. Ahora bien, lo que se evidencia en los datos arrojados por la investigación es que este componente suele estar de la mano con el autoritarismo cuando existe un abuso considerable de este o, en el caso contrario, puede haber ausencia de él. En este último caso, el docente no sólo pierde autoridad sino credibilidad. En relación con el abuso de poder, los informantes son reiterativos en declarar la imposición como una situación incómoda que desmotiva a docentes y estudiantes.

Por lo visto, el poder va de la mano con el control y, en ocasiones, éste no permite la manifestación total del conflicto. Al contrario, a quienes están al frente de las organizaciones les parece conveniente mantener la situación “armónica”:

[...] un ejemplo de lo que decimos lo puede construir la propia postura de evitación del conflicto: para los que detentan el poder es una estrategia de control y mantenimiento del statu quo; para los que no lo detentan puede ser un acto de sometimiento o acomodación o bien una evitación estratégica hasta conseguir un desequilibrio del poder (Jares, 2007, p. 50).

El poder es necesario. Pero su desequilibrio se evidencia muchas veces en sus excesos; éstos siempre acarrearán conflictos lamentables. Se empieza a dar una

serie de desplazamientos: se lesiona la dimensión dialogal de la institución y se genera apatía en el trabajo. El abuso de poder es un tránsito en contravía de la responsabilidad y eficacia laboral. Es el causante de toda ruptura en las relaciones de equipo y el aprendizaje es la víctima principal en todo proceso de enseñanza.

Hay que mencionar, además, que la emergencia de todo autoritarismo deja ver un trasfondo preocupante: se trata del carácter sumiso de estudiantes y docentes. Descubrimos que en la institución existen propuestas, proyectos y programas que se levantan desde la base de la imposición. Para tal caso, Cascón (2000) propone educar para el apoderamiento y la desobediencia, lo que no es una amenaza a la autoridad justa y necesaria en toda institución, sino una advertencia a todo tipo de autoritarismo que lesiona no solo la democracia sino los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También es importante descubrir cuáles son las bases del poder de quien, en una determinada situación, está arriba. En muchas ocasiones, ese poder está basado en el sometimiento y colaboración de quien está abajo, en su obediencia. Educar para la paz y para el conflicto significa, por tanto, educar para la desobediencia (Cascón, 2000).

Pareciera que las últimas palabras del autor no son compatibles con la educación. Pero nada más pertinente cuando la opresión por el abuso de poder pesa y además atropella la dignidad y la libertad de los estudiantes. Hay que fomentar la reflexión crítica, la controversia, la confrontación, y adoptar una posición firme a la luz de la justicia y la democracia. Desobedecer para ganar en autonomía. El autor prosigue diciendo que:

Estas palabras dan mucho miedo, sobre todo a perder la autoridad. Sin embargo, no es la autoridad la que está en peligro sino el autoritarismo que, casi siempre, es justamente lo contrario. No se trata de desobedecer de forma ciega, sino de ser conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, pudiéndonos negar a ello, argumentando el porqué, proponiendo alternativas y asumiendo las responsabilidades y consecuencias de esa desobediencia. Se trata de educar para la responsabilidad. En palabras de Luther King, “debemos enseñar que colaborar con lo que está bien debe ser tan evidente como no colaborar con lo que está mal” (Cascón, 2000, p. 20).

Pero ¿cuál sería el panorama en el caso contrario?, ¿a qué se arriesga la institución con la ausencia de poder? Hemos dicho que el poder es necesario. Este es el que debe garantizar en definitiva la circulación de la democracia y el equilibrio de las fuerzas que enriquecen a la institución. La ausencia de poder en nuestra investigación se evidencia, no tanto en las directivas, sino en la particularidad de pocos docentes. En estos escenarios es común encontrarnos con bajo rendimiento y anarquismo estudiantil. Cuando falta el poder, falta directriz; por tanto, falta también el criterio pedagógico que garantice el aprendizaje. Ni autoritarismos ni ausencia de poder. La institución debe ser la escuela del equilibrio que facilita la democracia y la convivencia.

Ahora bien, estos procesos se concretizan en una estructura que los sostenga; por eso es necesario acercarnos con una mirada crítica a este componente.

Causas relacionadas con la estructura

Los conflictos alrededor de la estructura, desde el punto de vista de Jares (2007), están marcados en la institución especialmente por dos características que se evidencian a partir de los hallazgos: el individualismo y la debilidad organizativa.

Antes de pasar adelante, conviene señalar que, en momentos previos a la investigación, existía una percepción referida a los docentes como equipo de trabajo sólido, pero los informantes han subrayado la fuerza individual que existe en algunos compañeros de ejercicio: “Existen dos docentes que nunca se integran con nadie”. Este individualismo es el que no permite ver con claridad las metas y funciones que persigue muchas veces el Proyecto Educativo Institucional. Lo que se evidencia en primera instancia, claro está, es un divorcio significativo entre el discurso y la práctica. Existen proyectos que deberían atravesar todo el conjunto curricular, pero que a la larga se estancan en pequeñas individualidades, reduciendo el impacto de formación: “entre docentes existen grupos de amistad, pero por conveniencia”. Siendo la institución tan rica humanamente, se ve salpicada por la desintegración disciplinar, lo que pone en entredicho el objetivo fundamental de la educación que es la preparación de las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar.

En este particular, San Fabián (s. f.), en su artículo “La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional”, sostiene que:

Tradicionalmente, la enseñanza se ha organizado sobre el aislamiento del profesor respecto a sus colegas. Las decisiones técnicas sobre los procesos de enseñanza se adoptan de forma individual y los proyectos no suelen servir para guiar la práctica. La ambigüedad de las propuestas escritas y su laxa correspondencia con las prácticas reales cuestionan la validez de la propia oferta educativa explícita (p. 7).

De ahí la importancia del Proyecto Educativo Institucional que sirve como marco de referencia que supera toda individualidad. El Proyecto Educativo Institucional es en esencia una sugerencia de un trabajo colegiado.

Es oportuno ahora señalar que la debilidad organizativa se sustenta desde una auténtica coordinación y las organizaciones educativas no es que encarnen mucha disciplina en este particular. De hecho, muchas instituciones escolares tienen fama de ser resistentes a esta tarea, pero, al parecer, la coordinación es uno de los pilares de toda organización; si ésta falla estaríamos de cara a una organización débil. Esta debilidad de la institución, en la que se ha ocupado el proyecto, se evidencia en la falta de estrategias para permitir la circulación de las normas de una manera democrática; nada raro que desde esta perspectiva existan situaciones que se salen del control: “acá en la institución cada quien hace lo que le da la gana”.

Pero ¿quiénes son los que transitan estos itinerarios tan complejos? Las personas. Y por eso, con razón, una de las consideraciones que habíamos advertido al comienzo era señalar a los protagonistas como elemento transversal. En este sentido, hemos abordado de una manera implícita este tipo de relación.

Causas relacionadas con las personas

La palabra *personas* sugiere más que meras individualidades situadas. La persona connota un universo de significados que se definen a partir de un tejido relacional. La persona es pura complejidad. No obstante, la complejidad no impide que nos acerquemos a ella y elaboremos una lectura sobre su tarea en la sociedad y, para nuestro caso, en la institución, bajo un matiz que supone toda relación: los conflictos.

Son dos las características que aparecen en la investigación: a escala intrapersonal y a escala interpersonal. En lo intrapersonal, los conflictos se presentan

en calidad de confrontación interna que no pocas veces exige discernimiento; muchos de estos conflictos pueden ser inconscientes; si alguien, por ejemplo, tiene problemas de falta de identidad, para poner en la superficie este conflicto a veces necesita de la toma de conciencia a partir del otro; sin embargo, haya o no conciencia de éste, habrá consecuencias en este orden; los alumnos que actúan bajo estos presupuestos (falta de identidad y falta de estima propia) han sido vulnerables a la adhesión incondicional al alcohol: “Los estudiantes ven a los chicos de afuera que están tomando y quieren ser como ellos”.

Así las cosas, nuestros estudiantes nos advierten que tienen poco criterio como para ser críticos frente a las propuestas externas: medios de comunicación, presión social, corrientes ideológicas y otros tipos de propuestas que vienen de fuentes externas. Para nuestro caso señalamos la falta de identidad y la falta de estima propia como dos factores que irrumpen en el equilibrio de la persona e influyen en el entorno inmediato. ¿Cómo se manifiestan estos comportamientos? Los chicos fácilmente reproducen a nivel simbólico actitudes de violencia: “Apuntan con el dedo en tono amenazante; se lleva el dedo de la mano derecha al cuello, lo pasa violentamente mientras dice ‘quick’”; amenazan con “troncharle la nuca”; reproducen estilos y preferencias del mundo del adulto que culturalmente no siempre ayudan al tejido humano. Por otro lado, está la falta de autoestima, que es la causante del cierre de toda posibilidad de superación; la baja autoestima en los estudiantes contribuye para que se disminuyan los ritmos de socialización y de aprendizaje permitiendo el desequilibrio de la personalidad.

En consecuencia, las actitudes que tienen las personas sobre sí mismas son piezas clave en la personalidad, en la medida en que cumplen el papel de filtro organizando e interpretando las experiencias humanas (Casamayor et ál., 2002). En este orden de ideas, es preciso tener en cuenta que son adolescentes, en su gran mayoría, los que encarnan estos comportamientos. Como señala el mismo autor, es bien sabido que la adolescencia es una etapa donde precisamente el equilibrio personal no destaca por su solidez, ya que las situaciones sociales, físicas e intelectuales en las que se encuentran los adolescentes, los conducen a una desestabilización personal.

El nivel interpersonal es quizá uno de los escenarios donde el conflicto se hace presente con toda su fuerza. En la institución brotan los malos entendidos, una percepción miope de la realidad y de las relaciones. Se encuentran el chisme,

los celos, las búsquedas opuestas en las metas, los comentarios, los pareceres, todos aquellos dispositivos en los que se pone en entredicho la armonía de toda relación; aparecen los inconformismos de parte de los estudiantes y docentes, las manifestaciones de desacuerdo y las injusticias. Frente a estos rasgos que nos advierten de la presencia del conflicto, el ideal sería hablar de tales dificultades. Pero esa es quizás una de tantas debilidades que tiene la institución en este sentido, porque la comunicación es deficiente. Se podría decir que es un problema típico en toda institución, pero el problema que se evidencia es que la comunicación aparece con ruidos especialmente entre estudiantes y docentes. Seguramente, la comunicación entre los estudiantes circula con mayor facilidad; los códigos están llenos de interesantes significados, contenido que sólo ellos pueden interpretar “representa aquellas fuerzas en oposición que emergen de dificultades semánticas, malentendidos y ‘ruido’ en los canales de comunicación” (Robbins, 1999, p. 438).

No es de extrañar que aquí constatemos una brecha significativa entre los estudiantes y los docentes o los directivos. Con razón, algunos de los informantes se refieren como “poco frenteros” a los estudiantes que ventilan comentarios fuera de los espacios en donde la comunicación se debería dar: “los estudiantes escriben en las paredes, funciona el correo humano; escriben en los cojines del bus”, “hablan por detrás, no son frenteros”.

Por otro lado, existe una manera particular de comunicarse a través de un lenguaje no verbal; son los gestos, guiños, expresiones corporales muchas veces despectivas que son, en un momento determinado, fuentes de conflicto. Los estudiantes manejan con mucha espontaneidad el lenguaje del cuerpo; por eso, con facilidad se sabe cuando están tristes, inconformes, agresivos, desconfiados, o cuando reclaman ayuda o atención.

Entonces, resulta que este intercambio de gestos lleva consigo una carga de mensajes que ha elaborado una atmósfera capaz de desatar conflictos de todo tipo. Leerlos precisamente nos ayuda a determinar que existe un conflicto latente; aunque su significado no es tan fácil de interpretar, sí nos sugiere que existe un conflicto inminente. Muchas veces nuestros estudiantes manejan un doble lenguaje que se contradice. Una cosa es afirmar que se está muy bien y que no pasa nada; pero si a esa afirmación se le dan especiales acentos o fuerzas en algunas palabras, modificando su tono, podríamos estar de cara a una comunicación contradictoria o de doble vínculo. Esta es la situación que

descubrimos en este trabajo. “Se hacen guiños, fruncen el ceño”. No se dice nada, pero se dice todo con los gestos. Este tipo de contradicciones normalmente sugieren que “las acciones son mucho más elocuentes (y mucho más precisas) que las palabras” (Robbins, 1999, p. 320). No obstante, el mismo autor va a señalar que la comunicación cara a cara siempre será la más aconsejable por ser la más rica. La plática cara a cara tiene la calificación más alta en términos de riqueza de canal, porque proporciona la oportunidad de transmitir la máxima cantidad de información durante un episodio de comunicación. Esto es, ofrece múltiples claves de información (palabras, postura, expresiones faciales, ademanes, tono), una retroalimentación inmediata (tanto verbal como no verbal) y el toque personal de estar allí. Los medios escritos impersonales, como boletines e informes generales, tienen la más baja calificación en lo referente a la riqueza de canal (Robbins, 1999).

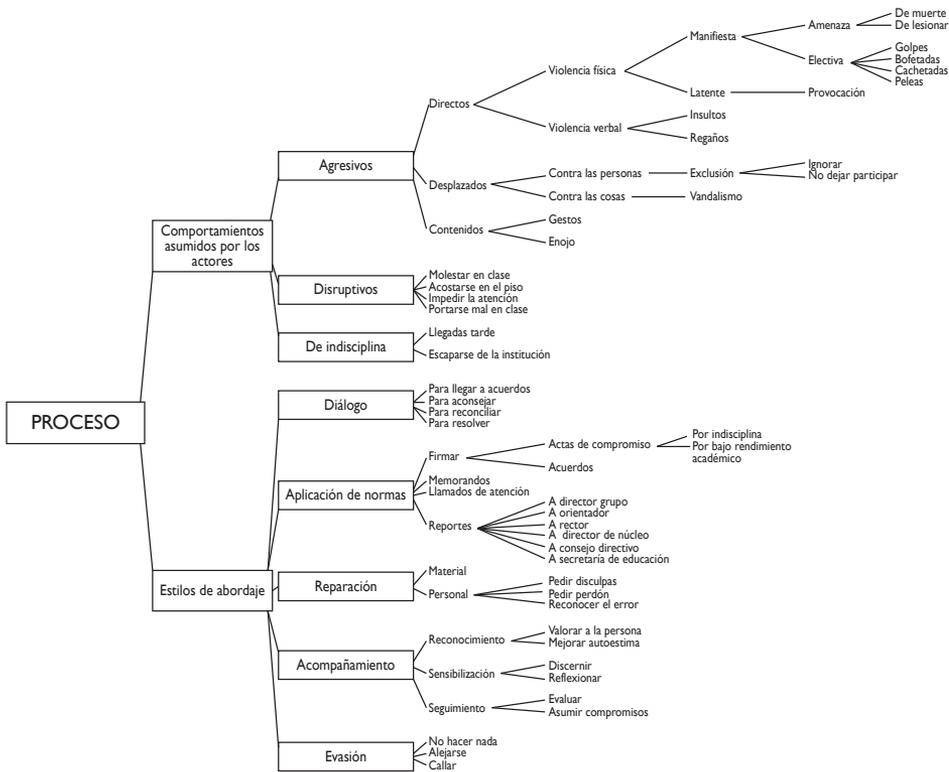
Ahondemos todavía un poco más afirmando que los canales de comunicación que se inscriben fuera del cara a cara, tendrán sus desventajas en comparación con el anterior. En la escuela se ha puesto de manifiesto que, cuando se prescinde de la palabra hablada, se acude a otro tipo de práctica de corte agresivo; se utilizan los muros de los baños y las paredes públicas para manifestar los desacuerdos; cuando esto pasa, claro está, se amplía el índice de una percepción errada.

En este orden de ideas, queremos subrayar la falta de asertividad, otra dificultad en el ámbito de la comunicación. Recordemos que la asertividad es un punto intermedio entre la sumisión y la agresividad. En las relaciones con el otro, nuestros estudiantes no sólo manifiestan contradicciones en sus preferencias, sino cierta agresividad para con sus interlocutores: “¡báñate, sucia!”, “¡ahí viene la piojosa!”, son algunos de los descriptores más recurrentes que aparecen en este sentido.

Finalmente, en este nivel interpersonal se encuentra con fuerza la diferencia de intereses que se da entre los actores de la institución. Como hemos dicho, la diferencia se concreta en los gustos, las preferencias, las opciones, etc. No siempre existen acuerdos detrás de estas tendencias; entonces emerge el conflicto como una posibilidad para enriquecer. No obstante, los dispositivos que tienen que ver con el manejo desequilibran esta posibilidad.

Proceso del conflicto

Figura 4. Categoría proceso del conflicto



Fuente: elaboración propia.

El proceso hace su aparición en la estructura del conflicto; claro está, no como un componente aislado, sino como un entrelazado de relaciones dinámicas con los demás elementos, de las cuales toma parte, se transforma y, a la vez, transforma a las otras. En el proceso emerge toda una serie de manifestaciones directamente relacionadas con: la visión que los protagonistas tengan de conflicto, el contexto en el cual se da y las relaciones sociales dominantes en un determinado momento histórico.

Según Jares (2007), el proceso es la forma como los actores encaran el conflicto. Desde la perspectiva crítica, los conflictos son significativamente

positivos; sin embargo, Lederach (como se cita en Fisas, 2005) y Jares (2007) coinciden en que la forma de abordarlos es lo que los cataloga, algunas veces, como negativos. Desde esta perspectiva, el proceso depende de la formación en y para el conflicto que tengan el individuo y la sociedad. Por ello, para que la persona encare adecuadamente metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes, es preciso internalizar una formación para el conflicto.

Aprender a asumir el conflicto es pensar en la realidad en que está inmersa una sociedad en general y el contexto educativo institucional en particular. Para abordar el manejo de los conflictos es necesario entender qué piensan el hombre y la sociedad sobre estos y cómo, a su encuentro, los encaran o los abrazan. Para ello se hace pertinente conocer la dinámica evolutiva de resistencia o de acogida de los conflictos. “Los conflictos adquieren diferente personalidad a medida que avanzan los años. Los de ahora no pueden abordarse como los de la guerra fría” (Fisas, 2005, p. 4). Para argumentar su idea, el autor señala que quienes analizan los conflictos también evolucionan, el contacto entre teoría y observación directa es más intenso, y la influencia de otras disciplinas o maneras de ver también es más profunda hoy que ayer.

Con la intención de posibilitar una mejor comprensión del proceso en el conflicto, es necesario dividirlo en dos grupos: los comportamientos y los estilos de abordaje. Para abordar los comportamientos traemos a colación el pensamiento de Robbins (1999), quien los define como “declaraciones, acciones y reacciones llevadas a cabo por las partes en conflicto” (p. 443).

La investigación encontró que los actores de la institución encaran el conflicto con comportamientos agresivos, disruptivos y de indisciplina. Para hacer referencia a los comportamientos agresivos, Latorre y Jurado (2003) los clasifican en: comportamientos directos, desplazados y contenidos. Además, los mismos autores sostienen que estamos ante un comportamiento agresivo cuando se provoca daño físico o psíquico intencionado a una persona u objeto. En los comportamientos agresivos directos surge la violencia física y verbal, entendiéndose por violencia “aquel comportamiento de agresión gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima” (Ortega, como se cita en Iglesias y González, 2006, p. 60). Obsérvese cómo, paralelamente con la víctima, el agresor también sufre, pues ante un espejismo de aparente victoria, el agresor se tortura y se derriba ante una avalancha de inseguridades, de baja autoestima y de miedos. En nuestra investigación pudimos constatar que la violencia física

es la más recurrente; finalmente emerge en forma efectiva como patadas, bofetadas y peleas, y en forma de amenaza; sin dejar atrás la violencia latente que echa raíces cuando entre compañeros se desafían y se provocan para agredirse.

Los comportamientos desplazados se dan contra las personas excluyéndolas. La exclusión es uno de los comportamientos más crueles que se pueden manifestar hacia un estudiante en el momento de encarar el conflicto, por todo el tipo de complejos que se anidan en el excluido y que son muy difíciles de erradicar. En la institución educativa es muy frecuente la exclusión, sobre todo entre iguales. De la misma manera, se dan comportamientos desplazados contra las cosas en forma de vandalismo. Latorre y Jurado afirman que cuando los estudiantes cometen actos vandálicos, éstos se desencadenan en conductas antisociales. Y finalmente, hacen parte de los comportamientos agresivos los contenidos, los cuales se dan en forma de gestos o de enojo.

Prosiguiendo con los comportamientos de los actores de la institución en el momento de encarar los conflictos, se abordan los comportamientos disruptivos, los cuales se definen como “conductas enojosas de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor” (Casamayor et ál., 2002, p. 20). Entre otros, los comportamientos disruptivos encontrados en la investigación son: acostarse en el piso, no dejar atender, molestar mucho en clase.

Por último, abordamos la indisciplina. El mismo autor la define como el conjunto de comportamientos que van en contra de las reglas pactadas, del código de conducta que el centro educativo ha adoptado para cumplir con su misión de educar. En la institución, la indisciplina se presenta como llegadas tarde y escapadas. Es importante anotar que los comportamientos disruptivos y de indisciplina llevados a cabo por los estudiantes, son mensajes que lanzan ante la organización para rebelarse contra el autoritarismo de directivos y docentes.

En el estudio realizado, los estilos de abordaje se conciben como procesos espontáneos, sinceros, sin protocolos, llevados a cabo por los actores al encarar un conflicto. Los estilos de abordaje son formas positivas de afrontar un conflicto. Entre los estilos de abordaje encontramos: diálogo, aplicación de normas, reparación, acompañamiento y evasión.

El diálogo se caracteriza por “un intercambio y enriquecimiento de ideas a través de un proceso de escucha activa, de empatía y de apertura hacia el

otro. Desarrollar la capacidad de diálogo y promover su disposición es una de las bases de una pedagogía pacífica” (Casamayor et ál., 2002, p. 145). En la institución el diálogo se utiliza, entre otros, para llegar a acuerdos. En cuanto a las normas, se las utiliza para firmar actas de compromiso por indisciplina y por bajo rendimiento académico; para firmar acuerdos, para mandar memorandos o hacer llamados de atención, y por último, para hacer reportes a instancias superiores. En palabras de Gregorio Casamayor (2002), “las normas que regulan la convivencia deberían acordarse [y] aplicarse mediante procesos participativos en los que los estudiantes deberían tener un papel destacado [...] con el fin de comprometerlos educativamente en su cumplimiento” (p. 34). Otro estilo de abordaje es la reparación en forma material, devolviendo las cosas dañadas; en forma personal se deja ver cuando se ofrecen disculpas, se pide perdón o se reconoce el error. El acompañamiento se lleva a cabo para reconocer a la persona, valorarla y mejorar su autoestima; para sensibilizarla y para que asuma un compromiso.

Por último, los actores evaden los conflictos, no hacen nada, se alejan o callan. Según Stenhouse (como se cita en Jares, 2007), la pasividad, la huida o la evitación de los conflictos constituyen en nuestra sociedad la forma dominante de enfrentarlos, en correspondencia con la visión negativa del conflicto.

PROPUESTA: EL CONFLICTO, UNA OPORTUNIDAD PARA TRANSFORMAR EN LA DEMOCRACIA

Al finalizar el recorrido de la investigación, el equipo de estudio ofrece la propuesta que ha denominado “El conflicto, una oportunidad para transformar en la democracia”. Queremos hacerla, claro está, de la mano de Jares (2007) y de otros autores como Casamayor (2002), que no sólo hacen excelentes aportes en la comprensión del conflicto y las estructuras de participación, sino en la necesidad de garantizar espacios y procesos democráticos en todos los actores que la sustenten. Iniciamos el recorrido con la formulación de los objetivos, avanzamos en el tratamiento teórico de la propuesta y concluimos con la descripción de su metodología.

Quizás existen muchos canales que nos hablan de la crisis por la que atraviesa la democracia en todos los ámbitos. En la institución, se evidencia cada vez más una red de relaciones que se construyen desde de la imposición; además,

se constatan estructuras jerárquicas en donde el dominio y la sumisión son el referente por excelencia. Se confirma que la toma de decisiones pasa exclusivamente por las manos de los dirigentes. En estos escenarios, el poder y el control se traducen en autoritarismos disfrazados de democracia que manipulan y oprimen. En estos contextos, la voz es silenciada o regulada por directivos o docentes. Es decir, estamos muchas veces de cara a una caricatura de democracia. En estos espacios, claro está, no hay las condiciones necesarias para manejar los conflictos y el ideal de la convivencia sufre un reduccionismo conceptual. Este es el modelo que se impone y se vive en la escuela. Si bien es cierto que en la institución se quiere educar para la paz, la convivencia y la democracia, las estructuras en las que se montan estos ideales poco o nada tienen que ver con la participación. Al contrario, existe una normatividad burocrática que anula toda alternativa y sigue educando para el conformismo y la sumisión.

Añádase a esto la escasa participación de los diferentes actores en las decisiones de la institución y en la construcción de las normas de convivencia. Este fue uno de los principales hallazgos de la investigación, la que además da cuenta de la aplicación de un manual de convivencia elaborado hace muchos años, en cuya construcción no han sido partícipes los directivos, los docentes ni los estudiantes actuales. Dicho manual contiene normas que los estudiantes deben limitarse a cumplir y a él se ciñen directivos y docentes para enfrentar los conflictos en el momento en que los estudiantes manifiestan de diferentes maneras —por ejemplo, con indisciplina— sus desacuerdos. Siguiendo esta perspectiva, se afirma que los centros escolares aplican reglamentos en un “marco normativo que continúa siendo sin duda cicatero y detallista” (Casamayor et ál., 2002, p. 32).

Por otro lado, los docentes no tienen la suficiente formación para abordar desde una perspectiva creativa la realidad de los conflictos; éstos le resultan incómodos de manejar. Además, la organización escolar y sus protagonistas fortalecen cada vez más las vendas que eclipsan la participación y la democracia, sobre todo para los actores mayoritarios y en formación: los estudiantes.

Así las cosas, es necesario ofrecer otro tipo de propuesta que interroge las actuales políticas de organización escolar y favorezca el advenimiento de una estructura novedosa de corte participativo y democrático, en donde los

conflictos nos puedan enriquecer a todos. A los directivos, porque tienen la oportunidad de dar una nueva imagen democrática a quienes son el sustento de la institución: los estudiantes; a los docentes, porque aplicarán y aprenderán una nueva política participativa; a los padres de familia, porque estarán enterados y relacionados más cercanamente con la institución, y a los estudiantes, porque al vivir la democracia, construyendo sus propias normas, estarán más convencidos de su cumplimiento y la vivencia de la democracia se irradiará en su vida diaria: “si queremos que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos” (Jares, 2007, p. 104).

El objetivo primordial de la propuesta es reformular las normas de convivencia que rigen la institución, desde una mirada participativa. Para ello, se hace necesario revisar y modificar el manual de convivencia con la participación de los actores de la institución, consolidar el trabajo realizado por los actores en un documento escrito, evaluar el proceso y difundir el documento final de un nuevo manual de convivencia.

Resignificar el papel de la democracia en la sociedad es una necesidad urgente y una responsabilidad de todos. El mundo de hoy apremia por una convivencia digna del ser humano, donde el conocimiento de teorías como la del conflicto, entre otras, y la construcción de nuevas culturas democráticas sean el eje que agite nuevas concepciones sobre lo que significa vivir con los otros, para edificar ambientes donde tenga cabida el conflicto y se evite la violencia.

La propuesta que se hace a continuación es una oferta inscrita en el marco de uno de los cuatro pilares que señala el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996, p. 34).

Las instituciones educativas, por su deber ético y político, son las llamadas a educar en la participación y la democracia: “el objetivo de aprender a convivir forma parte, al menos de forma implícita, de todo proceso educativo. Históricamente, al sistema educativo, junto con la familia, se le asigna el aprendizaje de las normas de convivencia elementales para vivir en sociedad” (Jares, 2007, p. 93).

Sin embargo, entiéndase bien, buscar una sana convivencia no significa ausencia de confrontaciones o diferencias, en donde la sumisión y la obediencia sean sinónimos de armonía, sino más bien un encuentro con quien piensa, habla, actúa y quiere algo diferente:

[...] convivir no significa ausencia de conflictos ni debe tener por objetivo su eliminación. Igual planteamiento se debe tener en relación al proceso de aprendizaje de convivencia, es más, éste va a tener todo su sentido en la forma de encarar los conflictos. Aunque pueda resultar paradójico, el conflicto debe ocupar un lugar central en el aprender a convivir (Jares, 2007, p. 93).

Por lo tanto, educar en la convivencia encierra necesariamente la internalización de la democracia: “la democracia es el sistema social de la expresión de las diferencias en libertad, lo que inexorablemente nos lleva al conflicto” (Jares, 2007, p. 70). Siguiendo el pensamiento de Pietro Barcellona, podemos entender que conflicto y democracia son dos conceptos que van de la mano: “la democracia es inseparable del conflicto... el tema del conflicto evoca el tema de la elección entre alternativas posibles, entre opciones diversas: abre la cuestión democrática en el punto más alto” (como se cita en Jares, 2007, p. 71).

Una de las debilidades marcadas en muchas de las instituciones educativas es que no garantizan espacios democráticos. Esto se debe a una vivencia negativa del poder y a las carencias de grupos de participación como la escuela de padres, el gobierno escolar y el sistema de normas que, constituidas desde la democracia, serían una riqueza organizativa de toda institución. De ahí surge la necesidad de construir una institución democrática: “una escuela democrática es una escuela justa, una escuela comprometida con la reconstrucción democrática de su cultura, son organizaciones que aprenden y que se comportan como comunidades de aprendizaje emancipadoras” (Santos Guerra, como se cita en Escudero, Guarro, Martínez y Riu, 2005, p. 45).

No obstante, el manual de convivencia debe replantear las concepciones de poder y control para convertirse en uno de los aportes y soportes más significativos de la institución. En este marco se busca que el manual de convivencia sea realmente el reflejo de los acuerdos vinculantes de los diferentes estamentos escolares, donde se consagren los derechos y deberes específicos que cada uno tiene. Debe ser un ejercicio diario en la experiencia de construcción

de la convivencia, tanto en la aplicación del debido proceso en términos de garantías —siendo preponderante el derecho a la defensa del estudiante—, como en la jerarquización y valoración de una falta para la proporcionalidad de la sanción (Herrera, 2001, p. 67).

El manual de convivencia se caracteriza por ser el compilador de las normas por las que se rige una institución. Normas que son necesarias y que, en su elaboración, deben estar revestidas y sostenidas de la participación democrática de todos los actores. “Las normas que regulan la convivencia deberían acordarse, establecerse y, en su caso, aplicarse mediante procesos participativos en los que los estudiantes deberían tener un papel destacado” (Casamayor et ál., 2002, p. 34). De esta forma, el estudiante se sentirá importante; constatará que se le tiene en cuenta y que hace legítimamente parte, con deberes y derechos, con voz y voto, de una institución en la cual está matriculado. Esta participación será una de las más enriquecedoras para la convivencia de las instituciones educativas. Respecto a la participación, el mismo autor sostiene: conviene, cada vez más, acercarse a los estudiantes, contar con ellos, preguntarles cómo nos ven, cómo nos perciben, hasta qué punto les somos útiles con nuestras ayudas. Tratar de encontrar respuestas satisfactorias ante esa dificultad supone promover instancias de colaboración entre profesores y estudiantes: comités, comisiones, grupos de trabajo con los que podamos ayudarles mejor y, a la vez, involucrarles activamente en los procesos de construcción de acuerdos, con el fin, también, de comprometerles educativamente en su cumplimiento (Casamayor et ál., 2002, p. 34).

La voz del estudiante es importante, debe escucharse y tenerse en cuenta sobre todo para promover las relaciones cercanas, para fortalecer el diálogo entre las dos culturas: la del adulto y la del joven, o lo que es lo mismo, la del docente y la del estudiante. Así se conocerá qué piensa el alumno, qué perspectivas tiene y bajo qué normas se compromete a convivir dentro de la institución.

La propuesta se pondrá en circulación, en primera instancia, gracias al compromiso decidido del equipo de investigación, pero en el recorrido irá, claro está, involucrando a todos sus actores.

Se cuenta con el tiempo y con los escenarios necesarios para el logro de este propósito. Es un proceso planificado y riguroso, y tiene una duración de seis meses. Esta propuesta desarrolla las siguientes etapas:

Primera etapa

Revisión de las normas de convivencia a partir de la creación de espacios democráticos que garanticen la participación de todos los actores, teniendo en cuenta la normatividad de la convivencia y en particular el manual de convivencia, como herramienta fundamental que permite institucionalizar la experiencia de la democracia. Ahora bien, como se ha constatado, dicha normatividad, en todo su conjunto, debe levantarse desde la participación. Sólo allí se hunden las raíces de la corresponsabilidad y del protagonismo en la construcción de este propósito.

Segunda etapa

Consolidar en un documento escrito el trabajo realizado por los actores. Es la etapa donde se aspira a recolectar algunos frutos. Es la etapa de la ganancia en autonomía, en la constatación de escenarios más democráticos y participativos, y en la comprensión de la comunicación como mecanismo vital donde se asume el conflicto para aprender, mejorar, vivenciar y transformar.

Tercera etapa

Evaluar el proceso realizado y posteriormente difundir el documento final del manual de convivencia. Esta difusión se hará principalmente a través de un manual práctico, claro y portable que se entregará a cada actor al comenzar el año escolar, y estará a disposición en la biblioteca para quien desee consultarlo. Esta difusión es pertinente para que toda la comunidad educativa se apropie de la nueva normatividad construida democrática y participativamente, y además, para que todos den a conocer sus apreciaciones sobre la nueva propuesta y sobre la experiencia de vivir la democracia.

El itinerario planteado en estas tres etapas no es un proceso utópico, en el sentido peyorativo de la palabra; al contrario, es un recorrido que nos convoca a la esperanza, que se va construyendo mientras hacemos camino y que se va concretado en el nuevo manual de convivencia.

Tabla 1. Metodología de la propuesta

ETAPA	ACTIVIDADES
<p>Primera etapa Revisión y modificación del manual de convivencia con la participación de todos los actores de la institución.</p>	<p>Diseño de estrategias didácticas para la participación. Trabajo cooperativo con estudiantes. Trabajo con padres de familia (Conversatorio). Trabajo con administrativos (Talleres en grupo). Trabajo con docentes (Conversatorio). Trabajo con directivos.</p>
<p>Segunda etapa Consolidación del trabajo realizado por los actores.</p>	<p>Recolección del producto del trabajo realizado en la primera etapa. Estudio de las propuestas presentadas para cada artículo. Definición de las normas de acuerdo con el trabajo realizado.</p>
<p>Tercera etapa Evaluación, presentación y difusión del documento final.</p>	<p>Evaluación del trabajo realizado. Redacción final y presentación del trabajo en un documento portable. Difusión del documento final a todos los actores de la institución.</p>

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Toda investigación necesita un recorrido en el que se pretende mostrar con diaphanidad sus hallazgos y soportarlos en una estructura que los vuelva comprensivos. En primera instancia, aparecen unos elementos que nos permiten rastrear trasfondos que dan cuenta de los escenarios en donde el conflicto se pone de manifiesto, y en segundo lugar, la conexión de los elementos ayuda a resignificar sus contenidos. En este sentido, caracterizar la estructura del conflicto no sólo permitió visualizar la coherencia sistemática de los elementos, sino comprender la lógica interna en la que se inscriben los conflictos.

En cuanto a las situaciones de conflicto, la investigación hace un énfasis especial, en primer lugar, alrededor de las situaciones de conflicto institucionales y la enorme conflictividad que emerge por las relaciones interpersonales, relaciones montadas en un aparato jerárquico donde prevalece la imposición de directivos y docentes sobre los estudiantes; se imponen con facilidad los pareceres de los superiores, paralizando toda posibilidad de diálogo, y si de

hecho se abre, es en ambientes preferenciales. Esta situación hace reventar los conflictos manifestados en descontentos, irrespetos hacia el profesor y relativización del autoritarismo, gracias a las enormes contradicciones que se dejan ver detrás de su ejercicio.

En segundo lugar, están las situaciones de conflicto psicosociales, entre ellas, el consumo de alcohol, preocupación que se registra en la información lograda por las entrevistas, el grupo focal, las observaciones y la revisión documental. La ingestión de alcohol ha generado muchos conflictos en la institución y específicamente en el aula; ha provocado una disminución significativa del rendimiento académico y ha permitido releer el contexto en el que el joven se encuentra sumergido. De entrada, esta preocupación sugiere una respuesta oportuna para acompañar más y mejor a la niñez y a la juventud de la institución.

En cuanto a las causas de los conflictos, podemos concluir que son cuatro las que se ponen de manifiesto: las ideológico-científicas, las relacionadas con el poder, las que tienen que ver con la estructura y las relacionadas con las personas. Son más marcadas las relacionadas con el poder que se encarnan en los directivos, debilidad que se evidencia en el descontento de los actores. Por lo tanto, la investigación muestra que en la institución no existen escenarios en donde la democracia circule en espacios participativos; al contrario, el autoritarismo aparece como principal causa de conflicto a la hora de tomar decisiones.

En cuanto a las causas relacionadas con la estructura, se constata que en la organización escolar no se evidencia una estructura que garantice el diálogo y la confrontación, reclamados cada vez que hace su aparición el conflicto. No obstante, en las causas relacionadas con las personas se encontró que la falta de estima propia, de identidad, de comunicación y la diferencia de intereses son generadoras de un gran número de conflictos en la institución.

La investigación permitió ver que el proceso que siguen los actores de la institución educativa en el momento de encarar los conflictos, es diverso. Los estudiantes lo encaran sobre todo con comportamientos agresivos, de los cuales son más recurrentes los directos, que afloran como violencia física y violencia verbal; de estas dos, la primera aparece de manera efectiva como comportamientos crueles que denigran la dignidad de la persona, y de manera manifiesta, en forma de amenaza de muerte y de lesión. La segunda, es decir la violencia verbal, se evidencia con insultos y regaños.

Por otro lado, se encontró que, ante un conflicto, los estudiantes responden con comportamientos disruptivos y de indisciplina ante el autoritarismo. Así mismo, se pudo establecer que entre los estilos de abordaje que utilizan los actores de la institución, se encuentran el diálogo, la aplicación de normas, el acompañamiento, la reparación y la evasión. Además, se identificó que algunos estudiantes resuelven sus conflictos mediante el diálogo por iniciativa propia y no desean la intervención de los adultos.

El paradigma cualitativo, con su enfoque histórico-hermenéutico, se constituyó en el método ideal para transmutar el signo en interpretación; su cualidad etnográfica es la clave para comprender el estilo de vida de los grupos humanos, en este caso de los actores de la Institución Educativa Luis Carlos Galán.

El método fue generoso en tanto su flexibilidad nos permitió replantear una y otra vez los objetivos mientras la investigación iba tomando rumbo; además, es un método que, entre otras bondades, permite libertad a los investigadores para caminar por el sendero que generosamente le va mostrando, sin ataduras ni austeridades.

Sin embargo, y a pesar de su efectividad, la etnografía debe ayudarse de herramientas prácticas para su sistematización. Por ello, el equipo investigador resalta el valioso apoyo del diario de campo trabajado en forma individual, donde se registró la información recogida a través de cada una de las técnicas empleadas por los investigadores, y para el análisis, se destaca la utilización del método inductivo basado en procedimientos articulados por etapas que se apoyan en el texto *Destilar la información*, de Vásquez (2007), el cual es un método muy práctico para el análisis de información. Sin estas herramientas no hubiese sido posible llegar a buen puerto.

Finalmente, no podemos desconocer los enormes retos y desafíos que, como docentes, estamos llamados a promover en nuestras instituciones de cara a la construcción de una auténtica democracia. Se trata de ser fieles con la investigación y con las exigencias de nuestras actuales coyunturas institucionales. Mal haríamos en archivar, postergar u olvidar el grito que reclama la investigación de aportar, en calidad de maestros, a la tarea de construir patria desde la base de la educación.

REFERENCIAS

- Casamayor, G., Antúnez, S., Armejach, R., Checa, P., Giné, N., Guitart, R., Notó, C., Rondón, A., Uranga, M. y Viñas, J. (2002). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (5.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cascón, P. (2000). *Educar en y para el conflicto*. Recuperado el 15 de febrero de 2009, de www.escolapau.org/img/docencia/recurso001.pdf
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Unesco.
- Escudero, J., Guarro, A., Martínez, G. y Riu, S. (2005). *Sistema educativo y democracia*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Fisas, V. (2005). Abordar el conflicto: la negociación y la mediación [Versión electrónica]. *Revista Futuros*, 3 (10). Recuperado el 20 de marzo de 2009, de http://www.revistafuturos.info/futuros_10/conflicto1.htm
- Herrera, D. (Comp.) (2001). *Conflicto y convivencia en la escuela*. Medellín: Marín Vieco.
- Iglesias, J. y González, L. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos*. España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado el 10 de julio de 2008, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/riel5a02.htm>
- Jares, X. (2007). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia* (2.ª ed.). Madrid: Popular.
- Latorre, A. y Jurado, E. (2003). *Programas europeos de educación para la tolerancia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2005). Vida cotidiana y conflictos en las escuelas. En G. Averbuj, L. Bozzalla, M. Marina, G. Tarantino y G. Zartitzky (Eds.), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Martínez, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos. Modelos de implementación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Rivera, M. y Villar, A. (2004). *Factores de riesgo para el consumo de alcohol en escolares de 10 a 18 años, de establecimientos educativos fiscales en la ciudad de La Paz, Bolivia*. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13nsp/v13nspe16.pdf>
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (8.ª ed.). México: Prentice Hall.
- San Fabián, J. (s. f.). *La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional*. Recuperado el 5 de abril de 2009, de [http://www.unican.es/NR/rdonlyres/DF2D984C-2029-4265-90997214BF0A529B/39651/coordinación docente.pdf](http://www.unican.es/NR/rdonlyres/DF2D984C-2029-4265-90997214BF0A529B/39651/coordinación%20docente.pdf)
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Guía metodológica*. Bogotá: mimeo.

Capítulo 14

EL CONFLICTO DETRÁS DEL BALÓN: FACTORES GENERADORES, MANIFESTACIONES Y ALTERNATIVAS PARA EL MANEJO¹

Álvaro Bayardo Bolaños Rueda²

Carlos Hugo Portilla³

Luis Antonio Eraso Caicedo⁴

Sandra Ivania Guerrero⁵

Egresados Maestría en Docencia

Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

Este documento presenta el estudio realizado en las ligas de baloncesto y fútbol de Nariño, con el propósito de analizar el proceso de conflicto por la eliminación de los seleccionados departamentales en la fase clasificatoria a Juegos Nacionales 2008. El trabajo se enmarcó en la investigación cualitativa, utilizando el método etnográfico para la recolección, análisis e interpretación de la información.

1

² Docente del Programa de Arquitectura, I. U. CESMAG (Pasto, Colombia).

³ Docente de Educación Física, Instituto Champagnat (Pasto, Colombia).

⁴ Director del Programa de Licenciatura en Educación Física, I. U. CESMAG (Pasto, Colombia).

⁵ Docente de Educación Física, Centro Estudiantil Santo Domingo de Guzmán (Pasto, Colombia).

Los hallazgos obtenidos se relacionan con los estilos y enfoques utilizados para el manejo del conflicto, los cuales sirvieron de orientación para el diseño de la cartilla ilustrativa *Don P-Pito meleando el conflicto* y de la propuesta de creación de una Unidad Nariñense Integrada de Atención al Deporte - Unidad.

Palabras clave: conflicto, factores internos y externos, manifestaciones, emociones, comportamientos, alternativas de manejo, mediación, deporte.

PRESENTACIÓN

Este capítulo contiene la síntesis de algunos elementos del proyecto de investigación: se inicia con los fundamentos teóricos que permiten conocer la temática relacionada con el conflicto; posteriormente se definen los aspectos metodológicos junto con el análisis de la información, y luego se plantea la perspectiva basada en el diseño de una cartilla didáctica.

La condición humana contiene toda una serie de características y elementos que hacen cada vez más particular, especial y profundo el estudio del hombre. En tal sentido, son significativas las ciencias y disciplinas que buscan dar explicación a cada uno de los fundamentos que constituyen su esencia como ser individual y social, así como su función en el universo y en la historia.

La interacción desde un contexto inmediato, entonces, pone en escena universos propios que requieren compartir un espacio o actividad determinada. Ese diario compartir, más comúnmente conocido como convivencia, resulta tan sensible y vulnerable que depende o sucumbe ante los más delicados filamentos expresivos de la inestable condición humana. Aquí precisamente es donde, además del conocimiento, se requiere de una gran dosis de tolerancia e imparcial capacidad de percepción individual para minimizar la irremediable consecuencia de posiciones encontradas, génesis y sustento, propia de los conflictos.

Precisamente, fue interés de los investigadores indagar acerca de los aspectos desencadenantes de conflictos entre los distintos actores de las ligas de baloncesto y fútbol de Nariño que pudieron incidir en su eliminación de los XVIII Juegos Nacionales 2008.

De acuerdo con lo anterior, el grupo investigador se planteó el siguiente interrogante: ¿cómo se desarrolló el proceso del conflicto en las ligas deportivas de baloncesto y fútbol de Nariño, durante la fase clasificatoria a Juegos Nacionales 2008?

Fue necesario, entonces, realizar un análisis exhaustivo del tema en cuestión, abordando para ello diversos autores que permitieran comprender aspectos relacionados con el conflicto, con las organizaciones deportivas y con el sistema deportivo colombiano.

METODOLOGÍA

En este caso y por las características de la investigación, el estudio se enmarcó en un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo. Se abordaron cuatro etapas: en la primera se definió la situación problémica; en la segunda se diseñó y ejecutó el trabajo de campo donde se utilizó el método etnográfico con privilegio de la hermenéutica, mediante la estructuración y aplicación de la entrevista a dirigentes, entrenadores y deportistas de las Ligas Deportivas de Nariño (LDN), como medios para adquirir la información deseada; en la tercera se analizaron los resultados del trabajo de campo, y posteriormente, se elaboró un informe final con su sistematización, análisis e interpretación, lo cual permitió a la vez formular las conclusiones y diseñar la prospectiva. Durante la cuarta etapa, fue trascendental el aporte del método de Fernando Vásquez (2007) conocido como “Destilar la información”, que consiste en decantar, a manera de filtro, aquellos conceptos emitidos por cada uno de los actores sobre los diferentes temas abordados, hasta llegar al núcleo mismo de la información suministrada.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Definición y proceso del conflicto

Para mayor orientación e ilustración sobre los principales ejes referidos al mencionado tema, se abordaron fundamentaciones que parten de definiciones y planteamientos teóricos de diversos autores, dando prelación a aquellos argumentos que fueron emitidos por prominentes escritores desde profesiones

afines a las ciencias sociales y humanísticas; así mismo, se privilegiaron aquellos que tienen relación directa con el campo deportivo.

Se consideró, como punto de partida, esbozar conceptos acerca del conflicto, teniendo en cuenta una visión antropológica, donde se evidencia que el hombre con su aparición en la Tierra, se ha visto inmerso en una serie de conflictos, los cuales, desde algunas perspectivas, se han constituido en parte connatural de su vida misma.

Para definir el conflicto, entonces, se abordaron dos puntos de vista: el primero, que persiste a través de la historia, donde se le endilgan sólo elementos negativos registrados en algunas definiciones de amplia difusión, como lo plantea el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, que lo define con acercamiento etimológico cuando establece: “la palabra conflicto procede de la voz latina *conflictus* que significa lo más recio de un combate. Punto en que aparece incierto el resultado de una pelea” (p. 420). Está mucho más allá de las posibilidades de encontrar soluciones inmediatas o pacíficas, porque también lo concibe como: antagonismo, pugna, oposición, combate; angustia de ánimo, apuro, situación desgraciada y de difícil salida. Así, entonces, literalmente, el conflicto adquiere una connotación que lo hace ver como experiencia estrictamente negativa, dejando como consecuencia el rompimiento de relaciones, la toma de medidas radicales e inevitables confrontaciones, para resolver de manera violenta lo que por incapacidad o ignorancia se deja de hacer por vía diplomática, como realizar consensos o acuerdos racionales.

De otro lado, se encontraron planteamientos que abordan el conflicto desde diferente perspectiva, como la definición tomada del *Manual del multiplicador* (Sánchez, 2004), donde se cita a Boulding (1982), Smart y Mayer (1985), quienes lo conciben como “una forma de conducta competitiva entre personas o grupos, sobre objetivos o recursos limitados, percibidos como mutuamente incompatibles o realmente incompatibles. En ocasiones tiene como meta causar daño físico o psicológico a la contraparte” (p. 36), siendo factible resaltar la conducta competitiva, sin la mayor consideración del otro, por cuanto lo que interesa es obtener lo deseado, incluso a pesar de la minimización, desaparición o derrota del oponente. En consecuencia, esta concepción aún dista mucho de una visión más contemporánea en la cual los conflictos se considerarían útiles y hasta necesarios.

De manera sucesiva, también fueron surgiendo otras formas de ver y concebir el conflicto que, al mismo tiempo, permitieron precisar su dimensión, sus similitudes y diferencias, incluso sus bondades. Esto le dio un nuevo matiz al concepto, pero ante todo al manejo o tratamiento de conflictos. Al respecto,

[...] existe una tendencia bastante generalizada a confundir y considerar como sinónimos los términos conflicto y violencia. De este modo, siempre que haya violencia se va a considerar que existe un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se va a interpretar y a vivenciar como una situación sin conflicto e incluso de paz. Sin embargo, puede haber, y de hecho hay, múltiples conflictos que no cursan con violencia y que son graves y destructivos. Una situación se define, por tanto, como conflictiva por su contenido y sus causas profundas y no sólo por sus manifestaciones externas (Cascón Soriano, 2000, p. 8).

Esta concepción permite, entonces, comprender la relación entre violencia y conflicto, pero a la vez, establecer la diferencia, porque no todo conflicto es sinónimo de violencia y no necesariamente los conflictos se manifiestan de manera violenta.

En consecuencia, esa nueva visión ha permitido generar gran sensibilización y concientización en el hombre. Se ha llegado a una concepción y una perspectiva más contemporáneas de los conflictos, que permiten vislumbrarlos como un aspecto necesario donde se contemplan posiciones menos radicales y de mayor aceptación, pues si bien mantienen esencialmente un choque de posiciones, también se conciben como alternativas con significados positivos por cuanto generan o propician toda una serie de reacciones y decisiones para un cambio fundamental y estratégico. Al respecto, se plantea el conflicto como:

Lucha, desacuerdo, incompatibilidad, aparente confrontación de intereses, percepciones o intereses hostiles entre dos o más partes; el conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentran en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos (Sánchez, 2004, p. 36).

Con esta manera de definir el conflicto, se puede establecer cómo la concepción inicial varía ostensiblemente. En ella se resalta un manejo de términos

menos relacionados con la violencia; por ejemplo: utiliza la palabra *hostiles*, además se reemplaza la “lucha de intereses” por “satisfactores de necesidades”, donde además se duda del uso de la violencia como única salida al conflicto cuando se afirma que “puede llevar”, pero no necesariamente, a una serie de comportamientos agresivos, es decir que la violencia es sólo una de las posibilidades que puede asumir un conflicto.

En este mismo enfoque se da una categoría superior al concepto del conflicto cuando Robbins (1999) establece que: “podemos definir el conflicto, entonces, como un proceso que empieza cuando una parte percibe que otra parte ha afectado o está por afectar negativamente, algo que le importa a la primera” (p. 433). Ahí se cataloga el conflicto como un “proceso”, es decir, no es un hecho aislado o circunstancial, sino que se trata de un camino progresivo de acontecimientos que permiten reaccionar incluso antes de afectarse significativa o negativamente los asuntos de importancia para los implicados; esto permite buscar alternativas de solución previas al desencadenamiento de hechos con consecuencias lamentables.

En idéntico sentido, para las perspectivas contemporáneas es fundamental y quizá de mayor relevancia el manejo de alternativas de solución que puedan brindarse a un conflicto, donde los resultados permitan, por tanto, implementar medidas estratégicas para evitar consecuencias funestas o devastadoras. Por cuanto “un adecuado manejo del conflicto promueve la continuación y los cambios positivos en las partes” (Robbins, 1999, p. 435), se han buscado alternativas de solución, en el transcurso de la historia, de dos formas que hoy en día se conocen como típicas y que varían según los rasgos propios de las culturas, pero que a su vez están divididas en dos opciones: violentas y pacíficas.

Si seguimos esperando a que los conflictos lleguen a la fase de crisis para empezar a solucionarlos, será realmente difícil hacerlo. Así como el conflicto es todo un proceso que puede llevar bastante tiempo, su resolución también hay que verla como un proceso y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas (Cascón Soriano, 2000, p. 10).

Aquí es conveniente determinar el reconocimiento oportuno del conflicto tanto como el proceso de solución, sin permitir que las posiciones lleguen al extremo y los efectos se vuelvan incontrolables. Para ello, es importante pensar en la mediación como una de las alternativas de manejo más recomendadas,

porque en ella, y dependiendo del nivel de autoridad concedido, se destacan algunas ventajas. “Transformar el conflicto en elemento enriquecedor para las partes requiere la utilización de ciertas habilidades y procedimientos” (Torrego, 2000, p. 56).

Con base en los anteriores aportes, se pueden establecer tendencias sobre conceptos y manejo de conflictos, pasando de posiciones totalmente radicales a las mediaciones necesarias, donde se acepte el conflicto como una alternativa para que sucedan cambios fundamentales en las organizaciones.

Tendencia tradicional (positivista)

Como su nombre lo indica, la tendencia tradicional o positivista es una de las primeras y más comunes formas de ver y resolver el conflicto.

El punto de vista tradicional sostiene que el conflicto debe evitarse ya que indica un mal funcionamiento dentro del grupo u organización. Evitarlo a toda costa se considera el propósito fundamental de quienes intervienen o de las personas que tienen poder de decisión en una estructura para impedir que surja, que continúe o se incremente. Este enfoque dominó la literatura administrativa desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX (Robbins, 1999, p. 432).

Como se puede apreciar, el establecimiento de este paradigma correspondió a casi un siglo en el que se evitó el conflicto, porque su percepción inicial fue asimilada sobre sus efectos negativos. En su momento, pesaron más las consecuencias que las posibilidades y se antepusieron los intereses de líderes, organizaciones e incluso estados, ante la incapacidad o la impotencia para generar espacios de inclusión en donde su presencia se convirtiera en motor de cambio y desarrollo.

El punto de vista tradicional del conflicto era compatible con las actitudes que prevalecían acerca del comportamiento de grupo en las décadas de los treinta y cuarenta. El conflicto era visto como un efecto disfuncional resultado de una comunicación pobre, una falta de apertura y confianza entre la gente y el fracaso de los gerentes de responder a las necesidades y aspiraciones de sus empleados.

La visión de que todo conflicto es malo ciertamente ofrece un enfoque simple para observar el comportamiento de la gente que genera el conflicto (Robbins, 1999, p. 432).

En este caso, no sólo la tendencia sobre la concepción del conflicto resulta negativa. También es importante mencionar que los mecanismos utilizados para evaluarlo o medirlo desde el punto de vista de las organizaciones, se basaron en juicios o apreciaciones particulares de sus propios actores, con mecanismos subjetivos y obsoletos, lo cual resultó a todas luces inapropiado.

Con todo lo mencionado, es preocupante que, luego del cambio de siglo, en algunas organizaciones, especialmente las relacionadas con el campo educativo y deportivo, se continúe considerando y empleando la negación, el ocultamiento o la evitación de conflictos como señal evidente de una buena organización.

Tendencia de las relaciones humanas (hermenéutica)

Como reacción al punto de vista tradicionalista, surgió de manera alternativa la tendencia de las relaciones humanas, donde en lugar de evitarlo o evadirlo, se acepta el conflicto como inherente a la condición humana y, como tal, puede convertirse en aliado. Así, “el punto de vista de las relaciones humanas sobre el conflicto sostenía que este era una consecuencia natural en todos los grupos y organizaciones” (Robbins, 1999, p. 433). Es decir, se considera como parte esencial de la vida misma de toda organización o grupo de personas. “Puesto que el conflicto era inevitable, la escuela de las relaciones humanas apoyó la aceptación del conflicto. Los proponentes racionalizaron su existencia: no puede ser eliminado e incluso hay veces en que el conflicto podría beneficiar el desempeño del grupo” (p. 433). Sin lugar a dudas, se concibe como inevitable e inherente a la condición humana, así que se estudia y se analiza para convertirlo en aliado: “El enfoque de las relaciones humanas dominó la teoría del conflicto desde finales de la década de los cuarenta hasta mediados de los setenta” (p. 433).

En esta tendencia se puede evidenciar una época propicia para el acercamiento y aceptación del conflicto como circunstancia connatural al ser humano, donde su evolución, además, podía ser aprovechada para resolver necesidades apremiantes en el desarrollo o evolución de las organizaciones y comunidades.

Esto reafirma la posibilidad de convertir el conflicto en una alternativa útil para la interacción y para el desarrollo humano; en este caso, aprovechando el sentido de la divergencia, para que se generen reacciones y relaciones en torno a un determinado tema.

Tendencia interaccionista (crítico-social)

Finalmente, mientras el enfoque de las relaciones humanas acepta el conflicto como inherente al ser humano, surge otro punto de vista que además lo alienta o lo fomenta, porque considera que

[...] un grupo armonioso, pacífico, tranquilo y cooperativo está inclinado a volverse estático, apático y no responsivo a las necesidades de cambio e innovación. La mayor contribución del enfoque interaccionista, por tanto, consiste en alentar a los líderes de grupo a mantener un nivel continuo mínimo de conflicto, lo suficiente para mantener al grupo viable, con autocrítica y creador (Robbins, 1999, p. 433).

Desde el punto de vista interaccionista, resulta coherente decir que el conflicto no es bueno ni malo. Incluso, los extremos no se consideran apropiados para juzgarlo como tal; más bien y dependiendo del tipo de conflicto, es preferible catalogarlos como funcionales y disfuncionales.

En este caso, la tercera y última tendencia no sólo reconoce el conflicto como una posibilidad del desarrollo humano, es decir, como algo positivo, sino que lo plantea como

[...] [una] fuerza absolutamente necesaria para el desempeño eficaz de una empresa o institución. Mal manejado puede ser muy destructivo. Sin embargo, una dosis de conflicto bien administrado es indispensable para mantener a una empresa dinámica, cambiante e innovadora. A este enfoque se le denomina interaccionista (Romero Silva, 1998, p. 3).

Debido al contexto en que se realizó la investigación, se consideró interesante relacionar las tendencias acerca del conflicto con el campo del deporte, donde se puede vislumbrar cómo, desde el punto de vista interaccionista, se logra la superación personal. En tal sentido,

[...] una analogía que nos ayuda a ilustrar el concepto, se refiere al deportista que busca romper sus propias marcas, por lo que constantemente debe incorporar la variedad y el desafío. Dicho de otra forma, es necesario divorciarse de modelos mentales de confort, de complacencia y adoptar aquellos que le permitan sobrevivir y desarrollarse para competir (Robbins, 1999, p. 433).

Concepto de conflicto

En consonancia con la teoría anterior, para efectos del presente estudio se adopta el concepto de conflicto basado en la tendencia de las relaciones humanas, es decir que se aborda como aquel elemento o aspecto inherente a la condición humana que permite confrontar posiciones divergentes en torno a una situación o tema determinado, pero que al mismo tiempo puede y debe ser aprovechado para la búsqueda de alternativas viables al desarrollo humano.

En este caso, es importante resaltar que al reconocer el conflicto como una circunstancia presente e inevitable, tampoco se admite ni se tolera el ocultamiento o la evasión como alternativa de manejo. Por el contrario, se parte de la necesidad de evidenciarlo y confrontarlo para que sean las propias personas las que permitan encontrar las soluciones más apropiadas.

El proceso del conflicto

El conflicto no puede considerarse como un simple acto o suceso que se mantenga estático, sino junto a otros acontecimientos y fenómenos que le brindan la particular característica de desarrollarse o evolucionar desde un estado latente hasta su resolución, según las circunstancias particulares que le atañen. Durante su evolución está sujeto a transformaciones que aminoran su condición o que, por el contrario, lo alientan y dimensionan hasta extremos incalculados.

De igual manera, el proceso de un conflicto no se encuentra sujeto al factor tiempo ni obedece a periodos fijos para su evolución. Su duración puede ser tan corta y pasajera que no permita un estudio minucioso, o tan larga y compleja que exija un tratamiento con intervención de personal calificado para su manejo y resolución.

Independientemente de los factores desencadenantes, de sus características o de los criterios para tratarlo, su evolución obedece a un proceso que permite identificarlo, comprenderlo y manejarlo hasta viabilizar las posibles alternativas para su resolución.

Según Robbins (1999), “se puede considerar que el proceso del conflicto consta de cinco etapas: oposición o la incompatibilidad potencial, cognición y personalización, intenciones, comportamiento y resultados” (p. 434).

De acuerdo con la intención de construir la base teórica de estas etapas, se retoman los planteamientos de Robbins (1999), quien realiza el siguiente análisis de cada una de ellas:

Etapa I: Oposición o incompatibilidad potencial

La primera etapa en el desarrollo del conflicto es la presencia de condiciones que crean oportunidades para que surja el conflicto. No necesitan llevar directamente al conflicto, pero al menos una de estas condiciones es necesaria si el conflicto va a emerger. Por simplicidad, estas condiciones (las cuales también pudieran ser consideradas como causas o fuentes de conflicto) se han condensado en tres categorías generales: comunicación, estructura y variables personales (p. 437).

Sin duda también existen muchos conflictos de tipo ideológico, los cuales surgen de posiciones radicales e intereses particulares, donde la comunicación es importante o necesaria para hacerlos evidentes. También las acciones contribuyen a su consolidación y evolución.

Específicamente, la evidencia demuestra que las dificultades en la semántica surgen como resultado de diferencias en el entrenamiento, la percepción selectiva y la información inadecuada sobre los demás. La investigación ha demostrado, además, un hallazgo sorprendente: el potencial para el conflicto se incrementa cuando existe muy poca o demasiada comunicación. Aparentemente, un incremento en la comunicación es funcional hasta cierto punto, por lo que es posible sobre-comunicar, con un incremento resultante en el potencial para el conflicto. Además, el canal escogido para comunicar puede tener una influencia para estimular la oposición. El proceso de filtración que

ocurre mientras la información para entre los miembros y la divergencia de las comunicaciones desde los canales normales o previamente establecidos ofrece oportunidades potenciales para que emerja el conflicto (p. 438).

Etapa II: Conocimiento y personalización

En la segunda etapa, el conflicto se hace evidente. En otras palabras, es percibido o reconocido en primera instancia por las partes, tal como lo define Robbins (1999):

Si las condiciones que se citan en la etapa I afectan en forma negativa algo que es de estimación para una parte, entonces el potencial para la oposición o incompatibilidad se hace realidad en la segunda etapa. Los antecedentes sólo pueden llevar al conflicto cuando una o más de las partes se ven afectadas y están conscientes del conflicto. La etapa II es importante porque es donde tienden a definirse los temas del conflicto. Éste es el punto en el proceso en que las partes deciden en qué consiste el conflicto. A su vez, esta “adquisición de sentido” es crucial porque la forma en que se define un conflicto se inicia con un largo camino hacia el establecimiento de resultados que pudieran arreglarlo (pp. 440-441).

Particularmente se establece en esta etapa una concientización de los diferentes elementos o factores que lo caracterizan, lo cual resulta también crucial para el futuro, para la evolución y la dimensión que pueda alcanzar el conflicto.

Etapa III: Intenciones

Otra etapa se relaciona directamente con los efectos intra-personales que el conflicto puede generar en cada uno de sus actores:

Las intenciones intervienen entre las percepciones y emociones de la gente y su comportamiento explícito. Estas intenciones son decisiones para actuar en forma determinada.

Muchos de los conflictos se agravan simplemente porque una parte atribuye intenciones equivocadas a la otra. Además, suele haber una

relación resbaladiza entre las intenciones y el comportamiento, de manera que el comportamiento no siempre refleja con precisión las intenciones de una persona (p. 443).

Aquí, además, se establecen las intenciones que dichos actores pueden asumir desde su criterio personal para negociar o resolver el conflicto; cada una de ellas obedece a las actitudes, al nivel intelectual, a rasgos culturales y demás características o posiciones adoptadas en el momento de la confrontación. Entre las actitudes más usuales se mencionan:

Competitiva. Cuando busca satisfacer sus intereses personales, sin que le importe el impacto que tenga sobre las otras personas que intervienen en el conflicto (p. 441).

La intención está claramente definida sobre ganar a cualquier costo. Su manejo puede ser uno de los más complejos cuando las posiciones son idénticas y las partes se encuentran en igualdad de condiciones. Sin embargo, este tipo de posiciones se asumen cuando una de las partes descubre cierta ventaja sobre sus adversarios.

Colaboradora. Cuando las partes en conflicto desean satisfacer plenamente la preocupación de todas las partes, tenemos cooperación y la búsqueda de un resultado mutuamente benéfico. La intención es resolver el problema mediante la aclaración de las diferencias (p. 441).

Se puede considerar como la posición más viable ante una necesidad de solución inmediata; las partes aceptan su grado de responsabilidad y plantean alternativas debidamente concertadas.

Evasiva. Una persona puede reconocer que existe un conflicto y desear retirarse o suprimirlo. Son ejemplos de evasión tratar simplemente de ignorar un conflicto o de evitar a otras personas con las que uno está en desacuerdo (p. 442).

Aunque el conflicto desarrolla todas sus etapas, son más marcados y duraderos los periodos de latencia, puesto que el estado de percepción hace que una de las partes evite a toda costa la confrontación.

Complaciente. Cuando una parte procura apaciguar a un oponente, esa persona puede estar dispuesta a colocar los intereses de su oponente por encima de los suyos. En otras palabras, a fin de mantener la relación, una parte está dispuesta a sacrificarse (p. 442).

Esta actitud es poco frecuente en conflictos macro-estructurales, pero se encuentra con mayor incidencia entre los conflictos de tipo personal, puesto que es relativamente más fácil manejar los intereses y sentimientos de tipo personal, que los de organizaciones o colectividades.

Arreglo con concesiones. Cuando cada parte del conflicto procura ceder algo, tiene lugar una participación, lo que lleva a un resultado intermedio. En el arreglo con concesiones no hay un ganador o perdedor claro. Más bien, existe la voluntad de razonar el objeto del conflicto y aceptar una solución que proporcione una satisfacción incompleta para ambas partes. Por tanto, la característica distintiva del arreglo con concesiones es que cada parte procura ceder algo (p. 442).

Esta puede considerarse como una de las formas más coherentes y equitativas para acercar posiciones divergentes, donde si bien no se dan resultados completamente satisfactorios, sí hay aceptación de conclusiones y responsabilidades para disminuir o desaparecer los factores que ocasionan el conflicto.

Etapa IV: Comportamiento

Posteriormente, se llega a la etapa donde se pueden verificar o medir los verdaderos alcances, así como la intensidad de los elementos o aspectos que lo integran. Esta permite realizar análisis y pronósticos o hipótesis frente a las consecuencias y a las posibilidades de cada una de las partes:

Este es el momento en que los conflictos se vuelven visibles. La etapa de comportamiento incluye las declaraciones, acciones y reacciones de las partes en conflicto.

Estos comportamientos de conflicto por lo general son intentos francos de forzar la implantación de las intenciones de cada parte, pero tienen una calidad de estímulo que los separa de las intenciones. Como resultado de cálculos equivocados o puestas en vigor de manera desviada,

el comportamiento abierto en ocasiones es sesgado de las intenciones originales (p. 443).

Cada una de las partes hace uso de sus condiciones y situaciones reales para afrontar y confrontar a la contraparte. Esto permite que las posiciones y las intenciones sean totalmente evidentes. Sin embargo, también pueden generarse comportamientos que obedezcan más a estados de ánimo, a pesar de que las partes ya hayan fijado una posición e intención. En este caso, las distancias pueden perfectamente acortarse o dilatarse. Este tipo de manifestaciones serán abordadas de manera particular por cuanto tienen relación directa con los hallazgos del segundo criterio establecido en la investigación.

Etapa V: Resultados

Como conclusión a esta cadena o secuencia, se llega a la etapa final, donde se producen los resultados y el conflicto logra minimizarse, bien porque ha logrado resolverse de manera satisfactoria y sus factores generadores comienzan a desvanecerse hasta desaparecer, o bien para asumir una condición de calma, que puede volver a sucumbir ante un nuevo motivo o agente desencadenante.

Robbins (1999) plantea que “la interacción acción-reacción entre las partes en conflicto tiene consecuencias. Estos resultados pueden ser funcionales, siempre que del conflicto resulte un mejoramiento en el desempeño del grupo, o disfuncionales si se obstaculiza el desempeño de grupo” (p. 445). En otras palabras, los resultados pueden ser benéficos para las partes y dejar grandes enseñanzas o dividendos, así como truncar las opciones de desarrollo de las partes en cuestión.

Como es evidente, el estudio del conflicto no puede aventurarse a una simple concepción o definición, ni a criterios perceptivos iniciales, porque requiere de un proceso debidamente concebido y estructurado que permita evaluarlo, comprenderlo e incluso dimensionarlo, para luego proceder a administrarlo de manera eficiente y profesional hasta lograr reducirlo o mantenerlo, según sea su naturaleza.

También es necesario profundizar en aquellos aspectos que se relacionan directamente con la dinámica y con el proceso mismo de un conflicto. Por consiguiente, las etapas descritas anteriormente son evidenciadas y relacionadas

con los criterios de la investigación, los cuales se plantean bajo preceptos del mismo autor y de otros más afines al campo del deporte.

INCIDENCIA DEL CONFLICTO EN EL RENDIMIENTO DEPORTIVO

Para la interpretación de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, se tomaron los aportes de autores en relación con el tema investigado y las voces de los actores entrevistados, ubicándolas dentro de “corchetes”.

Dentro de la estructura metodológica para el análisis, se organizó la información mediante los siguientes criterios: factores internos y externos, luego las emociones primarias y secundarias, y finalmente las alternativas para el manejo de conflictos clasificadas en arreglo directo y mediación.

Factores internos

El correcto funcionamiento de una organización deportiva, en este caso las ligas deportivas de baloncesto y fútbol de Nariño, depende en gran medida del correcto funcionamiento y conocimiento que sus dirigentes tengan acerca de los factores internos que las determinan. En tal sentido, los gerentes deben asumir diferentes papeles de acuerdo con el nivel que ocupen y la situación específica a la que se enfrentan. Por lo tanto, “debemos distinguir claramente los factores internos y externos, siendo los primeros aquellos que hacen al entorno de la corporación y sobre los cuales estas tienen mayor poder para modificar” (Acosta, 2001, p. 27)

Por consiguiente, “los factores internos son aquellos sobre los cuales los directivos y funcionarios de la empresa pueden direccionar y ejercer una política concreta” (Acosta, 2001, p. 27). De acuerdo con lo anterior, definitivamente los factores internos son aquellos que están inmersos en las organizaciones y, por ende, los dirigentes deportivos deben desarrollar la capacidad de disponer el uso adecuado de cada uno de ellos. A pesar de lo anterior, los directivos no tienen en cuenta este aspecto. En el caso de la selección de fútbol femenino, el problema más grave, según las jugadoras, fue que el equipo estuvo dividido en dos partes: una de ellas trabajó en la ciudad de Pasto y la otra en Tumaco, evidenciándose que las determinaciones tomadas por los directivos no fueron

acertadas porque, para preparar una selección, es primordial que las jugadoras realicen un trabajo unificado, con el fin de tener las mismas herramientas: físicas, técnicas y tácticas, y además, para que se fortalezcan los lazos de amistad y se complemente el aspecto deportivo con aspectos sociales que también condicionan el desempeño de los deportistas.

Ahora bien, si el torneo clasificatorio estaba previsto en la ciudad de Pasto, debía tomarse en cuenta el principio deportivo sobre la conveniencia de que los jugadores se adapten a diferentes condiciones, entre ellas las condiciones climáticas y la altura, antes de afrontar una competencia.

El éxito de las operaciones depende del grado de conocimiento que tienen los dirigentes y gestores deportivos acerca de los factores internos como los niveles de trabajo, las habilidades y capacidades de los empleados, las responsabilidades y la motivación en cuanto a los objetivos de la organización (Acosta, 2001, p. 27).

Al respecto, se nombró el técnico del municipio de Tumaco y un asistente de Pasto, generándose mayor contacto del técnico con las jugadoras de la costa; esto se convirtió en obstáculo para una dirección acertada del equipo por desconocimiento y desconfianza con el resto de jugadoras.

Es oportuno decir que uno de los papeles que deben cumplir los directivos es contar con personal de calidad para realizar su trabajo, reconociendo las habilidades y capacidades de los actores encargados de orientar el proceso de planificación, organización y desarrollo de cada etapa previa a la competencia, sea ésta a escala municipal, departamental o nacional como lo son en este caso los Juegos Nacionales, objeto principal de las ligas deportivas de Nariño de baloncesto y fútbol.

A continuación se profundiza acerca de los hallazgos relativos a la planificación y disposición de recursos como principales asociados a la presencia de conflictos en las LDN.

Planificación

Pese a la importancia que tiene para las organizaciones deportivas, estas carecen de un proceso de planificación que les permita emprender un camino claro

hacia la consecución de objetivos y metas, especialmente cuando se trata de planear estrategias que favorezcan un correcto proceso para la preparación de los seleccionados deportivos con miras a afrontar un certamen tan importante como los Juegos Nacionales. En este sentido, las ligas deportivas y los entes gubernamentales encargados de llevar a feliz término dicho proceso, dejaron en evidencia que en su planificación no se establecen ni se asignan los suficientes recursos para que se ejecute una preparación digna y exigente a los deportistas, y con ello poder exigir resultados a los actores que están inmersos en el campo deportivo. Si no existe una planificación adecuada en todos los sentidos, jamás el deporte nariñense será protagonista, salvo eventuales excepcionalidades que también podrían sucederse.

Desde esta perspectiva, Paris (2005) aporta: “la planificación es un proceso que forma parte de la dirección de la organización, por tanto es una tarea fundamental de los directivos” (p. 39). De acuerdo con el autor, la planificación requiere de la disposición del dirigente, gerente o administrador, con el fin de establecer los objetivos que se quieren alcanzar con su organización. De ahí que el encargado de orientar una determinada empresa debe empezar planificando los programas que serán desarrollados a lo largo de su gestión.

Así mismo, manifiesta: “La planificación implica una estrecha relación con el tiempo, se puede planificar lo inmediato, lo relativamente próximo, lo lejano, se introducen así los conceptos del corto, medio y largo plazo” (Paris, 2005, p. 18). Es así como, para una correcta planificación, se debe tener en cuenta principalmente el tiempo, que es además uno de los factores que más inciden en la toma de decisiones por cuanto requiere de gran cuidado. Hay que planear cada uno de los proyectos, programas o actividades teniendo en cuenta las necesidades de los beneficiados y, según lo plantea el autor, estos pueden ser a largo, mediano y corto plazo, según los fines que se persiguen.

En este mismo sentido, Acosta (1999) añade: “planificar es el proceso de preparación de un conjunto de decisiones para actuar en el futuro, orientado a lograr los fines con medios óptimos” (p. 232). En consecuencia, la planificación requiere de una serie de actuaciones que lleven a la toma de las decisiones que van a jugar un papel muy importante para el futuro de las organizaciones.

La planificación, vista desde este ángulo, intenta estudiar, analizar, prever y ordenar todos los medios disponibles al servicio de una causa, evaluando si-

multánea y finalmente los resultados y si la eficacia del proceso respondió a lo previsto por la organización, cualquiera que sea su campo de funcionamiento. Si una empresa no planifica, se verá expuesta al fracaso.

En definitiva, el acto de planificar se aplica a cualquier organización y el deporte no es la excepción. Por ello, es de vital importancia su implementación desde los entes departamentales municipales y las ligas deportivas de Nariño encargadas de orientar el deporte en el Departamento, porque a partir de ellos se establecen los logros, fines y objetivos que en este caso generan conflicto por la escasa planificación en el manejo del tiempo y la toma de decisiones para la adecuada preparación de los seleccionados.

En consecuencia, todas las entidades y organizaciones, en este caso las deportivas, se ven sometidas hoy en día a un cambio permanente en su entorno, en sus objetivos, en su forma de actuar, en sus expectativas y en la disponibilidad de los recursos. Por todo ello, las organizaciones y los gestores se ven abocados con más frecuencia a reflexionar, prever y decidir sobre el camino que se va a emprender en el futuro y por ello se plantean permanentes cuestionamientos acerca del qué hacer, por dónde ir, qué camino tomar, qué recursos existen, con qué tiempo se cuenta.

Recursos

Como se enunció al inicio, dentro de los factores internos que generan conflicto se encuentra lo relacionado con los recursos, los cuales son de gran importancia para el correcto funcionamiento de cualquier organización. En este caso, se abordará la importancia de los recursos en las organizaciones deportivas. Estos están divididos en dos grandes partes. En primera instancia, se abordarán los recursos económicos, y en el mismo sentido, los recursos relacionados con la logística, que son aspectos fundamentales para la preparación.

Para Uría (2004), los recursos son un “conjunto de personas, bienes, materiales, financieros y técnicos con que cuenta y utiliza una dependencia, entidad u organización para alcanzar sus objetivos y producir bienes y servicios que son de su competencia” (p. 49). Los recursos son un conjunto de elementos que sirven para cumplir tareas propias en una determinada actividad; se refiere a aquellos recursos que son de gran importancia para el correcto desarrollo de

procesos relacionados con el funcionamiento de una organización, es decir, los recursos que son necesarios para ejecutar correctamente la preparación de los seleccionados de baloncesto y fútbol. Por lo tanto, se abordarán los recursos económicos y logísticos particularmente.

Hoy en día el deporte es considerado como un fenómeno social. Por ello, las organizaciones deportivas tienen que ser eficaces y capaces en el manejo de los recursos, con el fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la cual interactúan y mucho más a las selecciones que representan al departamento con el propósito de lograr un cupo a Juegos Nacionales. En este sentido, Gallardo Guerrero y Jiménez Gómez (2004) aportan:

[...] para alcanzar estos fines, es necesario poseer recursos económicos. En estos momentos el mundo deportivo está inmerso en un debate sobre la importancia de la gestión económica. Hoy, indudablemente es una de las cuestiones principales a tener en cuenta en la gestión de un servicio deportivo municipal (p. 13).

Si el deporte ocupa un lugar privilegiado por el servicio social que presta a la comunidad en general, en Nariño y especialmente los entes encargados de velar por el deporte todavía no asumen esta responsabilidad. Esto se evidencia con la expresión del técnico al afirmar que el problema que vive el deporte de Nariño en su conjunto, es de recursos económicos. En tal sentido, el deporte en Nariño no progresará si no se toman correctivos para que se destinen los recursos económicos necesarios, especialmente para la preparación de los deportistas que serán los representantes a escala nacional.

Cabe aclarar, además, que cuando los recursos llegan al Departamento, no se les da el uso adecuado y se destinan a satisfacer otras necesidades. Es así como los informantes confirman que no hay recursos; la gobernación manda los recursos de los impuestos para otros proyectos. Desafortunadamente para el deporte, las directrices que manejan los entes encargados de brindar las garantías a los seleccionados, no tienen en cuenta las necesidades de los deportistas, por lo cual no contribuyen de manera equitativa a la preparación de ellos, ocasionando así roces entre los actores o miembros de las diferentes organizaciones deportivas.

Algo similar ocurre con las organizaciones encargadas de promocionar el deporte, cada una desde su disciplina deportiva —en este caso se refiere a las

ligas de baloncesto y fútbol de Nariño—, cuya misión, además de promover el deporte en las diferentes ramas y niveles, es brindar las garantías y los recursos necesarios a las selecciones teniendo a disponibilidad los recursos necesarios, sean estos económicos, físicos o didácticos.

Los aspectos económicos en el campo deportivo son evidentemente muy escasos. Tanto los técnicos como los jugadores tienen que funcionar con los recursos que las ligas gestionan. En este sentido, las organizaciones deportivas cuentan con recursos limitados, lo que dificulta el funcionamiento de las selecciones, y se presentan diversas situaciones difíciles de manejar. A pesar de que la liga cuenta con algunos recursos, estos no son suficientes para costear todo lo que las selecciones necesitan para su preparación. De igual manera, los recursos económicos que maneja la liga son bajos y tienen que ser distribuidos para todos los equipos que tienen participaciones a escala nacional.

A esto se suma que, para contar con los aportes realizados por los entes gubernamentales, se requieren trámites tediosos. Generalmente nunca llegan a tiempo y al final llegan unos recursos, pero son escasos. Lo anterior crea problemas en el interior de las ligas, puesto que los dirigentes distribuyen equitativamente dichos recursos, pero cuando llegan no corresponden con lo que se había establecido. Es aquí donde sus objetivos se empiezan a ver truncados y esto, a su vez, perjudica al cuerpo técnico y a los jugadores.

De igual manera, los directivos, al sentir la presión del cuerpo técnico y los jugadores, se ven obligados a solucionar los problemas económicos realizando aportes de su propio bolsillo. Esto ocasiona en repetidas ocasiones la renuncia de los directivos, quedando las ligas en dependencia de aportes personales. Vale la pena rescatar que existen directivos que, por un alto sentido de pertenencia al deporte, no limitan sus esfuerzos y aportan recursos económicos que subsanan la necesidad inmediata, pero el problema persiste porque no se pueden satisfacer todos los requerimientos con la buena voluntad de unos pocos actores.

Factores externos

A lo largo de esta exposición se analizaron los factores internos en el contexto de las ligas deportivas de baloncesto y fútbol. Igual importancia cobran los factores externos relacionados con el entorno en que ellas existen, que se

pueden resumir en el apoyo, las instalaciones y el juzgamiento que afrontan los individuos involucrados en las prácticas deportivas. Estos factores pueden afectar profundamente a cualquier organización deportiva; por ello, se abordará cada uno de ellos junto con su contribución en dichas organizaciones.

En tal sentido, “los factores externos son los que están relacionados con el ámbito externo; consisten en las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales que enfrentan las organizaciones deportivas” (Acosta, 1999, p. 87). Efectivamente, los factores externos son de mayor importancia porque pueden satisfacer las necesidades de las organizaciones deportivas y, por ende, contribuir positiva o negativamente para alcanzar las metas propuestas. Caso contrario ocurre en la presente investigación, donde los factores externos dificultan directamente el funcionamiento de las ligas deportivas de Nariño: existen los recursos, pero se entregan cuando ya no hacen falta. Lo anterior evidencia que los dirigentes de las ligas dependen de los recursos económicos asignados por entes externos, lo cual ocasiona conflicto a la organización en cuanto a la consecución de sus objetivos. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante retomar el aporte de Acosta (1999) al manifestar que:

Los directivos deben poseer excelentes habilidades como negociadores cuando traten de obtener apoyo político, así como tener una visión global de la organización, de su estructura, sus metas y su capacidad. Al enfrentarse con el ambiente exterior el gerente debe tomar como referencia a los patrocinadores, las normas del gobierno, la situación económica global y regional, la preferencia de los medios de difusión y las tendencias sociales para, según su percepción, determinar lo flexible, inflexible o determinante que debe ser al enfrentarse a ese ambiente exterior (p. 199).

Por tal razón, el papel de los directivos y gestores deportivos debe estar orientado a trabajar con la comunidad, puesto que muchas de las necesidades que los directivos poseen se pueden satisfacer con el apoyo de los líderes, quienes hoy en día han cobrado gran importancia y tienen contacto directo con el entorno social. Uno de los factores externos que enfatizan los dirigentes es el relacionado con las instalaciones deportivas, puesto que son de difícil acceso por diferentes circunstancias; por ejemplo: no hay dinero para alquilar las canchas. Los escenarios deportivos para la práctica del fútbol pertenecen a la comunidad y por lo general son alquilados a altos costos, por lo cual las

ligas no pueden tener acceso a ellos para la preparación de los deportistas; por ende, este es un factor externo que las organizaciones deben prever para su funcionamiento.

En tal sentido, se requiere tener un conocimiento amplio del medio exterior, como también la capacidad de buscar solución a los inconvenientes presentados por la falta de recursos, los cuales pueden ser solventados satisfactoriamente si se trabaja en equipo y en función de alcanzar los mismos objetivos. “Los factores externos son quizá los de mayor importancia en relación con las necesidades contemporáneas con el deporte, pero han sido descuidados por la mayoría de gerentes deportivos” (Acosta, 1999, p. 199). Si los dirigentes deportivos trabajaran en pro de brindar a los deportistas las mejores condiciones para la preparación, con seguridad la comunidad aportaría de manera significativa a las organizaciones. Es aquí donde los funcionarios deben buscar estrategias que favorezcan a todos y cada uno de los involucrados con el deporte.

Gestión de apoyo externo

Las tareas de los dirigentes están orientadas fundamentalmente hacia la planificación, la organización, la coordinación y el control de las organizaciones que están a su cargo. Un buen gestor deportivo debe demostrar rendimiento personal y habilidad para tomar decisiones.

En este sentido, la gestión está basada fundamentalmente en la creencia según la cual cada gerente debe tener un perfecto dominio de las destrezas y habilidades necesarias para planear, organizar, coordinar y controlar en el marco de las relaciones laborales, no solo a los empleados y colaboradores, sino también a las unidades locales y regionales de toda la organización, los miembros afiliados, los clubes y otras organizaciones afiliadas (Maestre y Gómez, 2005, p. 87).

Por consiguiente, no puede existir una buena gestión sin conocer e identificar unos objetivos que deben ser definidos y formulados por los dirigentes, por lo que resulta necesario que las políticas en torno al deporte estén establecidas de acuerdo con las necesidades principalmente de los deportistas. Es aquí donde los gestores deberían centrar su atención para la posterior elaboración de fines, objetivos y planes con miras a la preparación de los deportistas seleccionados

para afrontar las eliminatorias a eventos nacionales y, por ende, alcanzar el cupo a la competencia más importante: los Juegos Nacionales.

De acuerdo con lo planteado por ese autor, los entes deben controlar a sus empleados y colaboradores, pero en el caso de las selecciones se evidencia que no se está cumpliendo con tales compromisos; por ello, los técnicos opinan que se presentaron dificultades con Pasto Deporte porque no interesaban las selecciones que se estaban preparando para afrontar las eliminatorias. En tal sentido, el autor afirma que “la gestión adecuada y efectiva de pequeñas discrepancias puede prevenir grandes conflictos en el deporte. Los gerentes deben asegurarse de que las políticas organizativas incluyan estrategias para lidiar con los conflictos” (Maestre y Gómez, 2005, p. 89).

Cabe señalar que los directores de los entes gubernamentales y municipales ocupan un lugar muy importante en cuanto al apoyo que se les debe brindar a las ligas deportivas, pues son ellos los directamente responsables de los resultados que se consigan en el ámbito nacional. Con el apoyo oportuno se pueden evitar discrepancias y poner todo lo que esté al alcance para lograr en lo posible los objetivos. Y si esto no es posible, por lo menos que quede la satisfacción de haber ejecutado y desarrollado sus compromisos; de esta manera, todos los actores que intervienen en el proceso de preparación de los deportistas quedarán con la complacencia de un adecuado manejo y su gestión será reconocida por la comunidad en general.

El conflicto afectivo en el deporte

Para mayor comprensión del criterio manifestaciones relacionadas con el punto de vista deportivo, ellas están relacionadas con cierto tipo de estímulos provenientes de acciones que pueden ser internas cuando no se exteriorizan, o externas cuando se evidencian o son provocadas en circunstancias vividas por deportistas, entrenadores o seleccionados, sometidas a eventos donde hay cierto protagonismo por parte de los actores.

Las manifestaciones siempre son exteriorizadas a través de comportamientos o lenguajes, producto de circunstancias —ya sean adversas o a favor de un acontecimiento— que se vuelven públicas al ser difundidas e interpretadas dando como resultado opiniones, conceptos o controversias de los sujetos que actúan como actores o simples observadores.

En tal sentido, las manifestaciones dependen de los estados emocionales y particulares de ánimo y están presentes en todas las clases sociales, culturales, religiosas, o en las actividades deportivas, como lo declaran algunas jugadoras de baloncesto para la presente investigación al señalar la impotencia que sentían porque no se podía opinar ni decir nada, porque todo era malo. Este tipo de manifestaciones son muy frecuentes ante circunstancias adversas, como la no consecución de objetivos o el mal resultado de un encuentro deportivo definitorio. Además, se convierten en pretextos para justificar el desempeño de una acción que no llegó a un buen término. Se puede afirmar que son manifestaciones que disocian, separan y generan malestar, ya sean individuales o colectivas.

También se habla de la existencia de manifestaciones que son producto de acontecimientos, logros o resultados buenos. Son las que asocian, unen e integran, siempre en beneficio de algo o para algo. Según Norberto Boggino (2003), “las actitudes son manifestaciones (externas) de los alumnos y, por lo tanto, son efectos o productos de variables internas y externas que las provocan” (p. 23). Así, pues, las manifestaciones son acontecimientos o comportamientos expresados a través de actitudes provocadas por estímulos y se exteriorizan corporalmente de variadas formas y ante circunstancias relacionadas con normas, valores, conocimientos, ideologías y cultura de cada individuo o grupo que se enfrenta a una diversidad de sucesos.

Todo esto indica que las manifestaciones se revelan a través de comportamientos o conductas observables en todos los individuos conjuntamente relacionadas con su contexto inmediato o medio circundante. “Se vuelven visibles por sus declaraciones, acciones y reacciones, propias de los sujetos involucrados en el conflicto, es una especie de proceso dinámico de interacción” (Robbins, 1999, p. 443). Los comportamientos se convierten en lenguajes actitudinales que se manifiestan por los procedimientos, acciones o reacciones ante la presencia de factores externos que interfieren en el normal desempeño social de los seres vivos. En relación con lo anterior, se encontró una de las formas como actúa el entrenador del equipo de baloncesto de Nariño: el instructor grita “¡Usted no puede, no hace nada, cuando cojas ese balón, tíralo!” Son comportamientos propios ante una situación de impotencia y que influyen de manera directa y negativa en el grupo de acuerdo con la forma como lo asumen o interpretan los deportistas.

Emociones y deporte

Las emociones se muestran o expresan a través de actitudes espontáneas o comportamientos naturales, ya que se nace con ellas, hacen parte de las personas, son reflejos naturales que salen a flote ante un estímulo creando comportamientos propios en cada individuo según su estado de ánimo, hacen parte de la personalidad. Es la impronta que marca la diferencia con otros seres, ya sean o no de su misma especie, por medio de la cual el individuo se activa corporalmente y se prepara para la acción. Esto es muy recurrente en la actividad deportiva, donde se encuentra una gran riqueza emocional. Es así como en las emociones pesa el sentimiento individual, donde la persona es autónoma de expresar lo que siente, lo que piensa de manera positiva o negativa.

En este sentido, para Mayor y Cantón (1995), “la competición deportiva es un marco idóneo para la expresión de los tres componentes clásicos de la emoción: las vivencias emocionales (alegría-disgusto...), el comportamiento emocional (agresión, abrazo a un compañero...) y las modificaciones fisiológicas (presión sanguínea, tensión muscular...)” (p. 104). Estos componentes tienen sus efectos directos sobre la acción y las vivencias en la práctica del deporte, ya sea individual o colectivo.

Los sentimientos relacionados con mayor frecuencia en el ámbito deportivo: el miedo al éxito y al fracaso, a lesionarse y al ridículo social, entre otros procesos emocionales como el dolor, el orgullo, la tristeza o la alegría, influyen también, a veces decisivamente, en la motivación individual (Mayor y Canton, 1995, p. 105),

Las emociones regulan siempre el funcionamiento mental organizado tanto en el pensamiento como en la acción. Por otra parte, Walter Riso (1997) clasifica las emociones en primarias y secundarias. Las emociones primarias

[...] son aquellas con las que nacemos. Son naturales, no aprendidas, cumplen una función adaptativa, son de corta duración y se agotan a sí mismas. Solamente duran lo indispensable para cumplir su misión: dolor, miedo, tristeza, ira y alegría, son algunas de las más importantes. Ellas forman parte de la persona y cumplen un papel vital para que podamos sobrevivir y adaptarnos al mundo (p. 23).

Al ser las emociones de corta duración, se manifiestan de manera muy enérgica y momentánea; igualmente, se diluyen de forma rápida y espontánea, porque en ese período de tiempo han cumplido con su objetivo de expresar algo, produciendo una acción como respuesta a un acontecimiento. Constituyen desencadenantes emocionales, que son respuestas y predicciones acerca de los posibles resultados y eventos en los cuales participan individuos. Fast (1980) afirma que son “innatos programas subcorticales que vinculan ciertos elementos evocativos a expresiones faciales universalmente perceptibles correspondientes a cada una de las emociones primarias: interés, alegría, sorpresa, miedo, enojo, angustia, desagrado, desprecio y vergüenza” (p. 19-20). Es muy frecuente en el campo deportivo el miedo ante la amenaza de un rival aparentemente superior; ante una situación potencialmente dolorosa o ante una lesión, emociones que se hacen presentes durante el desarrollo de la contienda, duran hasta la terminación del encuentro y después todo vuelve a la normalidad.

En tal sentido, son actos inconscientes, donde el cerebro de todos está programado para responder a estímulos externos, ya sean de alegría o de tristeza, adoptando la boca una actitud contraria a la de la felicidad, levantando las cejas ante el miedo, frunciendo la frente ante la ira; eso es la emoción. Por lo tanto, “al final de los encuentros deportivos femeninos cuando se perdía, nadie quería andar con nadie, estaban decaídas, unas lloraban, otras estaban bravas, pero al mismo tiempo tristes”; son las emociones provocadas, ya sea por la pérdida de un partido, de un trofeo o de un récord.

El ser humano siempre enfrenta situaciones en las que intervienen actitudes que son asimiladas por el cerebro y se evidencian corporalmente, porque es la forma como responde ante estos estímulos; además, hacen parte de su vida y le dan sentido. No sólo tiene la necesidad de concebir emociones sino que, si no las encuentra, las crea, porque le es imposible prescindir de ellas. Esa riqueza de las emociones, la capacidad de tener sentimientos que le ayudan a pensar, razonar y actuar, es lo que hace único al hombre como especie.

Comportamiento físico

Otro aspecto importante para la investigación es el estudio de los movimientos del cuerpo, conocido con el nombre de kinestésia o quinesésica, que analiza

el significado comunicativo o expresivo de los movimientos corporales y de los gestos aprendidos. Estos constituyen una forma de comunicación no verbal que también se puede dar por contacto personal. Es el llamado lenguaje del cuerpo, un lenguaje imprevisto, consciente o inconsciente. Es una reacción involuntaria que se da como respuesta de un individuo a la actitud de otra persona y que posee un valor comunicativo intencionado o no. “Los movimientos corporales que aportan significados especiales a la palabra oral, durante un evento comunicativo, a veces pueden tener una intención o no tenerla” (Hernández Sacristán, 1999, p. 53).

Esta definición reafirma la importancia del movimiento corporal para expresar o para manifestar actitudes en respuesta a acciones o acontecimientos suscitados de una actuación, donde el cuerpo asume posturas referenciadas con las posiciones normales y frecuentes de su cuerpo o una parte de él. En relación con otros, estas posturas también son conocidas como lenguaje corporal y se manifiestan con gestos, posturas o movimientos. Lo anterior se puede observar cuando se recuerda algún momento de la vida en que se enojó o se sintió alegre; se dará cuenta de que, ante las dos actitudes, la postura corporal que se asume es muy diferente, dependiendo de los estados emocionales. Estas posturas suministran valiosa información tanto en la parte física como emocional.

Grandes patrones de movimiento que implican el cuerpo entero, pueden resultar también informativos. Un gran número de movimientos, frases tales como “ella adoptó una postura amenazadora” y “él la saludó con los brazos abiertos”, sugieren que diferentes orientaciones corporales o posturas indican estados emocionales (Barón y Byrne, 2005, p. 44).

Este llamado lenguaje corporal constantemente está enviando señales suministradas por las diferentes posiciones o posturas y los movimientos conscientes o inconscientes, ya sean del cuerpo o una parte de él. En tal sentido, hay actitudes que pueden ser percibidas de diferentes maneras; por ejemplo, cuando un docente tiene acciones bruscas con sus jugadoras, como ellas mismas lo manifiestan: <<a otra compañera el profe también la haló>>. Esta actitud del entrenador es una respuesta ante una situación negativa provocada por el mal desempeño de una jugadora en un partido disputado para la eliminatoria a los Juegos Nacionales; es un regaño o llamado de atención, manifestado sin pala-

bras, sólo con movimientos corporales bruscos. Estas actitudes amenazantes o amables son reconocibles por posturas corporales que predisponen a las personas para interactuar con otras ante la recepción del mensaje.

Además, en el caso del deporte, el comportamiento corporal puede manifestarse en debilidad o falta de fuerza y agotamiento o extenuación gradual, producidos por la fatiga, ya sea muscular o mental, que influyen en el rendimiento individual y colectivo afectando el interés, como resultado final de la confrontación deportiva.

El lenguaje

La comunicación es la forma como las personas se transmiten mensajes entre ellas a través del lenguaje oral o escrito. Estos lenguajes, conocidos como canales; son los que proporcionan la mayor cantidad de datos en el intercambio constante de información rutinaria. La comunicación puede ser cara a cara, telefónicamente, a través de correo electrónico o con memorandos, cartas, panfletos, boletines o informes en general, y se da en todas las empresas, sociedades, culturas y países del mundo. Sirve para la transferencia y comprensión del significado de las acciones, procedimientos, actitudes, requerimientos y necesidades que cumplen con la función de informar: “la comunicación desempeña cuatro funciones principales dentro de un grupo u organización: control, motivación, expresión emocional e información” (Robbins, 1999, p. 377). Es así como a través de ella se logran mantener las relaciones y la unidad dentro de grupos, empresas o sitios de trabajo; lo mismo, en sociedades de tipo militar, político, religioso y deportivo, donde aplica el caso para la presente investigación.

En los deportes de conjunto, la comunicación siempre está presente en todas las actividades, tanto en la fase preparatoria como en la competencia, ya que si no hay una adecuada comunicación sería imposible mantener ese equipo, corriendo el riesgo de perder la unidad, el respeto y los resultados. En este caso, las jugadoras manifiestan temor por la forma de expresarse el entrenador. El modo de hablar fuerte —pero él no pensaba que era tanto— hace que el equipo cambie de actitud; es una comunicación que se da ante resultados adversos, producto de una situación de desespero ante el mal resultado del encuentro deportivo definitorio.

Lenguaje escrito

El lenguaje escrito es un medio por el cual se pueden comunicar, a través de signos, las ideas y sentimientos, despertando en otras personas las imágenes conceptuales que se forman en la mente. Es un invento del hombre y se usa para graficar el lenguaje hablado: “es el acto de expresar y compartir ideas, deseos y sentimientos” (Universidad de Antioquia, 2008, p. 6). Su finalidad es la transmisión intencionada de un mensaje, quedando siempre constancia de lo que se dice y lo que se hace en un acto acordado.

En el ámbito deportivo, el lenguaje escrito es muy usual, porque a través de este medio se hacen los diferentes llamados de atención ante conflictos que surgen en las diferentes etapas de concentración, participación y competición. También los comunicados de sanciones por actos de indisciplina y los informes referentes a las reglas o normas establecidas en los estatutos de las ligas, son de gran importancia, ya que al quedar evidencia, sirven para futuras revisiones. Conforman la historia escrita de algo, donde se consignan actos de los acontecimientos de las ligas, de los deportistas y del cuerpo técnico y administrativo a través del tiempo, y por esto sirven para una futura revisión.

En el campo deportivo constantemente se dan manifestaciones asociadas con las emociones que en ocasiones los propios deportistas se ven incapaces de controlar, llevándolos a conductas que llegan a ser antisociales, antirreglamentarias o violentas obedeciendo al ímpetu de la emoción responsable de los actos. Dependiendo de la rapidez de respuesta, también proporcionan información sobre reacciones ante ciertas situaciones y son el resultado de valoraciones relacionadas con el significado del bienestar individual o colectivo.

Administración de conflictos deportivos

Para tener alternativas de manejo a los conflictos, es necesario hacer en primera instancia una evaluación de ellos, teniendo en cuenta un análisis en profundidad del problema desencadenante, las personas y el proceso que se presenta, es decir, llevar a cabo un trabajo que denominamos administración de los conflictos. Esta modalidad de administración hace parte de las alternativas de manejo que involucran la participación de los actores que intervinieron en la investigación, como son el entrenador, el asistente y el delegado, de acuerdo

con sus funciones, sin dejar a un lado el comité disciplinario, al cual tradicionalmente se asigna el proceso de vigilancia y control de situaciones conflictivas.

La evaluación de los conflictos se utiliza como una forma de saber el por qué suceden, cuáles son sus causas; como lo manifiesta Mojica (2005), “no surgen del vacío, sino que tienen causas” (p. 17). Estas causas permiten evaluar la situación de una manera objetiva que posibilite el manejo del conflicto y no solamente juzgarlo e incluso separar o sancionar a quienes estén dentro de él.

Ahora bien, en la evaluación de los conflictos se presentan diferencias que deben ser tenidas en cuenta, como las fallas de comunicación que, según Mojica (2005), son “problemas que probablemente ocurren cuando una parte no se lleva, no confía o está enojada con otra” (p. 17), y no permiten que el trabajo del grupo sea óptimo. La comunicación se convierte en un instrumento que favorece la solución de un conflicto. El poder hablar hace que las soluciones y el manejo de situaciones adversas sean una alternativa más directa y rápida, sin necesidad de acudir a otras instancias, es decir, la comunicación constituye una alternativa de manejo que se ubica dentro del denominado arreglo directo.

Prosiguiendo con el tema, las fallas estructurales en el interior de las LDN se presentan porque “las personas difieren sobre las metas, responsabilidades, alternativas de decisión, criterios de desempeño y asignaciones de recursos” (Mojica, 2005, p. 18), y esto no permite que haya responsabilidad directa de los integrantes de la liga cuando se piden resultados, debido a que no se ha planificado con anterioridad sobre las metas y propósitos, se deja todo para el final o se improvisa cuando las circunstancias lo requieren.

De acuerdo con lo expresado por los actores de las ligas, entre las alternativas para el manejo de los conflictos más frecuentes y utilizados en el interior de las LDN, están las relacionadas con el arreglo directo y la mediación. Es pertinente recordar que el arreglo directo hace referencia a la posibilidad de no utilizar a un tercero para la solución y manejo del conflicto, y la mediación, a la posibilidad de utilizar mecanismos que ayuden a solucionar y manejar los conflictos.

Arreglo directo

Con respecto al manejo de forma directa, se tiene en cuenta el diálogo. Lo manifiesta el entrenador diciendo: “En esto es fundamental el diálogo”,

refiriéndose a las intervenciones que en su trabajo se presentan durante los diferentes momentos, porque como entrenador tiene un campo de acción amplio, ya sea en la parte del entrenamiento, del juego o cuando se presenta alguna eventualidad. Al respecto, Elies Alles y otros (2003) manifiestan que “potenciar el diálogo es la mejor manera de solucionar los conflictos que se presenten. El deporte, por sus características de oposición y antagonismo, es una fuente de conflictos” (p. 37). Es necesario, entonces, tener presente el diálogo en el interior de los grupos, por cuanto permite la comunicación directa con las personas involucradas en conflictos, dado que, como lo expresan estos autores, en el deporte se presentan conflictos por la oposición, el roce y otras circunstancias, que pueden ser solucionados a través del diálogo directo. Gracias a la comunicación se aclaran malos entendidos, se amplían datos, informaciones, argumentos o sentimientos sobre los que hacía falta mayor profundidad, y se pone fin a rumores, entre otras ventajas.

Acudir a instancias o mediación

Luego de haber acudido a formas directas para solucionar el conflicto y ante las dificultades de llegar a acuerdos directos, se hace necesario acudir a otras instancias en donde se puedan igualmente encontrar alternativas para el manejo, teniendo en cuenta a las personas que se encuentran dentro del proceso de formación y preparación de las y los deportistas. Es entonces cuando aparecen los técnicos, sus asistentes, los delegados y el comité disciplinario que, con sus características, capacidades y funciones, contribuyen a la búsqueda rápida de soluciones y de manejo de los conflictos en las LDN.

En primera instancia, se toma al entrenador o técnico como la persona con más responsabilidad y jerarquía dentro de la organización del cuerpo técnico, “concebido como el máximo responsable del grupo deportivo y director del mismo durante el proceso de entrenamiento y competición” (Moreno Arroyo y Del Villar, 2004, p. 19). Él es quien se encarga de todo lo relacionado con la preparación y participación del grupo en las competencias. Por eso, todas las situaciones anómalas que se generan en los seleccionados, son conocidas y recibidas en primera instancia por él. Un ejemplo de esto se observa cuando el delegado expresa “hay que informarle al técnico”, por cuanto reconoce que este será quien tomará las decisiones que el caso amerite.

Todo lo anterior evidencia que los conflictos están presentes en todo momento, pero que lo importante es saber tomar posiciones que contribuyan a su resolución. Por ello, a continuación se presenta la propuesta, teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo.

PROPUESTA “DON P-PITO MELEANDO EL CONFLICTO”

La propuesta consiste fundamentalmente en el diseño de una cartilla ilustrativa dirigida a los diferentes actores de las ligas deportivas de Nariño, entre los que se destacan los dirigentes, entrenadores, deportistas y demás personas con cargos o profesiones afines al manejo del deporte, especialmente a quienes están involucrados en los procesos de preparación de los deportistas y de los seleccionados departamentales.

Este documento contiene una serie de temas relacionados con situaciones de conflicto en el deporte, que permiten acercarse a la parte conceptual y a las técnicas o estilos de manejo para su administración o resolución, según el nivel de gravedad y las posibilidades que puede generar el conflicto en el desarrollo de la organización.

La cartilla está debidamente ilustrada, con un lenguaje sencillo, frases cortas y ejemplos prácticos que la convierten en una alternativa pedagógica para generar cambios conductuales en la comprensión de situaciones que requieran un tratamiento particular.

Entre los temas por tratar, se toman en cuenta los fundamentos desde el concepto, algunas situaciones de conflicto en el deporte y los conflictos más frecuentes encontrados en cada una de las etapas del proceso de preparación y participación en la fase clasificatoria a Juegos Nacionales 2008.

También se abordan temas relacionados con el manejo de los conflictos incluyendo las técnicas y estilos para su administración o resolución. Finalmente, se ubica una relación de normas y procedimientos aplicables al deporte, tal como se encuentran formulados desde organizaciones nacionales e internacionales.

La elaboración de la cartilla ilustrativa *Don P-Pito meleando el conflicto* forma parte de una serie de acciones que el grupo investigador emprende para

contribuir con la organización de las ligas deportivas de Nariño, tanto en sus aspectos administrativos como deportivos, particularmente para la atención de situaciones de conflicto que se presentan durante las etapas de convocatoria, conformación de selecciones, preparación deportiva y competencia.

CONCLUSIONES

Una de las situaciones de mayor incidencia en el rendimiento deportivo, tiene que ver con el inadecuado manejo de los conflictos, toda vez que se buscan y toman medidas cuando estos se hacen evidentes mediante manifestaciones expresadas a través de emociones de tipo personal. De igual manera se explicitan en la aplicación de mecanismos sancionatorios que no aportan procesos formativos, tal como lo menciona Rubén Acosta cuando dice que la práctica deportiva está sujeta a ciertas reglas de conducta, condiciones, restricciones y sanciones disciplinarias necesarias para un buen orden, para la prevención de actos de felonía y para la protección del bienestar físico y moral, en este caso de los actores de las LDN. Sin embargo, también es claro que un manejo apropiado de las situaciones disminuiría la necesidad de aplicar sanciones.

La debilidad en la organización interna de las LDN, por falta de planificación y recursos tanto para aspectos administrativos como deportivos, genera un periodo de latencia de conflictos que en algunos casos inicia un proceso hasta llegar a las manifestaciones. Cuando las situaciones se vuelven inmanejables o incontrolables, se desdibujan los principios básicos del entrenamiento deportivo; entonces sí salen a flote y se reconocen los conflictos, pero el manejo que se les da termina en la aplicación de medidas disciplinarias que no les dan el carácter transformador que se busca promover mediante esta investigación.

El nivel de gestión de las organizaciones deportivas se limita básicamente al apoyo que los entes gubernamentales brindan de acuerdo con las obligaciones de ley. Sin embargo, no son propositivas para buscar opciones ante otras organizaciones y entidades privadas que pudieran aportar positivamente a la solución de sus necesidades. Para esto, es necesario contar con las recomendaciones que Rubén Acosta hace a los directivos en el sentido de desarrollar excelentes habilidades como negociadores cuando se trata de obtener apoyo político, tener visión global de la organización, de su estructura, sus metas y su capacidad, y así mismo tener en cuenta el ambiente exterior, los patrocinadores, la situación económica global y regional.

En el campo deportivo, los actores presentaron distintas formas de manifestar el conflicto, las cuales son más evidentes en la etapa de competencia, cuando la presión por la exigencia y la necesidad de resultados multiplica los gestos corporales como la manera de exteriorizar los estados emocionales. A su vez, la poca comunicación y atención de dichas manifestaciones genera actitudes negativas frente a la función y responsabilidad que deben cumplir como miembros de una delegación deportiva, llevándolos hasta un nivel de impotencia y frustración que deriva en el abandono o renuncia de su compromiso. El manejar con destreza las emociones, como lo recomienda Daniel Goleman (2002), permitirá que sirvan de apoyo para el desarrollo de factores relacionales como la comunicación, la transmisión de mensajes claros y convincentes que sirvan para el manejo de conflictos, para negociar y para resolver desacuerdos.

El comportamiento emocional de los deportistas se manejó improvisadamente, porque se trató de manera ocasional o previamente a los encuentros. Además, ese manejo fue realizado por el propio técnico o sus asistentes, por no contar con el apoyo de personal capacitado para desarrollar profesionalmente este tipo de orientaciones más relacionadas con los aspectos psicológicos.

Las situaciones de conflicto que surgieron en el interior de las ligas de baloncesto y fútbol de Nariño durante las etapas de convocatoria, selección de deportistas, preparación y competencia, fueron atendidas inicialmente desde los estilos de evasión u ocultamiento, y en pocas ocasiones se optó por el manejo directo, dejando de lado la posibilidad de utilizar otros mecanismos de solución acordes con las técnicas planteadas por Mojica (2005), desde criterios de neutralidad y equidad en la búsqueda de satisfactores y acercamientos entre las partes.

Las organizaciones deportivas no contaron con organismos ni personal preparado para atender las situaciones de conflicto que se generaron por la interacción de los actores de las ligas de baloncesto y fútbol de Nariño, quienes, además de manejar un concepto relacionado con la tendencia positivista como lo plantea Robbins (1999), donde se concibe el conflicto como sinónimo de violencia, pugna y rivalidad, asumieron alternativas de fácil manejo, prefiriendo, antes que confrontarlo, esperar que el conflicto se resolviera por sí mismo.

En definitiva, el proceso de conflicto en las LDN durante la fase clasificatoria a Juegos Nacionales 2008, se dio en todos los niveles y ámbitos, y fue generado por los diferentes actores según el grado de participación, responsabilidad o presión que su propio cargo representaba. Existen evidencias de que en cada una de las etapas del entrenamiento deportivo —planificación, entrenamiento y competencia, desde los aspectos administrativos hasta los deportivos—, si bien los conflictos no se convirtieron en detonantes inmediatos, fueron desencadenantes directos por el ofrecimiento menor de garantías en la obtención de resultados positivos con los seleccionados departamentales, generando a la postre mayor desgaste, mayor esfuerzo e incluso un alto nivel de frustración tanto individual como colectiva.

REFERENCIAS

- Acosta Hernández, R. (2001). *Gestión y administración de las organizaciones deportivas*. Barcelona: Paidotribo.
- Acosta Hernández, R. (1999). *Dirección, gestión y administración de las organizaciones deportivas*. Barcelona: Paidotribo.
- Alles, E. (2003). *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Madrid: Inde.
- Barón, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Pearson.
- Boggino, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica institucional*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cascón Soriano, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos.
- Fast, J. (1980). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Gallardo Guerrero, L. y Jiménez Gómez, A. (2004). *Gestión de los servicios deportivos municipales, vías para la excelencia* (1.ª ed.). Zaragoza, España: Ino reproducciones.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa* (3.ª ed.). Madrid: Grupo Zeta, Javier Vergara Editor.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural. Lenguaje y comunicación*. Valencia, España: Octaedro.
- Maestre, J. y Gómez, A. M. (2005). *La importancia del gestor deportivo en el municipio*. España: Inde.
- Mayor, L. y Cantón, E. (1995). *El planteamiento cognitivo-motivacional y emocional en la actividad física y el deporte: perspectivas actuales*. Trabajo presentado en el V Congreso de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia, España.
- Mojica, V. A. (2005). *Módulo Instrucción sobre Administración de Conflictos*. Humacao: Universidad de Puerto Rico, Centro de Competencias de la Comunicación.

- Moreno Arroyo, P. y Del Villar, F. (2004). *El entrenador deportivo: manual práctico para su desarrollo y formación*. España: Inde.
- Paris Roche, F. (2005). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas* (4.^a Ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22.^a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Riso, W. (1997). *De regreso a casa. Un reencuentro con las fuentes naturales del bienestar de la salud emocional*. Bogotá: Norma.
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamiento organizacional* (8^a ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Romero Silva, M.A. (1998). *Tendencias del conflicto armado e iniciativas de paz. Exposición aula máxima ESAP*. Bogotá: ESAP.
- Sánchez, A. (2004). *Programa Presidencial de Resolución de Conflictos. Manual del multiplicador* (2^a ed.). Bogotá: Taller Creativo.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación del conflicto en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores* (3^a ed.). Madrid: Narcea.
- Universidad de Antioquia. (2008). Escuela de idiomas. *Revista de Lenguaje y Cultura, I I*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uría, M. E. (2004). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Documento interno de trabajo de la Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de la Salle, manuscrito no publicado.

Capítulo 15

LOS CONFLICTOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Carmen Cecilia Cabezas Cortés
Nancy Estela Ceballos Garcés
Adriana Patricia Cújar Gómez
Egresadas Maestría en Docencia
Universidad de La Salle, Convenio I. U. CESMAG (Pasto, Colombia)

RESUMEN

El tema central de este documento corresponde a los conflictos en la organización escolar, considerado de importancia por cuanto en el interior de esta se entretajan relaciones interpersonales e intergrupales en las cuales inevitablemente se generan situaciones de conflicto. Este hecho tiene un trasfondo ético, político y social que resulta pertinente analizar.

En este proceso de investigación, se ha seguido una vía lógica y coherente para construir saber humano desde realidades concretas y particulares. Para ello se ha realizado una cuidadosa recolección de información que, luego, ha sido analizada e interpretada con el fin de obtener hallazgos relevantes que contribuyan a mejores comprensiones de los fenómenos sociales de corte educativo. El paradigma que orientó la investigación es cualitativo, con enfoque histórico-hermenéutico y tipo etnográfico. Los hallazgos de la investigación se focalizan en las causas que generan los conflictos especialmente en las relaciones de poder entre los actores, las emociones que los conflictos producen y los

modos de abordarlos. A partir de ello, se da lugar a la prospectiva que sugiere continuar el análisis de este proceso de investigación en lo que corresponde a las relaciones de poder desde la interacción social. Así como también a la propuesta que apunta a la formación ciudadana desde el redimensionamiento del rol ético y político de los actores vinculados a las organizaciones escolares.

Palabras clave: conflictos, organización escolar, emociones, autoridad, liderazgo, comunicación, participación.

INTRODUCCIÓN

La problemática del conflicto se vive de manera cotidiana en nuestro país. Este panorama se alcanza a vislumbrar en diversos contextos, llegándose a generar, en el peor de los casos, un tipo de agresión que no solo alcanza los límites de lo físico, sino también lo psicológico y lo ético. Paralelo a lo anterior, la cultura y la política actualmente juegan un papel preponderante en la sociedad y a la vez relacional, en una dinámica interesante que llega a afectar a las personas en todas sus dimensiones como seres integrales.

Por consiguiente, las instituciones escolares, al considerarse organizaciones (Robbins, 1994), se convierten en fuentes de conflictos, en donde el gobernar o dirigir despliega una serie de inconvenientes entre sus miembros, generados principalmente por aquellas particularidades de las personas que entran en juego en la organización.

Bajo esta mirada, las escuelas son organizaciones y como tales no escapan a estas consideraciones. Bien valdría, pues, cuestionarse sobre el proceso o evolución que toma el conflicto en tales organizaciones, pues la inquietud está latente, si se considera el hecho de que las instituciones escolares se constituyen en los principales entes llamados a la formación ciudadana desde una perspectiva ética y política que implica no sólo reconocer que entre seres humanos existen conflictos, sino qué implicaciones tienen estos a la hora de analizar sus fuentes, los modos de abordarlos y las emociones que a propósito de ellos se generan.

En el papel de formadores de seres humanos, no se puede desconocer la realidad del conflicto en las organizaciones escolares. Basta para ello pensar en la integralidad del ser humano, inmerso en un ambiente donde se procura

que la democracia, la responsabilidad, la libertad, la equidad y la justicia sean valores que se construyan en el interior de microescenarios, con la visión esperanzadora de que se proyecten a contextos más amplios de una sociedad y un Estado donde lastimosamente la tendencia es atentar contra dichos valores.

A su vez, las organizaciones escolares, por su razón de ser, deben transformarse en puntos de atención y de estudio reflexivo que lleven a la comprensión de estas realidades y de los grupos humanos constituidos por directivos, docentes, estudiantes y padres de familia que cumplen un rol como ciudadanos. Por lo tanto, es relevante la dimensión social, política y ética que en éstas subyace.

Bajo esta óptica, es oportuno centrar la mirada en la organización escolar como ese subsistema en el cual confluye información altamente valiosa (conflictos, percepciones, creencias, ideales, emociones, comportamientos, actitudes, entre otros) que está siendo objeto de influencia y —si se permite el término— de experimentación frente a lo que se espera suceda en los sistemas más complejos de una sociedad.

En consecuencia, esta circunstancia se torna en eje de gran cuestionamiento, siendo necesario revisar aquellos “modelos de formación ciudadana que se están agenciando y contribuir a la creación de uno que se adapte a las condiciones socio-culturales y políticas propias de nuestro país” (Echavarría, 2007) Es oportuno señalar que es tarea de quienes se ocupan de ejercer la docencia, sugerir propuestas o modelos que conduzcan a la reflexión y generen transformaciones a escala de micro y macrocontextos.

En líneas posteriores se presentarán breves conceptos sobre conflicto y emociones, aspectos clave y de mayor algidez que se constituyeron en causas generadoras de conflicto en la organización escolar, referidas de manera particular al Centro Educativo Municipal San Francisco de Asís (CESFA) de Pasto.

Acerca del conflicto

Según la Real Academia Española, la palabra conflicto viene de la voz latina *conflictus* que significa “lo más recio de un combate. Punto en el que aparece incierto el resultado de una pelea. Antagonismo, pugna, oposición, combate. Angustia de ánimo, apuro, situación desgraciada y de difícil salida”.

Este significado acerca del conflicto, en un primer momento, nos lleva a pensarlo como sinónimo de agresividad, violencia o pelea. Sin embargo, hay autores que, aunque reconocen que en el conflicto hay afectación negativa, lo definen de manera más dinámica; nótese esto en la siguiente afirmación: “proceso que se inicia cuando una parte percibe que otra la ha afectado de manera negativa, o está a punto de afectar de manera negativa alguno de sus intereses” (Robbins, 1994, p. 461).

Ahora bien, Marinés Suárez (1996) pone sobre la mesa un concepto más acorde a la complejidad humana. Desde un punto de vista más social y psicológico, lo define como

[...] un proceso interaccional, que nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse y otras veces permanecer estacionario. Se co-construye recíprocamente entre dos o más partes entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación. Predominan las interacciones antagónicas sobre las cooperativas, llegando en ocasiones a la agresión mutua (p. 21, como se cita en Espino Ledesma, s. f.).

Este autor también agrega el hecho de que este proceso de conflicto se construye entre personas o grupos, entre los que ponen en juego sus pensamientos, discursos y afectos. Aquí se aprecia cómo, a medida que se avanza, las definiciones se amplían con una perspectiva más integral. Pues bien, tal parece hasta el momento que el conflicto es una situación más cotidiana de lo que se piensa.

Jares (1997) es uno de los autores que mejor definen el conflicto, acercándolo a la realidad misma del ser humano, con particularidades y características que lo hacen un ser dinámico y complejo, y ante todo reaccionario, inmerso en un mundo social y natural que lo reta constantemente. El autor referenciado mira el conflicto como “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos” (p. 108). Se puede comprender la escuela como una organización en la que interactúan varios actores; se convierte, entonces, en un foco o centro en el que se encuentra diversidad de intereses, metas, modos de ser, sentir y actuar tanto de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

En este punto, abordar el conflicto desde la organización escolar puede ofrecer muchas ventajas; más si se trata de buscar posibilidades que conduzcan a una mayor comprensión de los ambientes escolares y laborales que, sin lugar a dudas, repercuten en la intención integral de formar ciudadanos, donde lo ético y lo político conducen a reflexionar y reaccionar.

Bajo esta comprensión, se pueden analizar ahora algunas categorías que Jares (1997) presenta y que bien contribuyen a reflexionar sobre ese origen o naturaleza de los conflictos a los cuales se refiere:

De origen ideológico-científico. Dentro de estas se encuentran: a) opciones pedagógicas diferentes; b) opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes; c) opciones organizativas diferentes, y d) tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

Como se observa, estas causas serían inevitables, pues la formación personal, académica y cultural van marcando estas particularidades en cada sujeto: la familia, la escuela, etc.

Jares establece también otra categoría, la relacionada con el poder. En esta incluye: a) control de la organización; b) promoción profesional; c) acceso a los recursos, y d) toma de decisiones. Estos aspectos configuran en buena medida la micropolítica de la institución escolar.

Ahora bien, se encuentran también las *relacionadas con la estructura*. Jares propone las siguientes: a) ambigüedad de metas y funciones; b) “celularismo”; c) debilidad organizativa, y d) contextos y variables organizativas.

De todas las anteriormente expuestas, el contexto representa una influencia importante en las personas y en muchos casos determina el comportamiento.

Y finalmente, Jares plantea las relacionadas con las cuestiones personales y de relación interpersonal. Estas últimas, más personales que grupales, son influyentes al analizar el origen del conflicto desde un punto de vista más psicológico. En estas se tienen en cuenta: la estima propia/afirmación; seguridad; insatisfacción laboral; comunicación deficiente y/o desigual.

Después de haber dilucidado las causas de los conflictos, conviene advertir que si bien lo expuesto se constituye en un referente ilustrativo sobre el tema, no

se pretende insinuar que eliminando o minimizando estas causas o factores, el conflicto vaya a desaparecer; ni mucho menos se intenta sugerir que esto sea lo más sano para la organización. Al contrario, y en esto se es enfático y reiterativo: el conflicto oxigena la organización escolar.

Una vez abordada la conceptualización del conflicto y con ello las fuentes o causas que lo generan, ha llegado el momento de referirse a los modos de abordar los conflictos.

Modos de abordar el conflicto

Es pertinente partir aclarando que en este apartado se trabajará conceptualmente desde la perspectiva de la micropolítica a la que hace referencia Ball (1989, como se cita en Jares, 1997), reconociendo que, así como los Estados Nacionales se organizan desde una dimensión macropolítica, también las escuelas lo hacen desde una dimensión micropolítica, la cual no es menos compleja y requiere una intervención en la vida organizacional de sus integrantes.

Es conveniente plantear la contraposición entre la perspectiva micropolítica de Ball (1989) y la ciencia de la organización. Así, pues, se pone de manifiesto que en la micropolítica en la vida escolar es ampliamente relevante el poder, mientras que en la ciencia de la organización se privilegia la autoridad.

En esta misma línea, mientras desde la mirada micropolítica importa en alto grado la diversidad de metas, en la ciencia de la organización se da lugar a la coherencia de metas. En la perspectiva micropolítica sobresale la disputa ideológica; en la ciencia de la organización se busca más la neutralidad ideológica.

Bajo estos términos, el conflicto desde la micropolítica se asume como necesario para dinamizar la organización escolar; en su lugar, la ciencia de la organización toma la senda del consenso. Detallando el paralelo, puede entenderse que la micropolítica da valor a los intereses y la ciencia de la organización a la motivación. En esa relación, la primera está centrada en la actividad política y la segunda se focaliza en la toma de decisiones. Por último, se tiene que el control es relevante para la micropolítica, y en la ciencia de la organización es primordial el consentimiento.

Se tomarán las consideraciones arriba expuestas para vincularlas con las aportaciones de Jares (1997) con respecto a los modos de manejar los conflictos. Ahora bien, desde la perspectiva tecnocrática-positivista del conflicto,

[...] el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlos a través de un pretendido “discurso panacea” que nos concita a la unanimidad, a la identidad de intereses, a la no disputa, etc. (p. 6).

En tal mirada, este modo de manejar los conflictos, más que resolverlos, los agrava, porque la tendencia es a encubrirlos y no a llegar a acuerdos a través del consenso. Complementando esta posición, Jares (1997), en conversación con Hall, coincide en que, a luz de esta visión,

[...] habrá diferencias entre puntos de vista, desacuerdos, discusiones y oposiciones, pero se entiende que ocurren dentro de un marco más amplio de acuerdo —*el consenso*— que todo el mundo suscribe y dentro del cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo, sin recurrir a la confrontación (Hall *et al.*, 1978, p. 56, como se cita en Jares, 1997).

En definitiva, se trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar, en particular, y de la política educativa, en general.

Hasta aquí se han expuesto los razonamientos relacionados con la visión tecnocrática del conflicto. Corresponde ahora avanzar hacia lo propuesto por la perspectiva hermenéutico-interpretativa. Debe hacerse hincapié en las ideas fuerza que desarrolla Jares (1997) en compañía conceptual con Carr y Kemmis (1986, como se citan en Jares, 1997). Contrario a la mirada tecnocrática que a la postre busca esconder los conflictos, la mirada se dirige hacia el sujeto dando importancia a sus percepciones, a sus creencias y a sus necesidades particulares que hacen que se asuma el conflicto desentrañando la naturaleza del ser humano, que implica reconocer su realidad y la de los demás, y enfrentarse a ella. Considérese, entonces, lo propuesto por los autores:

Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de

los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias. Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente (Carr y Kemmis, 1986, p. 112-113, como se citan en Jares, 1997).

Se notará a continuación cómo algunos elementos relacionados con la comunicación y las relaciones humanas son claves para dar un tratamiento más adecuado y a tono con la teoría de las relaciones humanas referida en el tema de organización escolar. Véase al respecto la explicación de Jares (1997) planteada en los siguientes términos:

[...] la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad (p. 8).

Queda en evidencia cómo, desde esta perspectiva, se apuesta decididamente a darle un papel fundamental a la comunicación y a sus enormes bondades para abordar la realidad del conflicto, hasta el punto de contemplarla como un elemento indispensable para evitar los roces, los choques y las dificultades. Jares (1997) lo devela de esta manera:

[...] las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo. Se cree que estableciendo canales de comunicación entre los individuos, desaparecerán o se evitarán los conflictos (p. 8).

Si bien es cierto que la comunicación es muy importante para manejar los conflictos, se debe advertir que ella, por sí sola, no evita la emergencia de

ellos, sino que habrá de considerarse adicionalmente el contexto en el que se presenta la situación conflictiva. Nuevamente Jares (1997) aclara este punto así:

La comunicación, con ser absolutamente necesaria para resolver los conflictos, en muchas ocasiones ni los explica ni los resuelve por sí sola. Al analizar y/o afrontar un conflicto para su resolución es imprescindible preguntarse por el contexto o escenario en el que se produce, los móviles o intereses que lo han causado, las posiciones que ocupa cada una de las partes en oposición y las estrategias o tácticas que han usado; cuestiones que hacen referencia a la necesaria comprensión global y contextualizada —sincrónica y diacrónicamente— del conflicto, y no únicamente a sus aspectos relativos al proceso (p. 8).

Como puede verse, el avance de esta perspectiva es significativo frente a la posición tecnocrática, puesto que esta última se reduce a proponer que, frente a las situaciones conflictivas, la reacción de los actores debe dirigirse hacia el esconder, enmascarar, silenciar y evadir el conflicto, por cuanto se cree que éste será perjudicial para la buena marcha y las dinámicas de la organización escolar. Por otra parte, desde el punto de vista hermenéutico-interpretativo, el manejo del conflicto se aborda a partir de la complejidad y la particularidad del ser humano, pretendiendo que el diálogo interpersonal y la fluidez de la comunicación permitirán darle un tratamiento apropiado a los conflictos.

Dicho lo anterior, se examinará la perspectiva crítica, la cual presenta una óptica transformadora, emancipadora y liberadora, por cuanto parte de establecer que el conflicto es connatural al ser humano y necesario dentro de la vida social y política de la organización escolar. Tomando a Jares (1997), se puede considerar que “dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización...” (p. 9).

Retomando conocimientos cardinales que fueron explicitados al comenzar estas disquisiciones con respecto a la macro y micro política dentro de la organización escolar, la perspectiva crítica avanza en sus consideraciones en relación con los modos de manejar el conflicto, fundamentalmente desde un tratamiento político, es decir, la incidencia e influencia en los espacios de participación pública. Dan cuenta de lo anterior Jares (1997) y González (1989, como se cita en Jares, 1997) con el presente enunciado:

A través de esta dialéctica entre lo micro y lo macro, lo formal y lo real, la reproducción y las resistencias, etc., se configura la realidad organizativa de los centros educativos, en la que son conceptos básicos el poder, los intereses, las políticas de actuación, las luchas ideológicas y científicas, etc. Por ello se habla de la escuela como “una organización cuyas metas y procesos son inestables y conflictivos, más que racionales y estables” (p. 40).

Bajo estas puntualizaciones, es preciso reflexionar frente al imaginario de escuela que generalmente tiene la sociedad al suponer que en el interior de la organización escolar existe total armonía y comprensión entre sus miembros debido a su misión, que en esencia es formativa, y de hecho se espera que estos no presenten comportamientos conflictivos.

Es preciso ahora hacer énfasis sobre los niveles en que pueden presentarse los conflictos según lo señalado por Robbins (1994). El primero de ellos se presenta a escala *intrapersonal* y hace referencia a qué experimenta la persona consigo misma. El segundo corresponde al aspecto interpersonal y se da entre dos o más personas. El tercero atañe al ámbito *intragrupal* y alude al conflicto que ocurre en el interior de un grupo, y el cuarto hace referencia a la faceta *intergrupal*, cuando las disputas se suscitan entre dos y más grupos.

De lo esbozado se desprende que los conflictos pueden presentarse en diferente forma con respecto al sujeto en relación consigo mismo y con los demás, llegándose a presentar en algunos casos momentos de conflicto interno que pueden trascender a la comunidad a la que este pertenece.

Sentadas las bases conceptuales sobre organización escolar y conflictos, se retomará el tema de las emociones, tópico que emerge en esta relación como un aspecto transversal y crucial para comprenderlos.

Las emociones que subyacen en los conflictos

Considerando en su conjunto lo señalado, otra arista de este asunto son las emociones que subyacen en los conflictos. Evidentemente, en la persona como tal afloran emociones, más aun en las relaciones intra e interpersonales; es más, se puede llegar a pensar que son las emociones, en su esencia, las que pueden provocar conflictos.

Centrar la mirada en las emociones que generan los conflictos en el interior de la organización escolar —conflictos intra e intergrupales— conduce a reconocer un punto clave para analizar y comprender lo realmente prioritario y valioso para los actores en su rol de ciudadanos y agentes educativos.

En este sentido y bajo las ideas de Martha C. Nussbaum (2006), “conviene vincular estrechamente las emociones con conceptos importantes tales como los beneficios y los perjuicios y así, también con las normas sociales dominantes que determinar qué beneficios y perjuicios están correctamente considerados como importantes” (p. 44). Así las cosas, la propuesta de Nussbaum acerca de las emociones como “juicios de valor”, conduce a considerar la importancia que a estas se debe atribuir al intentar comprender la naturaleza de los conflictos en el ser humano y, más aun, inmerso en un subsistema de creencias y percepciones particulares en el que se establecen relaciones y conexiones con objetos —para Nussbaum (2001) “el objeto es un elemento real y presente o un objeto que ya no existe o que nunca ha existido” (pp. 49-51)— y con estos apegos que influyen en las maneras de actuar y presentarse a los demás.

Se va demostrando cómo las situaciones conflictivas desencadenan emociones. Pero el punto trascendental de esta condición es que el dolor que puede llegar a sentir un docente a causa de un conflicto y su correspondiente emoción, afecta su actividad y perturba de alguna manera los propósitos proyectados en el aula, porque la disposición para adelantar su trabajo no es la misma.

MÉTODO EMPLEADO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, puesto que se parte de una realidad, que para este caso corresponde a los procesos, hechos y personas que en su totalidad intervienen dentro de la comunidad educativa perteneciente al Centro Educativo Municipal San Francisco de Asís. Es precisamente desde esta realidad particular como se pretende construir saber humano, producto de la interpretación de conceptos verbales, centrando el análisis en la descripción de los hechos observados, interpelados, cuestionados y revisados en los documentos y en los registros que han sido reconstruidos otorgándole sentido.

Al respecto se ha establecido que

[...] la investigación cualitativa es ideográfica porque busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social. Su objetivo es profundizar en el fenómeno y no necesariamente generalizar... Desde el enfoque cualitativo, la realidad es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad (Bonilla y Rodríguez, 1995).

Este estudio se orienta desde el enfoque histórico hermenéutico, puesto que implica una descripción, explicación e interpretación de aquellas causas que generan los conflictos, los modos de abordarlos y las emociones que subyacen en ellos, con el propósito de comprender el sentido en las actitudes, comportamientos, decisiones y formas particulares de interrelacionarse y convivir como ciudadanos. Bajo la perspectiva de Habermas (1978 y 1987).

[...] la finalidad primordial de la investigación histórico-hermenéutica, la representa la búsqueda de comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, espacial y temporalmente hablando. El fundamento de esta tarea comprensiva es la aceptación expresa de la diferencia de la singularidad, tanto de los individuos particulares, como de sus grupos de pertenencia (CINDE, 1984, s. p.)

Importa añadir que se optó por el método etnográfico, pues a través de él se hizo posible el trabajo de campo que se llevó a cabo dentro de la misma comunidad educativa, con una permanencia y cercanía significativas por parte de las investigadoras. Recuperar información pertinente referente a las causas que generan los conflictos, a los modos de abordarlos y a las emociones que subyacen en ellos en el CESFA, “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada” (Martínez, s. f.).

La población objeto de estudio corresponde al Centro Educativo Municipal San Francisco de Asís del sector rural de la ciudad de Pasto. Cabe señalar que este centro está conformado por cuatro sedes, a saber: Concepción, San Martín, Bajo Casanare y Jurado. Esta comunidad está conformada por una directora

y 17 docentes. En cuanto al centro, se cuenta con 400 estudiantes, con sus correspondientes familias.

Se tomó la sede Concepción y como muestra, a la directora del centro y a cinco docentes, a quienes se aplicó la entrevista como técnica de recopilación de información. De igual manera, se eligió una muestra representativa correspondiente a tres padres de familia, a quienes también se entrevistó.

Se empleó la entrevista como técnica privilegiada en el estudio que permitió obtener valiosa información de manera profunda, concreta y confiable. Para esta actividad se construyó un guión que fue útil para orientar la conversación. El instrumento de esta técnica corresponde al cuestionario o guía en que previamente se define un conjunto de tópicos que se abordan con los entrevistados; éste se constituyó en un marco de referencia sobre el cual se plantearon los temas pertinentes al estudio y además se ubicó otra información que en algún momento de la investigación podría resultar útil.

La información obtenida se registró en el diario de campo, en el cual se realizaron reflexiones y notas metodológicas que permitieron ir orientando los tópicos de la investigación.

Es importante agregar que se utilizó la revisión documental, específicamente del Manual de Convivencia del CESFA, para desentrañar las maneras de abordar el conflicto desde este documento reglamentario.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DEL MÉTODO “DESTILAR LA INFORMACIÓN”

Una vez recolectada la información, se hizo necesario su correspondiente análisis, para lo cual se retomó como documento guía el escrito *Destilar la información: un ejemplo seguido paso a paso*, propuesto por Fernando Vásquez Rodríguez (2006).

A partir de las entrevistas aplicadas a los actores del CESFA, se inicia el proceso de análisis de información y producto de este se obtiene el campo categorial unificado. Al ser considerado este campo en su totalidad, es notorio que el tema eje corresponde a “organización escolar” y los conflictos.

Desde este eje central se van desencadenando aspectos relacionados con las causas que generan los conflictos, las emociones generadas por estos y los modos de abordarlos, constituyéndose estas en los principales criterios por analizar.

Posteriormente se realizó la interpretación de la información desde la postura de las investigadoras sobre los diferentes tópicos desarrollados en el estudio a partir de la realidad en diálogo con la teoría.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Al analizar el campo categorial unificado, se pudo establecer que:

Desde lo expresado por los docentes y en relación con el criterio referente a las causas del conflicto, afloran aspectos relacionadas con la directora, los docentes, los padres de familia y los niños y niñas.

En cuanto a las causas que generan los conflictos en relación con la directora, según la información de los docentes del CESFA, los hechos conflictivos se producen en primer lugar desde la autoridad reflejada en el dominio y en el control; en segundo lugar, por el liderazgo, desvirtuando la concepción generalizada que se tiene de este como guía y dirección; y por último, debido a dificultades en la comunicación oral y escrita.

Retomando lo concerniente a la autoridad, se observa que esta se ve reflejada en el dominio, de manera específica en la forma de hacer cumplir las órdenes, en la imposición de puntos de vista y en el mando frente a los docentes y padres de familia por parte de la directora.

El control de la dirección se da a través de la vigilancia y la revisión, tanto de manera directa como indirecta, de aquello que los docentes realizan.

Al indagar a los docentes en cuanto al liderazgo en la directora, las apreciaciones se hacen desde dos aspectos: como guía que se espera y como la dirección que orienta. En el primer aspecto, reconocen la dificultad por la ausencia de la directora frente a algunos asuntos de organización y frente a otros relacionados con el tiempo. En cuanto a la dirección que se espera, los docentes señalan

dos aspectos igualmente importantes y que se constituyen en situaciones que evidencian conflicto; estos son: el hecho de que la directora esté cercana a la comunidad, pero lejana a lo académico.

Las relaciones entre docentes muestran aspectos profesionales y personales que se convierten en puntos álgidos generadores de conflictos. Estos, según los docentes, corresponden, por una parte, a las diferencias de roles en el cargo y por otra, a las diferencias en la forma de ser. Con respecto a las primeras, las dificultades surgen desde el poder y las funciones; en cuanto a las segundas, la manera particular de pensar y actuar de cada persona es causa inevitable de conflictos entre grupos de trabajo

Es importante mencionar que a partir de la información obtenida se explican esas diferencias de roles desde el poder, tornándose, según los docentes, difíciles de manejar, por cuanto no se acatan las órdenes y no hay reconocimiento de cargos entre docentes.

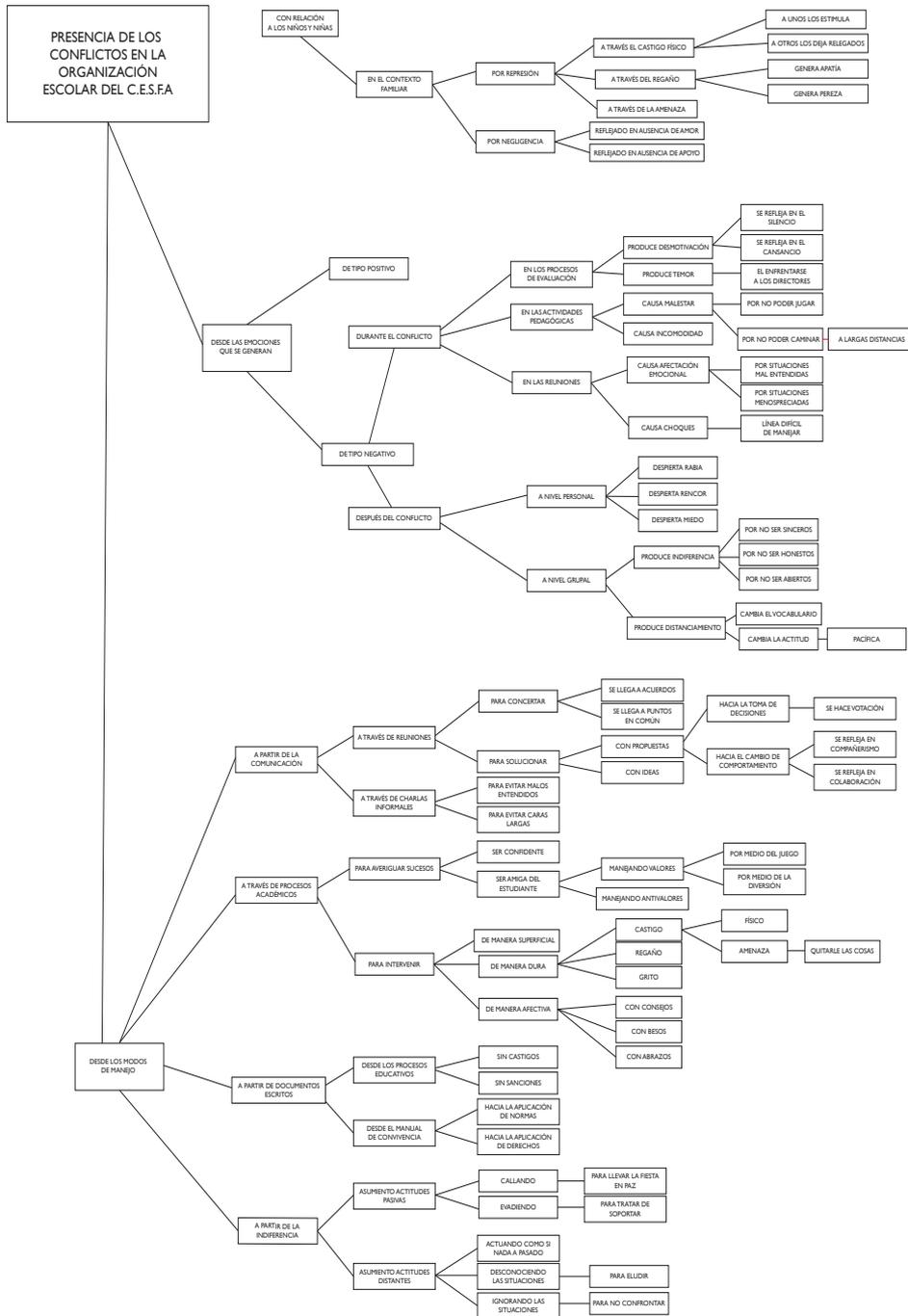
Ahora bien, para unos, como se explicó anteriormente, el problema radica en la dificultad para manejar el poder, pero para otros (los afectados) es difícil de aceptar el momento en que se violan los derechos o cuando la orden está dada de manera que no se pueda cumplir.

Así, pues, desde las funciones, las dificultades se dan cuando recae gran cantidad de trabajo o toda la responsabilidad de las actividades sobre algunos docentes.

En relación con los padres de familia, las causas del conflicto se presentan desde tres aspectos que los caracterizan: por sumisión, por rivalidad y por el trato. Por la sumisión, porque les falta rebelarse, acatan lo que se les dice, están sometidos y no llevan la contraria. Por la rivalidad que se presenta con otras veredas y con la misma comunidad. Y finalmente por el trato, mostrándose regular y reservado; regular porque los comentarios no se hacen de frente o porque las cosas se dicen bajo cuerda, y reservado en asuntos de su entorno familiar.

Capítulo 15. Los conflictos en la organización escolar

Continuación campo categorial desde los docentes



Las causas de los conflictos también se presentan en relación con los niños y niñas. Estas causas se presentan desde dos contextos: en el escolar y en el familiar. En el contexto escolar esas causas se hacen explícitas desde los ambientes de aprendizaje, desde lo intra e inter personal o desde lo cognitivo. En el contexto familiar, el foco de los conflictos se da por represión o por negligencia.

A continuación se explicará el segundo criterio, correspondiente a emociones que generan los conflictos en los actores del CESFA.

Es menester señalar que las emociones pueden ser positivas y negativas. En este estudio afloró preponderantemente información sobre emociones negativas.

Según la información suministrada por los docentes, las emociones surgen básicamente en momentos específicos: durante el conflicto y después del conflicto. Durante el conflicto y de manera particular, surgen en los procesos de evaluación, en las actividades pedagógicas y en las reuniones. En los procesos de evaluación, por un lado el conflicto produce desmotivación, que se refleja en el silencio y en el cansancio, y por otro lado produce temor, sobre todo el enfrentarse a los directores. En las actividades pedagógicas causa malestar e incomodidad, generalmente por problemas de salud. En las reuniones, el conflicto genera por un lado afectación emocional, debido a situaciones mal entendidas o menospreciadas, y por otro lado causa choques, constituyéndose en una línea difícil de manejar.

De esta manera y como se explicó anteriormente, las emociones no sólo se presentan durante el conflicto, sino también después de éste, en forma personal y grupal. En el terreno personal despierta rabia, rencor y miedo, y en el grupal produce indiferencia, por no ser sinceros, honestos y abiertos. Ahora bien, al producirse distanciamiento cambia el vocabulario y cambia la actitud; esta se torna pacífica.

Por último, se desarrollará el tercer criterio, aspecto necesario para analizar lo correspondiente a los modos de manejo del conflicto en los actores del CESFA.

La información suministrada por los docentes muestra estos modos desde cuatro grandes formas: a partir de la comunicación, de procesos académicos, por medio de documentos escritos y con la indiferencia.

A partir de la comunicación, se encuentra que el manejo de conflictos se desarrolla a través de reuniones y charlas informales. Mediante las reuniones se intenta concertar y solucionar; con el consenso se llega a acuerdos y a puntos de vista en común. Al solucionar se hace con propuestas y con ideas; las propuestas van enfocadas hacia la toma de decisiones y hacia el cambio de comportamiento. La toma de decisiones se hace por votación. Entre tanto, el cambio de comportamiento se refleja en el compañerismo y en la colaboración.

Recapitulando y volviendo al manejo del conflicto desde la comunicación, se hace énfasis en que esta se utiliza en las reuniones, como ya se explicó, y a través de charlas informales, con el propósito de evitar malos entendidos y “caras largas”.

Ahora bien, como quedó mencionado, otro modo de abordar el conflicto se presenta a partir de procesos académicos, básicamente con dos fines: el primero para averiguar sucesos y el segundo para intervenir. Se averiguan sucesos con el propósito de ser confidentes o amigos del estudiante.

Además se logró determinar que, a partir de la indiferencia, el manejo se hace desde dos posturas: asumiendo actitudes pasivas o distantes. Se asumen actitudes pasivas callando o evadiendo, y se toman actitudes distantes actuando como si nada hubiese pasado, desconociendo las situaciones o ignorándolas.

Finalmente, el partir de documentos escritos se constituye en otro modo para el manejo del conflicto. Se desarrolla, por tanto, desde los procesos educativos y desde el manual de convivencia. Desde los procesos educativos, procurando que no haya castigos ni sanciones, y desde el manual de convivencia, buscando la aplicación de normas y derechos.

Desde la mirada de la directora con respecto a las causas y los modos de abordar el conflicto:

En cuanto a las causas, se abordará la explicación tomando lo expresado por la directora. Pues bien, al ser entrevistada sobre las causas de los conflictos, ha manifestado que, en relación con los docentes, se evidencia falta de apropiación, de compromiso y de integración en el ejercicio de sus funciones.

En esta misma subcategoría se plantea que el compromiso de los docentes frente a los actos comunitarios es bajo, si se tiene en cuenta que no se

involucran con los miembros de la comunidad escolar —como los padres de familia— pues sus intereses se centran en dictar su clase e irse, ser evaluados o pasar la evaluación. Por otra parte, la escasa integración de los docentes se presenta porque no hay acuerdo ni cooperación entre ellos.

Al profundizar en estas aseveraciones va quedando explicitado que la causa de los conflictos frente al Consejo Directivo es la falta de comunicación. Se genera preocupación de la directora ante los órganos de control y de vigilancia del Estado, especialmente en los períodos en que exigen informes de gestión. También ante la Secretaría de Educación municipal, porque este ente estatal no dispone de los docentes suficientes (recursos humanos) en proporción a la organización escolar o por el hecho de ser precisamente la directora la única persona que ejerce ese rol. En esa misma línea, existe inconformidad de la directora por la disposición de recursos financieros, pues ellos son entregados con retardo o son escasos.

En las relaciones laborales hay dificultades para aceptar la autoridad o las exigencias impuestas por la directora. Se suman a esto los inconvenientes para mantener una buena comunicación entre directora y docentes porque se limitan a emplear el medio telefónico o a la docente que ejerce el rol de coordinadora.

Frente a los padres de familia, la directora manifiesta que las causas de los conflictos están puntualmente en dos aspectos: en la forma de pensar y en la forma de actuar. La forma de pensar se evidencia en las convicciones o en sus intereses. Desde las convicciones se presentan conflictos por cuanto los padres de familia creen que los docentes o la directora deben realizar las actividades del centro educativo pues los han nombrado para ello; o porque están en el convencimiento de que la directora y los docentes les tienen que servir.

Se debe agregar que la directora da cuenta de las causas del conflicto a partir de los intereses de los padres de familia y por esta razón tienden a ser problemáticos, atribuyéndoles esta característica por estar cerca a la ciudad de Pasto.

Entre las actitudes de las que habla la Directora con respecto a los padres de familia, se pueden distinguir dos. Una relacionada con la falta de colaboración y otra con la falta de trabajo en equipo. Falta de colaboración porque no les interesa participar en actividades o porque no les motivan las actividades del

centro. En cuanto a la falta de trabajo en equipo, porque no hacen actividades para la escuela.

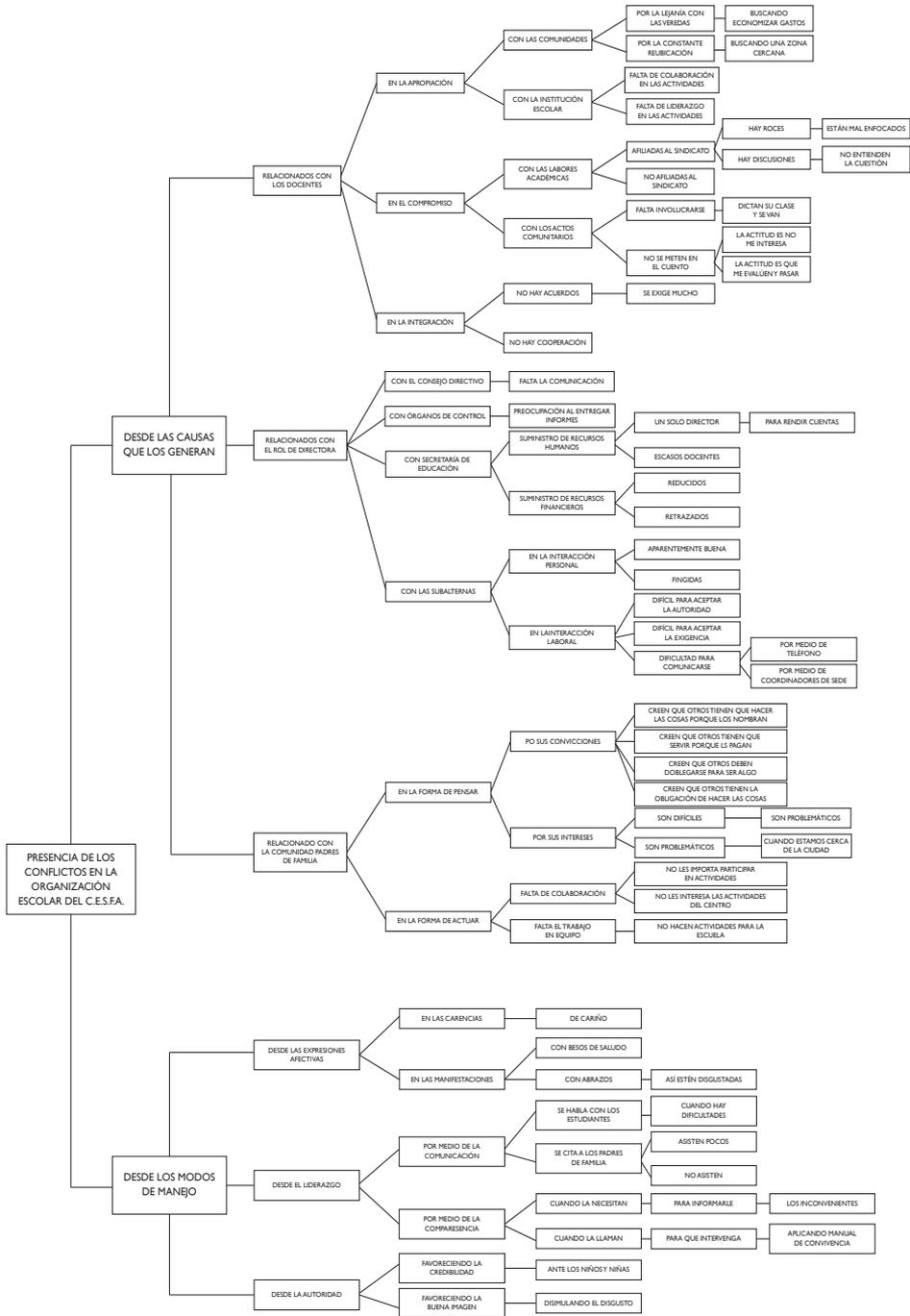
Ya desde los modos de manejo de conflictos, se evidenciaron los siguientes hallazgos:

El actor directora, con respecto al modo de manejar los conflictos en la comunidad educativa del CESFA, manifiesta que los docentes y ella misma abordan los conflictos desde las expresiones afectivas, desde el liderazgo y desde la autoridad. Hablando de las expresiones afectivas, por un lado se tocan las carencias de cariño y por otro lado se afirma que esas manifestaciones se dan así las personas estén disgustadas.

Refiriéndose al liderazgo, la directora dice que lo ejerce y desarrolla por medio de la comunicación con los miembros de la comunidad y haciendo presencia en el centro educativo. Así, la comunicación es empleada para hablar con los estudiantes, especialmente cuando hay momentos de conflicto entre ellos, o para citar a los padres de familia, aunque son muy pocos los que atienden dichas citaciones. La directora agrega sobre este punto que los padres solo van a la escuela cuando los necesitan; regularmente los llaman para informarles sobre inconvenientes que se les han presentado a sus hijos, o para que intervengan en el manejo del conflicto con su niño o niña, o con el fin de darle aplicación al manual de convivencia.

Cabe aclarar que la directora es enfática en manifestar que la autoridad debe estar orientada a favorecer la credibilidad principalmente ante los niños y niñas, y debe ser manejada en favor de la buena imagen aunque por momentos se deba disimular el disgusto.

Figura 2. Campo categorial desde la directora

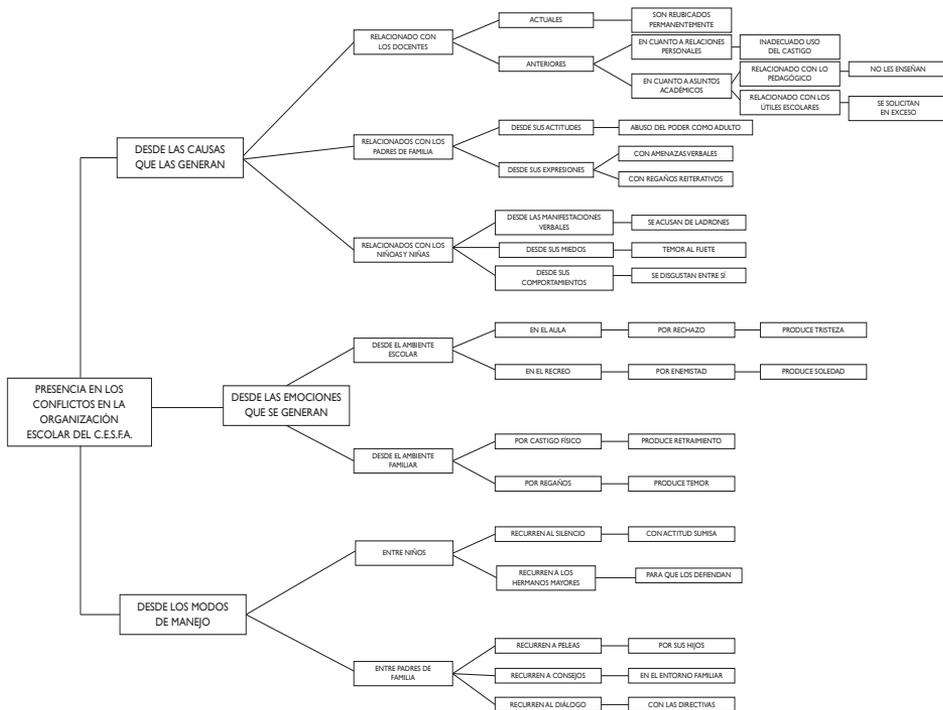


Ahora procedemos a analizar la información desde otros actores de la comunidad educativa, los padres de familia, quienes frente a los profesores opinan que los conflictos se originan en la comparación de los docentes actuales con los anteriores. Inicialmente con los nuevos, indican que son reubicados permanentemente, y en referencia con los anteriores, expresan que los conflictos se dan por las relaciones personales y los asuntos académicos.

Desde la relación con los mismos padres de familia, expresan que la causa de los conflictos está en sus actitudes y expresiones. En las actitudes, por el abuso del poder, y desde las expresiones, por las amenazas verbales y los regaños reiterativos.

A partir de las relaciones con los niños y niñas, expresan que los conflictos se ocasionan por las manifestaciones verbales, los miedos y los comportamientos. Hablando de los miedos, los niños actúan para que sus padres no los castiguen, y finalmente, en los comportamientos se presenta el disgusto entre ellos.

Figura 3. Campo categorial desde los padres de familia



En cuanto a las emociones que genera el conflicto, según la información suministrada por los padres de familia, estas se presentan desde dos ambientes: el escolar y el familiar. Desde el ambiente escolar, las emociones surgen principalmente en espacios tales como el aula y el recreo; en el aula, debido al rechazo entre compañeros, produciendo tristeza, y en el recreo, se debe a enemistad, la cual genera soledad.

Y a partir del ambiente familiar, los padres manifiestan que se presenta el castigo físico, el cual produce retrainimiento, y por otro lado los regaños, que producen temor.

El modo de manejar el conflicto por parte de los padres de familia se da en dos aspectos: entre los niños y entre los padres de familia. Entre los niños, recurriendo al silencio o a sus hermanos mayores para que los defiendan. Por su parte, los padres de familia recurren a las peleas, a los consejos y al diálogo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Estudiar los conflictos en las organizaciones escolares desde una mirada cualitativa, frente a las causas que los generan, los modos de abordarlos y las emociones que en ellos subyacen, se constituye en un aporte al saber pedagógico construido a partir de realidades particulares que dejan hallazgos concretos con sentido a la hora de tomar decisiones, más si estos se enmarcan dentro de la formación integral del ser humano.

Evidentemente, las causas de los conflictos se encuentran en todas las relaciones de la comunidad educativa del CESFA, pero ellas se focalizan de manera especial entre la directora y los docentes debido al exceso de autoridad de esta última y a la aparente tolerancia de los docentes frente a las directrices impartidas por la directora.

Pretender que las organizaciones escolares como tales carezcan de conflictos, es negarles a sus miembros la posibilidad de construirse y narrarse como sujetos éticos y políticos en ambientes propicios para construir participación, pluralidad y democracia.

Para la organización escolar no resulta formativo pretender eliminar las fuentes del conflicto a fin de que todo se observe en orden y bajo control. Al contrario,

es la misma organización escolar la que debe reconocer a manera de autoevaluación sus tensiones o conflictos, de suerte que estos sean el pretexto para emprender ese camino colectivo de construir democracia bajo principios de libertad, equidad y participación.

En ambientes escolares y laborales donde no se construyen nichos para que la democracia se geste y desarrolle, no es posible la formación integral del ser humano como sujeto ético, político y emocional.

En las instituciones educativas no sólo los estudiantes son formados bajo los criterios éticos, políticos y sociales de sus maestros, sino que éstos mismos maestros son afectados y de alguna manera instruidos por la forma de organización que ahí se desarrolla, en términos igualmente éticos, políticos y sociales.

A manera de colofón, se puede afirmar que, dentro de las organizaciones escolares, las personas vinculadas a ellas —por razones naturales— entran en relación con otros, poniendo de manifiesto sus creencias, intereses, apegos, preferencias, percepciones y, en suma, todo un conjunto de elementos que involucran emociones cargadas de “juicios de valor”, hecho que hace que las personas, al interactuar con las demás, generen conflictos de diverso orden y en diferentes niveles.

REFERENCIAS

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Echavarría, C. (2007). *Documento Línea de investigación: Educación Ciudadana, Ética y Política*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Espino Ledesma, B. (s. f.). Diferencias cualitativas y cuantitativas entre el proceso y la mediación. *Revista electrónica Ex Lege*. Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de: http://bajio.delasalle.edu.mx/revistas/derecho/número4/docentes_espino.html.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Martínez, M. (s. f.). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Bogotá: s. e.
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Investigar la Docencia

Nussbaum, M. (2006). *Ocultamiento de lo humano: vergüenza, repugnancia y ley*. Barcelona: Paidós.

Vásquez Rodríguez, F. (2006). *Destilar la información*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2013
en Editorial Kimpres Ltda.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 700 ejemplares en book cream de 59 gramos.

