
TRANSFORMAR LA DOCENCIA

Investigaciones sobre formación en valores,
resolución de problemas y lectura crítica

Editor Académico:
Luis Evelio Castillo Pulido

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

MAESTRÍA EN DOCENCIA
2015

TRANSFORMAR LA DOCENCIA

Investigaciones sobre formación en valores, resolución de problemas y lectura crítica

© 2015

Primera edición, abril de 2015

*Luis Evelio Castillo Pulido
Rodolfo A. López
Carolina Arévalo Rodríguez
Natalia Andrea Rodríguez Salamanca
Sandra Johanna Barrero Trejos
Jairo Timarán Marín
María Alexandra Gómez Daza
Claudia Liliana Beltrán Rodríguez
Fabiola Alegría Prieto Bohórquez
Elizabeth Bernal López
Andrés Giovanni Macana Daza
Nilen Andrea Martínez Robayo
Patricia Helena Acosta Galindo
Pablo Eduardo Castaño López
Alba Rocío Vega Montes*

*Ángela Viviana Naranjo Medina
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez
Consuelo Garzón Naranjo
Olga Alexandra Amaya Vargas
Gilma Yaneth Moreno Niño
Ana Cristina Poveda Álvarez
Carlos Eduardo García Pascuas
Luis Fernando García Pascuas
Jairo Hernán Velandia Galeano
Fabio Hernán Cabral Díaz
Lorena Ivonne Romero Fajardo
Andrés Javier Ochoa Moya
Leonardo de Jesús Herrera Gutiérrez
César Alfonso Muñetón Gómez*

Editor Académico

Luis Evelio Castillo Pulido

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María del Carmen Ramírez Cortés

Ilustración Carátula

Rob Gonsalves

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8844-85-5

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Abril 2015

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 •

Presentación

Tras el rastro de las investigaciones sobre la formación en valores,
la resolución de problemas, la comprensión lectora y el pensamiento crítico

Luis Evelio Castillo Pulido

PRIMERA PARTE: LA FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA Y LA RECONCILIACIÓN

• 25 •

Capítulo I

**Hacia una formación ética y crítica: notas sobre el lugar de la ética
y del pensamiento crítico en la educación actual**

Rodolfo A. López

• 51 •

Capítulo 2

**Facebook: una herramienta en la formación de valores
para la convivencia escolar**

Carolina Arévalo Rodríguez, Natalia Andrea Rodríguez Salamanca

• 5 •

• 61 •

Capítulo 3

El juego grupal como estrategia para la formación en valores

Sandra Johanna Barrero Trejos, Jairo Timarán Marín, María Alexandra Gómez Daza

• 73 •

Capítulo 4

**Lectura recreativa del cuento infantil con niños sordos
como herramienta pedagógica para fomentar la formación
en valores y la convivencia escolar**

Claudia Liliana Beltrán Rodríguez, Fabiola Alegría Prieto Bohórquez

• 93 •

Capítulo 5

**Espacios, cuerpo y lenguaje: estrategias docentes
para favorecer la convivencia escolar**

*Elizabeth Bernal López, Andrés Giovanni Macana Daza,
Nilen Andrea Martínez Robayo*

• 111 •

Capítulo 6

**Los modelos de enseñanza y su aporte a la formación en valores
en el nivel preescolar**

*Patricia Helena Acosta Galindo, Pablo Eduardo Castaño López,
Alba Rocío Vega Montes*

• 123 •

Capítulo 7

Violencia escolar: una forma de comunicación

Ángela Viviana Naranjo Medina, Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

• 137 •

Capítulo 8

**Acciones, estrategias y programas para la prevención e intervención
del bullying: desarrollar, fortalecer y afianzar los valores**

Luis Evelio Castillo Pulido

**SEGUNDA PARTE:
ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA RESOLUCIÓN
DE PROBLEMAS, LA COMPRENSIÓN LECTORA
Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

• 149 •

Capítulo 9

**Actividades de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora
a través de mapas mentales. Sistematización de una experiencia**

Consuelo Garzón Naranjo

• 163 •

Capítulo 10

**El taller como estrategia para mejorar la comprensión lectora
a través del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas**

Olga Alexandra Amaya Vargas, Gilma Yaneth Moreno Niño,

Ana Cristina Poveda Álvarez

• 181 •

Capítulo 11

El *jigsaw*: técnica clave en la comprensión lectora de textos en inglés

Carlos Eduardo García Pascuas, Luis Fernando García Pascuas,

Jairo Hernán Velandia Galeano

• 193 •

Capítulo 12

**El aprendizaje cooperativo como oportunidad para pensar y crecer
juntos: una estrategia para el desarrollo de operaciones intelectuales
de pensamiento crítico**

Fabio Hernán Cabral Díaz, Lorena Ivonne Romero Fajardo

• 205 •

Capítulo 13

**El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica
para el desarrollo de competencias de formación en la elaboración
de proyectos de grado**

Andrés Javier Ochoa Moya, Leonardo de Jesús Herrera Gutiérrez

• 225 •

Capítulo 14

**Mitos, leyendas e ideas previas como punto de partida
para el cambio conceptual**

César Alfonso Muñetón Gómez

Presentación

Tras el rastro de las investigaciones sobre la formación en valores, la resolución de problemas, la comprensión lectora y el pensamiento crítico

Luis Evelio Castillo Pulido¹

Desde hace más de tres años, el Programa de Maestría en Docencia ha venido presentando semestralmente un libro como resultado de los procesos de investigación de los maestrantes. Estos textos se constituyen como aporte al desarrollo de los temas y problemas institucionalmente determinados por las líneas de investigación que han sido establecidas y descritas en el Sistema de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

La investigación realizada por los estudiantes bajo la tutoría de sus docentes, además de desarrollar las habilidades y competencias propias de la investigación formativa, aborda como objeto de reflexión la misma práctica profesional, en la cual se asumen como actores de la realidad educativa que buscan comprender y cualificar.

¹ Licenciado en Teología, Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle. Profesor asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lecastillo@unisalle.edu.co

Es así como, después de dos años de investigación, este texto recoge catorce artículos derivados de las investigaciones realizadas sobre dos temas-problema: la formación en valores para la convivencia y la reconciliación, y las estrategias relacionadas con la resolución de problemas, la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Los artículos han sido agrupados atendiendo a las dos temáticas mencionadas buscando conservar la unidad temática, además de diferenciar las construcciones llevadas a cabo por los investigadores.

LA FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA Y LA RECONCILIACIÓN

Siete son los artículos que tienen como objeto de reflexión la formación en valores para la convivencia y la reconciliación. Inicialmente, Carolina Arévalo Rodríguez y Natalia Andrea Rodríguez Salamanca, inquietas por el papel que desempeñan en la educación las nuevas tecnologías para la información y la comunicación, sostienen que Facebook puede ser considerado como herramienta en la formación de valores para la convivencia escolar. Entre otros aspectos, indican que el muro de Facebook es un espacio útil para el desarrollo de la persona desde la perspectiva de la formación en valores. En su capítulo advierten:

Según Levy, tanto el entorno material humano como los signos o imágenes que dan sentido a la vida humana son inseparables, así como tampoco pueden desligarse “(...) el mundo material —y aún menos su parte artificial— de las ideas a través de las que los objetos técnicos son concebidos y utilizados, ni de los humanos que los inventan, los producen y se sirven de ellos” (Lévy, 2007, p. 6).

Así, la incursión de la Internet y, con ella, las múltiples redes sociales han permitido una transformación importante en las dinámicas de las sociedades. El concepto de interacción ha tomado nuevos significados gracias a los distintos medios para mantener una comunicación más allá de los mismos entornos físicos (...).

(...) la red social Facebook es un espacio para la formación en valores, particularmente su muro, y esta formación repercute en su convivencia escolar. Es evidente que las publicaciones afianzan las relaciones entre

los estudiantes, ya que pueden conocer más a sus compañeros —como sus gustos— y mantener el contacto para relacionarse mejor en la institución educativa, porque como lo afirma Barragán, “(...) es claro que lo que se pone en juego en el ciberespacio es una nueva concepción de las relaciones humanas en lo concerniente a lo comunicativo, y de ahí que la cibercultura sea entonces una manera de configurar el ser en lo social” (2013, p. 92). Lo anterior tendría repercusiones en la configuración de relaciones sociales entre los estudiantes.

Sandra Johanna Barrero Trejos, Jairo Timarán Marín y María Alexandra Gómez Daza, en su artículo pretenden dilucidar el potente universo que hay en el juego, así como demostrar que las relaciones afectivas que de allí emergen son de tal magnitud que nos pueden dar muchas pistas para entender el tejido social, ya que, en el juego, el niño se incluye como miembro activo de un grupo, visualiza su autoconcepto y asume actitudes que serán claves en su futuro. De lo anterior se puede deducir que se debe superar la visión simplista del juego como una llana liberación de energía de donde no surge ninguna clase de valores, que solo es tenido en cuenta para distraer y distensionar a quienes en él participan.

Según los autores: “El juego grupal como estrategia para la formación en valores, requiere la participación del docente, no como jugador, sino como investigador asiduo, es decir, debe proponer juegos específicamente diseñados para favorecer el *aprender a vivir juntos*”. Esto supone un trabajo de indagación y reflexión del docente en torno a aquellos juegos capaces de facilitar la convivencia, así como de una labor didáctica para preparar los materiales correspondientes a ellos.

Continuando con la perspectiva lúdica y recreativa, y como respuesta a la necesidad de implementar estrategias formativas novedosas para poblaciones en condición de discapacidad, las profesoras Claudia Liliana Beltrán Rodríguez y Fabiola Alegría Prieto Bohórquez proponen la “Lectura recreativa del cuento infantil con niños sordos como herramienta pedagógica para fomentar la formación en valores y la convivencia escolar”. Su investigación evidenció una serie de problemas reiterativos en los estudiantes de grado segundo del Instituto de Nuestra Señora de la Sabiduría para Niños Sordos en torno a la convivencia escolar, en particular el irrespeto y diversos conflictos relacionales. Las investigadoras constataron una contradicción. Vieron cómo la institución

en su proyecto educativo institucional (PEI) reconoce y proclama los valores sociales de convivencia, pero en la práctica no logra crear procesos alrededor de estos entre los niños sordos.

Por lo anterior, las autoras consideraron necesario “(...) describir, identificar e interpretar las experiencias relatadas en las historias de vida de los estudiantes y docentes con respecto a la influencia de la lectura recreativa del cuento infantil, empleada en esta institución para la formación en valores”. Así, concluyeron que

(...) las experiencias que se identificaron dentro del uso de la lectura recreativa reflejaron narraciones significativas centradas en el estudiante, señalando, apuntando, designando con diversos conceptos, como resultado de un largo proceso de construcción de valores en el estudiante y su entorno, y ofreciendo un modelo educativo que no solo respeta lo diverso, sino que trabaja con ello, a través de la experiencia y un saber pedagógico construido. Desde las narraciones se mostró la comprensión de los valores a partir de la expresión de las habilidades propias del estudiante que, a la vez, se ven reflejadas en la convivencia, lo cual permite la posibilidad de pensar al otro como un sujeto de derecho. Desde esta interpretación, se presentaron las experiencias como prácticas reflexionadas, no aisladas del estudiante y, a su vez, el contexto como el producto de la enseñanza.

“Somos lo que hacemos cada día. De modo que la excelencia no es un acto sino un hábito”. Con esta frase de Aristóteles, Elizabeth Bernal López, Andrés Giovanni Macana Daza y Nilen Andrea Martínez Robayo introducen el texto titulado “Espacios, cuerpo y lenguaje: estrategias docentes para favorecer la convivencia escolar”. Acudiendo al símil del caminante, los investigadores buscaron identificar aquellas huellas que, en la forma de guías o herramientas, permitirían a los estudiantes seguir un camino seguro en lo relacionado con la formación y la realización personal. A partir de los referentes teóricos relacionados con los modelos de enseñanza y la formación en valores, su investigación señala la existencia de una supuesta escisión entre los conceptos *prácticas docentes* y *convivencia escolar*, y su aplicación en el aula de clase. También indica el empleo de parte de ciertos docentes de diversas estrategias de enseñanza, aunque no son conscientes de su significado ni de su impacto en los estudiantes.

Estas huellas se relacionan con los espacios que los maestros usan y adecuan para el ejercicio docente; espacios que pueden ser reestructurados acudiendo a la proxémica, una disciplina que todo docente debe conocer. En este mismo sentido, la forma como el docente se relaciona con sus estudiantes a través del lenguaje corporal, o kinésica, se configura como otra huella significativa en su quehacer profesional. Finalmente, y en igualdad de condiciones e importancia, el lenguaje se constituye como la herramienta privilegiada para el docente, dado que a través de él es posible fortalecer la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

Señalan los investigadores que, en últimas, la aplicación de las tres huellas mencionadas involucra al estudiante en el ritmo de la clase, lo cual evita su dispersión y garantiza una sana convivencia, además de configurarse como estrategia indispensable para la formación en valores.

Para los docentes de preescolar que tantas veces preguntan por la forma como debe realizarse la formación en valores en los niños más pequeños, los profesores Patricia Helena Acosta Galindo, Pablo Eduardo Castaño López y Alba Rocío Vega Montes advierten sobre la necesidad de unir esfuerzos para trabajar sobre la paz y la convivencia social desde edades tempranas. La razón: esos primeros años de aprendizaje son cruciales y se ven reflejados en la integración a los grupos sociales, la construcción de las normas, el respeto a las tradiciones y a las costumbres, y la configuración de los hábitos necesarios para el respeto a las personas y a las instituciones.

En su artículo “Los modelos de enseñanza y su aporte a la formación en valores en el nivel preescolar”, los autores exponen aspectos históricos de la importancia de la *educación en valores* y justifican su pertinencia en la actualidad. Su investigación permitió evidenciar que los docentes no asumen de forma consciente los valores con los cuales se identifican ni los que quieren transmitir en el aula. También dilucidó su carencia de estrategias para abordar la formación en valores con los estudiantes, así como la escasez de reflexión y la reproducción de prácticas pedagógicas que limitan el cuestionamiento, la crítica y el diálogo.

Con todo y lo anterior, el artículo logra mostrar las dificultades de la formación en valores, una de las cuales alude a las diferencias de tipo sociocultural y económico dentro del aula. Este hallazgo invita a los lectores a

(...) conocer la realidad del aula para poder transformar las prácticas y dinámicas en su interior, y es allí donde el trabajo de investigación se convierte en un elemento importante para la toma de decisiones y, en general, para las propuestas innovadoras de los docentes. La formación en valores en el nivel de preescolar requiere docentes comprometidos no solo desde el aula, sino al exterior de ella, formados en el respeto y el conocimiento de la cultura, que propicien conductas adecuadas para vincular a todos los grupos sociales por medio de clases metodológicas que evidencien el propio disfrute y acerquen a los niños a la construcción de relaciones favorables, sin dejar de lado la tecnología y la sensibilidad de expresiones artísticas. Pero, ante todo, se necesitan docentes que amen lo que hacen y que destaquen las bondades de una vida armónica consigo mismos, con los otros y con el entorno.

De nuevo, haciendo referencia a la reflexión en torno a la importancia que tiene para los estudiantes la formación en valores, el libro recoge dos artículos relacionados con una de las preocupaciones más sentidas de los profesores y padres de familia: el acoso escolar o *bullying*. Ángela Viviana Naranjo Medina y Sergio Alejandro Rodríguez Jerez se preguntan por el sentido que tienen las manifestaciones de violencia escolar y su relación con los diversos escenarios educativos.

Los investigadores asumen la violencia escolar como una forma de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y, por consiguiente, sostienen que se hace necesario el conocimiento del fenómeno por parte de padres y educadores para evitar la estigmatización de situaciones y de aquellos que consideran estas manifestaciones, al parecer violentas, como hechos “normales” dentro de las formas como se relacionan entre sí. Puede decirse entonces que, hoy más que nunca, los educadores y docentes estamos convocados a crear estrategias pedagógicas, no para repetir información acerca de los valores, sino para crear una *educación en valores* que tenga sentido, en un lugar, espacio y tiempo determinados. Según los autores, se requiere de

(...) [una] formación axiológica que nos permita aprender a vivir juntos, reconocernos en un colectivo, reconocer que el otro es importante para que yo sea. Desde el compromiso de cada docente, es esencial que ante la violencia escolar haya acciones concretas que impacten los currículos; que lo planteado en el currículo explícito pueda ser evidenciado en el implícito.

Por lo expuesto, se plantea la (...) estrategia titulada “Relatando experiencias que construyen sentido”, que busca propiciar espacios reales para la educación en valores, donde todos los miembros de la comunidad educativa se hagan partícipes activos de la formación en pro del aprender a vivir juntos.

En el mismo marco del acoso escolar, Luis Evelio Castillo Pulido expone en su artículo la comprensión que se debe tener sobre este fenómeno. Clarifica las diferentes nociones alrededor de él y expone además algunas reflexiones sobre dos estrategias didácticas que pueden ser implementadas para la prevención e intervención del fenómeno: el taller y el aprendizaje colaborativo.

Estas acciones, estrategias y programas para la prevención e intervención del *bullying* se sintetizan en *desarrollar, fortalecer y afianzar*, y surgen de los postulados consignados en dos programas que se han venido implementando desde la escuela como respuesta al fenómeno; programas que bien pueden ser replicados en nuestras escuelas, haciendo las adaptaciones y modificaciones correspondientes al contexto social y cultural de las instituciones. Para este autor, quien parte de Hoyos (2004) y Raths y Simons (1995),

(...) la formación en valores inicia por la identificación y priorización de los valores que se constituyen como referentes obligados para las actuaciones de los seres humanos. La identificación o clarificación de valores permite que el sujeto descubra el sentido que estos tienen para su desarrollo personal y social, involucrando en ellos la voz de quienes comparten con él las relaciones sociales. Dado el carácter social de esta formación, los(as) estudiantes, a partir del diálogo y el establecimiento de acuerdos, determinan los valores compartidos por el grupo y, de manera simultánea, velan por su control y cumplimiento.

(...) Lo dicho hasta aquí evidencia la necesidad de tener en cuenta que cualquier implementación y desarrollo de las propuestas o estrategias requiere de conocimiento, apropiación y desarrollo por parte de los maestros. Muestra que las condiciones sociales, culturales, educativas y logísticas existentes en las instituciones, si bien es cierto son diversas, requieren ser adecuadas para el desarrollo de las propuestas. Señala la necesidad de potenciar y, en ocasiones, evidenciar el vínculo familia-escuela para poder llevar a cabo de manera efectiva cualquier acción.

Sin el concurso de las dos instancias, los esfuerzos aislados se constituyen en un “activismo” que no repercute de manera significativa en el abordaje de la realidad.

ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

En la segunda parte del libro se exponen algunas estrategias implementadas por los profesores para desarrollar la capacidad de resolver problemas y para potenciar la comprensión lectora.

Empecemos por considerar la propuesta del mapa de ideas, una estrategia que activa el conocimiento y que potencia la comprensión lectora de los estudiantes. La profesora Consuelo Garzón Naranjo señala cómo la educación se encuentra en una transición mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sus entramados se extienden a los diferentes contextos, lo cual ha generado grandes cambios en el mundo, nuevas formas de adquirir y manejar la información, y otras formas de pensar, escribir y leer, que trascienden el papel y nos llevan a esos llamativos entornos en los que podemos desempeñarnos como cibernautas digitales. Según la autora:

(...) se debe aclarar que la utilización de estos medios por sí sola — como es el caso de Internet—, no es garantía de que la información sea la más concreta y nos lleve de inmediato a aclarar inquietudes. Por ello, los docentes deben ser claros al proporcionar pautas y al implementar estrategias que permitan que los estudiantes identifiquen con pertinencia la información que se requiera según sus necesidades. (...)

Por lo anterior, resulta fundamental que desde la escuela —en particular, los docentes— se trabajen diversas actividades que potencien la comprensión lectora desde sus asignaturas, involucrando al estudiante en dinámicas que le permitan desarrollar hábitos lectores, ya que este es un proceso de edificación conjunta, que es vital. (...)

[Uno de los hallazgos de la investigación fue el hecho de que] los estudiantes no cumplen cabalmente con sus tareas, ya que reconocen que

tienen dificultades en la búsqueda y comprensión de textos, puesto que no tienen hábitos lectores para facilitar estas tareas. De esta forma, al invitarlos a hacer parte de este proceso se les dio a ellos el protagonismo con el fin de que expusieran sus inconformidades respecto a la falta de métodos o guías que les permitan comprender estos procesos en sus diferentes contextos escolares. A causa de esto, se implementaron los mapas de ideas como estrategia para potenciar la comprensión lectora, gracias a que facilitan la organización y producción de un saber y dar cuenta de este en cualquier momento. (...)

Otra estrategia útil para desarrollar la comprensión lectora es el taller. Olga Alexandra Amaya Vargas, Gilma Yaneth Moreno Niño y Ana Cristina Poveda Álvarez, profesoras que acompañan los procesos de formación de niños y niñas en condiciones sociales desfavorables en la ciudad de Bogotá, hicieron visible una necesidad en la institución donde realizaron la investigación: la implementación de estrategias didácticas para facilitar el mejoramiento sustantivo de la comprensión lectora.

Las investigadoras descubrieron varios aspectos en las prácticas de los profesores. En primer lugar, evidenciaron que, en el espacio determinado para la lectura con los estudiantes, los profesores se limitan a que el estudiante haga una codificación y decodificación de palabras sin detenerse en su significado dentro del texto. También hacen énfasis en la mecanización de la lectura y, por lo tanto, la interpretación de los estudiantes es literal y se reduce a memorizar los personajes y las situaciones, metodología que genera desmotivación. Uno de los ejes centrales de la investigación es que

(...) [las] habilidades que garantizan un buen lector son de dos tipos: cognitivas, que permiten procesar la información del texto, y metacognitivas, que permiten tener conciencia del proceso de comprensión, a través de actividades de planeación, control y evaluación. Estas últimas son acciones que los lectores realizan antes, durante y después de la lectura para elaborar y meditar sobre el significado de las construcciones mientras leen.

El tercer artículo relacionado con la comprensión lectora se titula “El *jigsaw*: técnica clave en la comprensión lectora de textos en inglés”. En este, Carlos Eduardo García Pascuas, Luis Fernando García Pascuas y Jairo Hernán Velandia

Galeano presentan algunos elementos claves para revitalizar las didácticas de enseñanza de la lengua extranjera. Se proponen exponer las principales dificultades de la enseñanza del inglés en Colombia; reflexionar sobre la comprensión lectora de textos en inglés y la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento para su mejoramiento, y bosquejar algunas ideas sobre la aplicación de la técnica del *jigsaw* en este ámbito.

Algunos puntos sobresalientes en el texto hacen referencia a la necesidad de repensar y redimensionar las didácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en relación directa con las demandas de una educación moderna comprometida con la cualificación y transformación de la sociedad. Dentro de esta realidad, son evidentes y variados los aspectos que dificultan la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que tienen relación con “(...) la concepción errada frente a la lengua, su enseñanza a través de las didácticas tradicionales de enseñanza y los pocos espacios de formación docente que impiden contar con una competencia eficaz para dominar y enseñar la lengua”. Los autores concluyen que

(...) dadas estas dificultades y la creciente necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza para superarlas, el *jigsaw* se puede considerar como una técnica propicia para revalorar las didácticas de enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en lengua extranjera, en la medida en que no solo beneficia la construcción de conocimientos específicos de la disciplina, sino que también procura el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que permiten a los estudiantes vincularse y responsabilizarse del aprendizaje mutuo, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para su formación integral.

Continuando con la exposición de las estrategias de enseñanza que vinculan el trabajo de los estudiantes en torno a propósitos comunes de formación, los profesores Fabio Hernán Cabral Díaz y Lorena Ivonne Romero Fajardo le adjudican un especial valor al aprendizaje cooperativo. En el capítulo titulado “El aprendizaje cooperativo como oportunidad para pensar y crecer juntos” afirman que esta estrategia didáctica permite desarrollar operaciones intelectuales desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Para los autores, en la actualidad, la educación demanda en la escuela un trabajo orientado hacia la búsqueda de calidad, en congruencia con los nuevos desafíos sociales. En pocas palabras, se demanda

(...) una educación que llegue a los estudiantes y que potencie diversas habilidades; que les permita actuar con propiedad en los diferentes espacios en los que se desenvuelven; que tenga como prioridad el desarrollo personal, la convivencia y una participación activa como miembro de un grupo social, lo que favorecería el desarrollo de competencias escolares y ciudadanas.

Los autores indican allí la importancia del aprendizaje colaborativo y su papel en la construcción de conocimiento, en particular a través de una interacción con el medio que permita un mayor protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrolle sus habilidades críticas, lo cual contribuirá en consecuencia a pensar y construir una sociedad más equitativa. Igualmente, se señala en el texto que

(...) aquellas experiencias donde el aprendizaje se orienta desde un enfoque social, merecen una mayor atención, desarrollo e implementación por parte de los docentes, lo que revertirá no solo en la apuesta social que desde la educación se ha establecido, sino en la oportunidad de brindar mejores herramientas a nuestros estudiantes para que con ellas transformen su entorno y calidad de vida.

Por último, los autores concluyen que

(...) es necesario que los docentes convoquen y motiven a sus estudiantes a tomar postura frente a la cotidianidad y a todas aquellas situaciones que afectan positiva o negativamente el diario vivir. Esta es apenas una muestra de lo que los maestros pueden hacer; es necesario dar el primer paso y mantenerse firmes para no desfallecer en el intento. Si se logra que nuestros niños, niñas y jóvenes formen criterios a partir de su propia visión del mundo, tendremos una sociedad más justa, más ciudadana y menos egoísta.

Otra de las estrategias didácticas que se presentan en este libro es la del aprendizaje basado en problemas (ABP). Los investigadores Andrés Javier Ochoa Moya y Leonardo de Jesús Herrera Gutiérrez buscaron con su estudio mejorar la propuesta pedagógica del curso Seminario de Proyecto de Grado del programa de Ingeniería Química de la Universidad de América. Su objetivo principal fue contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica de

los docentes de dicho seminario. Además, pretendieron generar conciencia en los docentes frente a una utilización correcta de la ABP, en la medida en que permite un desarrollo de la clase distinto al tradicional. Finalmente, se propusieron evidenciar el aporte de la estrategia en las competencias de los estudiantes con los que se trabajó. Para los autores:

El valor de esta propuesta está enmarcado en la iniciativa de evaluar la didáctica ABP en el desarrollo de temas de proyectos de grado. (...)

(...) los dos grupos [con los que se trabajó] empezaron a desarrollar las habilidades de manera diferente; los estudiantes del grupo experimental presentaron una tendencia prolija al entendimiento de los temas de clase y a desarrollar por medio de los casos de la estrategia didáctica ABP las habilidades y competencias de una forma más rápida que lo que se puede observar con los resultados del grupo control.

Como resultado interesante del trabajo, se observó que el desarrollo de las competencias de formación con la aplicación de la estrategia didáctica ABP, en mayor cantidad que el que aparece en la clase tradicional, lo puede explicar la mayor implicación de los estudiantes en los temas de la clase, tanto como un mayor protagonismo de su parte en el desarrollo de sus propuestas de trabajo de grado.

Para seguir con el tema de las estrategias, el profesor César Alfonso Muñetón Gómez, asume el trabajo con los mitos y leyendas como punto de partida para el desarrollo del ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Afirma el profesor Muñetón que los conocimientos previos de los estudiantes, así como leyendas, mitos y el propio desarrollo de la ciencia a través del tiempo, se convierten en instrumentos de vital importancia en los procesos de construcción de nuevos conocimientos. Dice el autor:

(...) el cambio conceptual implica un cambio en los procesos y representaciones, mediante los que el estudiante procesa los fenómenos científicos y no solo un cambio en el contenido de esas representaciones. En definitiva, uno de los objetivos de emplear el modelo de cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias es lograr que los estudiantes lleven a cabo un cambio en los conocimientos cotidianos con los que llegan a la escuela y los transformen en otros de naturaleza más académica y disciplinar. (...)

En segundo lugar, estas ideas —que también hacen parte de diversos mitos y leyendas de nuestra tradición cultural— al ser identificadas, pueden convertirse en ideas ancla para la construcción de nuevos conocimientos, relacionando de forma no arbitraria y sustancial lo que el estudiante ya sabe con los nuevos conceptos propuestos. Muy seguramente, en cada disciplina existen diversas ideas erróneas o incompletas que se han convertido en mitos o leyendas; identificarlas y conocerlas nos puede servir como punto de partida para posibilitar la construcción de un aprendizaje más significativo.

Para finalizar, sus resultados confirman los planteamientos de Alemán y Pérez (2000) sobre la aplicación del modelo de cambio conceptual, en cuanto que “(...) los conceptos manejados durante la aplicación de esta estrategia didáctica conducen a un aprendizaje significativo. En la medida en que los estudiantes se desarrollan intelectualmente van adquiriendo conocimientos más complejos como parte de un proceso de cambio conceptual sucesivo”.

Por último, los modelos WebQuest y TPACK son presentados por Jenny Paola Chíquiza y John Jairo Vargas Supelano como estrategias de enseñanza en la red en el nivel postgradual. Afirman los autores que estas estrategias de enseñanza son útiles y necesarias para fomentar el desarrollo de las competencias investigativas universitarias. Pero también indican que usar las nuevas tecnologías en los programas de posgrado exige una formación que incluya habilidades para una interacción eficaz y competitiva en el mundo de hoy. Además, se requiere de adaptar los currículos a dichas tecnologías con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje, así como se hace necesario que los docentes aprendan a enseñar con nuevas metodologías.

Del mismo modo, los autores hablan de la posibilidad que ofrecen los modelos TPACK y WebQuest en el fortalecimiento de un aprendizaje autónomo y señalan que este “(...) supone el desarrollo de las habilidades sociales, personales, comunicativas y de aprendizaje necesarias para enfrentar formas de conocer, las cuales generan alto impacto y que, de no tenerse en cuenta, podrían convertirse en factores que impiden el aprendizaje”. Otra de sus conclusiones centrales fue la siguiente:

También se evidenció dentro de la investigación que, aunque todos los estudiantes aprecian como importante la autonomía para mejorar

el proceso de aprendizaje, el desarrollo de las actividades propuestas de manera autónoma en algunos de ellos generó incomodidad y una percepción de complejidad, debido a que sintieron una mayor responsabilidad frente a su desempeño educativo y no todos se encontraban preparados para actuar de manera autónoma en ambientes no regulados que debían ser administrados y desarrollados por ellos mismos.

Por lo dicho, se comprende ahora por qué el énfasis investigativo de los proyectos que desarrollan los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle gira en torno a las problemáticas, temas y necesidades surgidos de la práctica misma como profesionales de la educación.

Así, las estrategias didácticas para la formación en valores relacionadas en la primera parte del texto permiten vislumbrar horizontes de trabajo colaborativo que permitan dar respuesta a una de las necesidades más sentidas de nuestro contexto: la formación en principios y valores que procuren la toma de decisiones autónomas y la construcción de una sociedad en la cual sea posible la resolución pacífica de los conflictos.

En este mismo sentido, las estrategias enunciadas y desarrolladas desde las perspectivas específicas permitirán a los lectores encontrar herramientas útiles y prácticas para la práctica profesional. Herramientas que necesariamente deberán estar articuladas a los modelos pedagógicos de las instituciones y a su proyecto de formación integral.

**PRIMERA PARTE:
LA FORMACIÓN EN VALORES
PARA LA CONVIVENCIA
Y LA RECONCILIACIÓN**

Capítulo I

HACIA UNA FORMACIÓN ÉTICA Y CRÍTICA: NOTAS SOBRE EL LUGAR DE LA ÉTICA Y DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Rodolfo A. López¹

Que un puñado de estudiantes, acompañado de algunos investigadores de la Universidad de La Salle, se dedique durante dos años a pensar e indagar sobre el tema de los valores, la lectura y la escritura en los procesos de formación, nos invita a cuestionarnos sobre la importancia que estos tienen en la sociedad actual. Pareciera que condiciones tan necesarias para la conquista y preservación de nuestra *dignitas hominis* como lo son la formación ética —expresada en las virtudes y los valores— y el pensamiento crítico —configurado, entre otros, por la lectura y la escritura— tuvieran que justificarse a sí mismas, demostrar su utilidad, validar su ciudadanía en medio de una sociedad que, en el fondo, las ve como inútiles, las mira de soslayo o las merodea con recelo, pues, efectivamente, nada más contrario a los impulsos actuales del consumismo, del afán materialista y del mercantilismo desorbitante y acrítico que la formación ética y el pensamiento crítico.

¹ Docente Facultad de Educación, Universidad de La Salle. Pregrado en Estudios literarios, Magíster en Educación. Investigador en Educación Ética y Procesos de lecturas y escrituras en la educación. Miembro del Grupo de investigación REPRALEE de la Universidad de La Salle. ralopez@unisalle.edu.co

Sean las palabras que siguen un apoyo en la misma fe compartida a esos colegas y estudiantes.

LA CRISIS QUE ATRAVESAMOS

Para referirse a las condiciones actuales de nuestro mundo, Martha Nussbaum (2014) habla de la “crisis silenciosa” como un proceso sistemático y avasallador en donde el paradigma del desarrollo económico desplaza vertiginosamente al pensamiento, al arte, a las humanidades y a la educación. Pero los tiempos que corren la contradicen en un sentido: en que esta crisis ya no es *silenciosa*, sino estrepitosa, abierta y pública. En similar condición, Pigem (2010) acota que la modernidad ha llegado a un punto de quiebre debido al materialismo en su doble acepción: como visión de mundo centrada en las relaciones objetuales y mecánicas, y en cuanto al desproporcionado afán de producción, mercantilismo y consumo.

Con ellos, muchos otros comparten algo en común: nuestra sociedad se halla en una profunda crisis ocasionada por la lógica mordaz del beneficio, lo que mina y arrincona todas las consideraciones referidas a la convivencia, el respeto, la solidaridad y la imaginación. Tenemos, en términos de Ordine, una vida social fundamentada en

(...) la utilidad de los saberes inútiles que se contrapone radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre del exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana (2014, p. 12).

Así, el mundo actual se asemeja a un rompecabezas incompleto, sin horizonte ni perspectiva, gobernado por una franja que divide cada vez más a ricos y pobres, a empresarios y asalariados, a acreedores y deudores, a la privatización de los beneficios y la socialización de las pérdidas... Lo que tenemos es un pasaporte con patente de corso para seguir utilizando la naturaleza como objeto de usura y dividiendo de unos pocos, a la economía como cetro de despojo para las mayorías, a los programas políticos pensados ante todo como grupos y sectas para ganar más a cualquier precio. Estamos, volviendo a Pigem,

en una “burbuja cognitiva” que nos ha llevado a una ceguera rabiosa y que, de no transformarse, acarreará el fin de la humanidad y del planeta.

No sin razón, Bauman (2002) llamó a nuestro tiempo *modernidad líquida*: una época leve, acuosa, maleable, amorfa y frágil, en donde unos pocos viven a costa de los muchos miles. Más allá de los discursos emotivos y de los patronazgos “bien intencionados”, realmente los Estados nacionales y las corporaciones han sitiado a la *dignitas hominis*; la han desplazado, arrinconado y tildado de *hecho inútil* que no genera dinero ni poder. Los presupuestos cada vez más cercenados para la investigación libre y para el pensamiento creativo así lo corroboran.

Ahora bien, la educación tampoco se escapa a este *ethos financista* que nos gobierna y agobia. En similar condición a las empresas que rinden culto desmedido a la riqueza material, la educación ha caído presa del afán de lucro, de la tiranía de los dividendos palpables y cortoplacistas, del afán colosal por mostrar su “competitividad” a toda costa. De hecho, posiblemente sea la institución educativa la que más habla de valores, lectura y escritura, pero la que, paradójicamente, más los restringe, al menos en cuanto a tiempos para pensarlos y vivirlos en sus prácticas cotidianas. El solo hecho de dedicar cada vez menos tiempo a pensar, argumentar, dialogar críticamente y crear o solicitar dividendos económicos palpables e inmediatos a estas actividades, nos indica que la institución que requiere mayor acercamiento efectivo, pausado y reiterado a los valores, la lectura y la escritura es la educativa.

Una educación que no ritualiza la pausa, la reflexión decantada, la lectura y relectura abiertas y la escritura y reescritura reflexivas ha pasado de ser sociedad educadora a corporación bursátil. Por ello, precisamente, cobra verdadera y legítima necesidad volver a situar los valores, la lectura y la escritura como ejes de la educación de hoy, pero no como discurso, como parafernalia teoricista, sino como prácticas continuas, conscientes, aglomerantes que, más allá de ser codiciadas en tanto modelos de pasarela para desfiles de acreditación, lo sean como pilar fundacional del humanismo innegociable al que una educación, en el sentido hondo y mayúsculo, se debe. Dicho de otra manera, nuestros criterios, ambientes y procesos educativos actuales han ido desplazando el “inútil” humanismo por el “útil” financismo; la educación ética y crítica por la instrucción para lo material y lo cuantificable. Retornar a los primeros implicará, incuestionablemente, repensar las “finalidades de la educación” que, en términos de Victoria Camps, “están

poco claras” (2008, p. 26) o, si lo están, no corresponden a la construcción de una sociedad ética y crítica.

El *ethos* *financista* instalado en nuestro centro concibe la educación ética —expresada en virtudes y valores— y crítica —configurada sustancialmente a través de la lectura y la escritura— como un asunto de poca monta, como una inutilidad con la que hay que cargar. Hoy, la formación en valores, la lectura y la escritura vienen a ser ante todo condiciones de excepción, entretelones discursivos, amagues de una retórica democrática que finalmente los llevan cada vez más a los extramuros de la oferta y la demanda. Y cuando se los cita y evoca es ante todo para que sirvan a la lógica economicista. Así, acorralada como está por los sistemas financieros, la formación ético-crítica se asemeja a la situación del loco o del poeta. Que mucho se hable de esta educación no quiere decir, en el orden del discurso y retomando a Foucault (1992), que sea legítimamente considerada y seriamente protegida, sino, muy al contrario, escrupulosamente cercada por dos mecanismos más sutiles que la prohibición: la separación y el rechazo.

PERO... ¿QUÉ IDEA DE EDUCACIÓN TENEMOS?

La crisis arriba mencionada nos exige asumir una postura vigilante, crítica y propositiva en la defensa sin tregua de una educación humanizadora que no se pliegue a que el paradigma financiero sea el propósito final de lo humano. No podemos darnos el lujo de mirar para otro lado, de asumir que las cosas con la educación van bien y que la instrucción en la competitividad es lo más correcto en asuntos de formación. Por supuesto que tampoco es válido ni pertinente lanzarse al otro extremo y negar que la vida social requiere de inversión, de capital financiero, de ganancias; la idea sería establecer el paradigma financiero como un medio (racional y equilibrado) y no como un fin. La idea sería pasar de una etapa signada por el énfasis de lo material a una ejercida por la supremacía de la conciencia (Pigem, 2010).

Digámoslo de una buena vez. El problema sustantivo de la crisis social que atravesamos se debe básicamente a la forma como concebimos la vida y las relaciones. Asistimos a una concepción de la existencia que podemos ejemplificar como un campo de batalla: solo ganarán el trofeo aquellos más fuertes, y siempre deberá haber un sometido (intelectual y moralmente, incluso físicamente). Este símil bélico permite entender por qué conceptos como *batalla*, *fuerza*, *estrategia*

gia, operación, maniobra o *astucia* son parte de nuestro vocabulario cotidiano; el lenguaje nos deja en evidencia. Lo que inició con la Revolución Industrial, con el utilitarismo y con la economía capitalista ha llegado a fijar nuestro *ethos* de hoy y la educación, mayoritariamente, ha terminado dedicando la mayor parte de sus esfuerzos a configurar esa ética, esa concepción de lo humano.

Posiblemente sea en los sistemas educativos y en las instituciones escolares —de cualquier tendencia y nivel— donde con mayor claridad se figura la concepción y los valores que tiene una sociedad. La educación moldea con cincel la idea del hombre que cultiva un tiempo y es por esto que nos corresponde preguntarnos, precisamente, qué idea de educación tenemos o, en otras palabras, qué idea de humanidad nos cobija y protegemos.

Para el caso de la educación colombiana —heredera y repetidora de la hegemonía patriarcal instaurada desde el siglo XVI y aún vigente—, los discursos, prácticas y modelos han sido recibidos de manera acrítica y pasiva. Por lo mismo, nunca ha obtenido la mayoría de edad, no se ha pensado a sí misma, ni ha decidido con rigor ni autonomía. Sin negar el legado europeo —en gran parte brillante—, sí es un hecho que nos ha faltado la capacidad de sopesar la tradición, de ponerla en diálogo con nuestros conceptos, de asumir con severidad y disciplina perspectivas más cercanas a nuestra condición. Nos estamos debiendo la perentoria necesidad de *adaptar* en lugar de adoptar. Se quiera o no, los programas educativos que van y vienen, que nos inundan y gobiernan, que nos forman, los administramos —ya por voluntad propia, ya por imposición estatal o extranjera— como objetos de consumo incuestionables.

Por lo anterior es que en Colombia ha predominado el modelo educativo heteroestructurante (Not, 2013); es decir, un conjunto de prácticas formativas centralizadas en que

(...) se enseña una materia a los niños, es decir que se da la situación entre dos objetos: la materia y el niño; desde el exterior, se sustrae al alumno de su estado de niño, se le dirige, se le moldea y se le equipa (Not, 2013, p. 11).

Esta educación, tildada de *clásica* o *tradicional* por los mismos maestros, es fruto de una sociedad patriarcal, clasista, excluyente y repetidora de modelos extranjeros adoptados acríticamente. A excepción de algunos y muy significativos

propósitos cercanos a los postulados socráticos o de la Escuela Nueva —como es el caso de Agustín Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno o Estanislao Zuleta, entre otros—, desafortunadamente en nuestro país sigue campante un modelo educativo —de hondas raíces religiosas— que perpetúa relaciones pasivas, repetitivas y verticales con uno mismo, con los otros y con el conocimiento. Este modelo nos ha llevado a preferir las respuestas a las preguntas y las fórmulas salvíficas a las hipótesis de investigación. Posiblemente sea en buena parte por él que la autorregulación sigue siendo un anhelo y no una realidad de las instituciones educativas colombianas actuales. Preferimos, por lo mismo, el dulce adormecimiento de la voz de otro, escogemos que sea otro quien nos diga qué hacer, elegimos con más convencimiento las normas que se nos imponen que el recio y persistente trabajo de labrarnos a nosotros mismos...

Es seguramente por estas prácticas heteroestructurantes que nuestro sistema educativo no promueve como valor sustantivo el ejercicio del pensamiento, esto es, el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se atiende” (Dewey, 2010, p. 24). No es entonces, y como expondré con mayor detalle en el cuarto apartado de este escrito, un valor del todo bien recibido entre nuestros directivos, docentes y estudiantes, el pensamiento; es preferible, para unos y otros, seguir en el abrazo de los dogmas que en el incómodo e incierto camino del que piensa por sí mismo.

Pero es necesario y preferible buscar rutas nuevas que, sin perder las herencias, las resignifique y nos sitúe en perspectiva con nosotros mismos. Ahora se trata de pensar una educación que tenga como enfoque las preguntas acerca de *qué somos, cómo somos lo que somos, qué queremos ser y cómo podemos elaborar eso que queremos ser*. Una educación que aborde de forma ética y crítica nuestra comprensión del mundo y que se afine en el cultivo del cuidado: cuidado de sí, del otro y del mundo.

Esta educación pasaría, en primera instancia, por develar esa carga imaginaria patriarcal —la “burbuja cognitiva”, según Pigem— que nos habita y sobre la cual trazamos nuestras relaciones. Nos corresponde, pues, poner bajo lupa la brújula y el piso que nos sostiene, y en distancia, evaluar cómo está conformado ese empedrado: qué piezas y mecanismos lo nutren y mantienen. Mirarnos constituye, así, un primer ejercicio o práctica para crear nuestra *dignitas hominis* frente al *ethos financista*.

De hecho, la respuesta que elaboremos sobre qué tipo de educación tenemos será la llave de bóveda para constituir lo que queremos ser. La historia de América Latina, que ha sido la del sometimiento a figuras patriarcales hegemónicas (cura, soldado, virrey, padre de familia, caudillo), nos ha adormecido la capacidad de preguntarnos por lo que queremos hacer y nos ha llevado a vivir cotidianamente bajo la sospecha, la superstición, el individualismo, el afán de supervivencia, la exclusión y la pretensión desmedida de lucro. Así, desconfiar del otro —entendido como el rival o el opuesto, llámese indio, negro, mulato, pobre, liberal, conservador, guerrillero, paramilitar, vecino...—, aferrarse a formas rápidas de prosperidad —y solo para mí o para mi grupo—, entender lo público como lo vulgar o evitar el compromiso racional y respetuoso de normas pactadas civilmente, son todavía ideas recurrentes y ejercicios revitalizados en cada nueva generación. Por lo anterior, seguimos siendo en esencia los mismos feudos, señoríos, resguardos y virreinos de antaño.

En resumen, volver a preguntarnos qué educación nos gobierna y qué educación deseamos parece ser la única salida a la profunda crisis que nos habita. Sea entonces una educación fraguada en lo ético y en lo crítico el hilo conductor para inventar, trazar y recorrer caminos más dignos y cercanos a la verdadera autonomía y a una más plena realización humana.

LA FORMACIÓN ÉTICA

Nuestra era es una Babel moderna, determinada por la falta de acuerdos sobre los principios que nos permitan convivir con dignidad, respeto y tolerancia. Como bien anota Díaz (2008), hoy asistimos a la imposibilidad de entender las razones del otro. Y más los colombianos. En línea con Gardner,

(...) [si] renunciamos a una vida marcada por la verdad, la belleza y la bondad —o al menos la búsqueda permanente de estas virtudes— a efectos prácticos, nos resignamos a vivir en un mundo en donde nada tiene valor, donde todo vale (2011, p. 23).

Dicho de otra manera, es posible y necesario vivir de otro modo; en lugar de que el fin sean la economía, las ganancias y el consumismo, es pensable que el fin lo constituya lo humano; el hombre en su plena dignidad puede volver a erguirse. Hoy más que nunca, es forzosa una vida en donde el fin sea la

realización plena de sí en coincidencia con la realización plena del otro, dentro de unos marcos éticos racionales. Una vida determinada, pues, por la ética, que permita replantearse *el sentido de la existencia y con un decidido compromiso en torno a lo humano*; como lo expresa Carmona (2006), la tarea de hoy consiste en replantearse el valor de lo humano.

Si, tal como parece, las doctrinas morales no han logrado hacernos más humanos, le corresponderá a la ética resignificar nuevamente nuestra humanidad. Si el conjunto de acuerdos sobre lo correcto y lo admisible ya no son viables, entonces la ética deberá volver a ponernos a pensar la vida. Si los decálogos y los pactos de antes no responden a las condiciones que nos gobiernan, será necesario recabar sobre el principio socrático de que solo una vida examinada merece ser vivida. Dicho de otra manera, si la moral contemporánea ha estado, por una parte, determinada por una cierta idea de deber, de sentido restrictivo, de imperativo o ideal, y por otra, anclada en la aceptación del materialismo utilitarista, se tratará de volver entonces a trabajar la reflexión, la voluntad y el carácter para la configuración de sí y del otro. Si el conjunto de *morales vecinales* (Gardner, 2011) no ha permitido una adecuada convivencia, entonces se requerirá postular una ética más universal y cercana a las virtudes, aquí entendidas como la reflexión permanente y práctica en orden a un buen vivir propio y comunitario; una ética de las virtudes en donde cada quien no responda tanto al “¿Qué debo hacer?” kantiano sino al “¿Cómo podemos vivir mejor?”. Una ética más cercana a las virtudes donde, a fin de cuentas, se permita rehacer nuestra fragmentada humanidad desde una clara opción por una ciudadanía más planetaria. Mejor dicho: una ética de las virtudes que desplace las hegemonías patriarcales y relativas de los entornos cerrados por elaboraciones democráticas en las que ciudadano y comunidad se correspondan y construyan mutuamente en un cierto anhelo de trascendencia común para todos los seres humanos (Morin, 2002).

Huelga decir que esto no tiene particularmente nada de nuevo, pues las éticas de la virtud hoy se expresan desde distintos frentes: la bioética, la equidad de género, las virtudes públicas o las éticas del cuidado; pero de lo que sí se trata es de hacer de estas un conjunto ético continuo que procure, por reflexión de las mayorías, unas prácticas que reemplacen al *ethos financista* y resitúen a la *dignitas hominis* como el centro y el fin de la acción democrática y educadora. Digámoslo de otra manera: por medio de una educación ética podemos volver a ser dueños de nuestra propia vida, ser solidarios con los otros y con

lo otro, y forjar una comunidad humana más digna y justa; es posible elaborar la *dignitas hominis* y, con ella, crear una buena vida.

Las virtudes, en particular, bien sirven de bastidor para pensarnos, rehacernos; para ser dueños de nuestra propia vida y asumir cotidianamente posturas cercanas al respeto, la tolerancia, la compasión y la solidaridad. Es posible, deseable y necesario asumir una vida fundamentada en la elección razonada y solidaria, por encima de los azares y de las elecciones y acciones de los otros. Efectivamente, las virtudes, en tanto hábitos forjados desde la meditación y en consonancia con una vida plena y floreciente (*eudaimonia* aristotélica), son una condición ineludible si de transitar del utilitarismo a la *dignitas hominis* se trata. Gardner lo ha dicho con lucidez: “Tengo la convicción de que podemos preservar los rasgos esenciales de las virtudes clásicas, sin crearnos la falsa ilusión de volver a concebirlas de una manera idealizada” (2011, p. 37).

Ahora bien, podrán variar los caminos para allanar esta nueva empresa pero sí deseo reseñar, al menos desde mi particular consideración centrada en ciertos elementos clásicos de las virtudes aristotélicas (Aristóteles, 2012), tres principios para configurar una educación ética en nuestro contexto colombiano: *ser dueño de sí, constituir otredad y conciliar ciudadanía*. Veamos.

SER DUEÑO DE SÍ

Una vida ética es, ante todo, una vida reflexionada y conducida según la búsqueda de la plenitud. Vivir éticamente quiere decir darse a la tarea de conocerse y hacerse día a día en pos de una vida plena, floreciente y solidaria.

Más allá de asumir los decálogos morales, los principios heredados y o consentir los actos propios según las razones de otros, lo que una vida ética subraya es que cada quien es el dueño de sí y el responsable de sus actos. Desde esta mirada, la ética convoca a la mayoría de edad. Epicteto lo expresa así:

De lo existente, unas cosas dependen de nosotros; otras no dependen de nosotros. De nosotros dependen el juicio, el impulso, el deseo, el rechazo y, en una palabra, cuanto es asunto nuestro. Y no dependen de nosotros el cuerpo, la hacienda, la reputación, los cargos y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro (1995, p. 183).

De esta disertación del filósofo romano rescato que la ética se edifica desde las propias ideas y acciones, fijándonos en aquello que esencialmente depende de nosotros. Se trata, pues, de pensar la vida personal que se quiere; de centrarse en la reflexión y en los hechos que se requieren para vivir una buena vida. Se vive éticamente cuando cada quien es el capitán de su propio barco.

Epicteto afirma que finalmente vienen a ser el conocimiento y las acciones los que en realidad dependen de nosotros. Entonces, lo que nos atañe es educarnos en el saber y en el hacer con sentido y como obvia derivación del estudio y de la elección libre y razonada. Asumir una vida plena requerirá, pues, darse a la tarea de la meditación, de la observación cuidadosa de sí y del mundo, de la lectura, de la escritura, de la argumentación y de la acción responsablemente dirigida. Esto, lo sabemos, sí depende de cada quien.

Ante el relativismo que impera, ante el consumismo acrítico que nos gobierna; ante una historia colombiana plagada de imposiciones ajenas en donde la propia voz ha sido sistemáticamente erradicada, viene a ser esta primera condición de una educación ética el pilar de lo sucesivo. Me explico: lo primero que nos corresponde es hacernos dueños de nuestros conocimientos y de nuestros actos. La libertad es una conquista. A ella se llega, de ella no se parte. Vivir la libertad requiere forjar el carácter propio, determinar qué es lo propio, qué no lo es y cincelar la vida con lo que se considera que es lo mejor para sí. Arduo y lento ejercicio, es cierto, pero inevitable y que deberá pasar por la conciencia y dominio del cuerpo, del espíritu y de la mente para configurarse.

Ya en el terreno de la educación, esta *pragmática de sí* (Foucault, 2011) requerirá de una primera estrategia: el *monólogo*. Volver sobre sí con preguntas insistentes y todo el tiempo: *cómo soy, por qué soy así, qué quiero ser y qué debo hacer para ser lo que quiero ser*. El monólogo, en tanto ejercicio activo de examinarse, de interrogarse habitualmente, de someter al discernimiento diario la propia vida, asistidos por la escritura, para que la rutina de la autorreflexión sea *conditio sine qua non* de una educación ética. En tal sentido, las cartas, los aforismos, la recopilación de la historia familiar, los diarios y la autobiografía nos podrán permitir ejercer esta pragmática tan necesaria hoy en día. Foucault hablará en términos de “técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos” (1990, p. 48). Unas tecnologías o pragmática de sí en donde lo cierto es que se trabaje ardua y pacientemente en el examen riguroso de la propia conciencia y de los actos personales, sometiéndolos a un minucioso

registro y evaluación. Poco a poco, entonces, iremos configurando la estatua de nuestra propia vida; poco a poco iremos entrando en el umbral de ser los dueños de nuestro conocimiento y de nuestras acciones.

Ahora bien, el monólogo como ejercicio de adueñarse de la propia vida impele a que la educación transforme sus prioridades y sitúe en primer lugar el examen de conciencia, el conocimiento de cada quien, el cuidado de sí. Una educación que no predica ni practica el conocerse, el hacerse y el cuidarse es una educación que simple y llanamente se presta a que sean otros los que nos digan qué conocer, qué hacer y qué cuidar. Y para el caso de Colombia, la educación se ha ocupado durante quinientos años de enseñarnos lo segundo.

CONSTITUIR OTREDAD

Sin temor a equivocarme, considero que quien cuida de sí, quien se hace consciente y dueño de su vida, es quien más efectiva y sólidamente podrá acceder al otro, que es la diferencia radical, la patria desconocida. Solo la mismidad permite darle cabida —distancia, espacio, sentido y reconocimiento— a la otredad. Así, *el Mismo y lo Otro*, en términos de Levinas (2002), se hacen en una relación directa, irreversible y no mediada por un tercero, en donde se cumple a cabalidad la naturaleza ética, esto es, el cara a cara, el estado dialógico de las diferencias sustanciales que, sin renunciar a sus propias identidades, procuran una trascendencia común. La otredad, tan ajena al asco y tan cercana a la empatía (Nussbaum, 2014), será el segundo pilar de una educación ética.

Si la mismidad es la fundación de lo propio, la otredad es la configuración de las diferencias —siempre en plural—. Si la mismidad se hace, entre otras prácticas, con el monólogo, la otredad se hará con la *escucha* y el *diálogo argumentado*. Si el primer ejercicio tiene que ver con un viaje interior activo, atento, circundado por cantos de sirenas, este segundo se referirá a la audición y al debate, en donde el rostro del otro apelará con ecos y disonancias alternativamente. Si es espinoso hacerse dueño de sí, más lo es constituir otredad. Por extensión: si la mismidad en la sociedad colombiana ha sido concebida como pecado, arrogancia o vergüenza, la otredad lo ha sido como sospecha, recelo y exclusión.

Por lo anterior, resulta particularmente urgente volver en nuestra educación a prácticas de escucha atenta y crítica y de diálogo argumentado. Inicialmente,

darse a la tarea de escuchar al otro es tomar atenta nota de las ideas diferentes, de las experiencias disímiles, de las categorías extranjeras. Escuchar —leer lo es— apunta a dejarse habitar por la otra voz; a darle espacio tolerante a que el sistema del otro, el rostro del otro, se dibuje ante nosotros, postergando el afán de contradicción o censura. Escuchar —desde preguntas tales como *qué dice, cómo lo dice, qué no entiendo y qué entiendo de lo que dice*— para saber quién es el otro, cuál es su rostro, su lenguaje, su historia; escuchar, en fin, para hacer un mapa más preciso de las fronteras: de las semejanzas y de las distancias.

Luego, sí, el diálogo argumentado. La mismidad y la otredad en tensión desde un lugar común: las reflexiones, las premisas, las consideraciones críticas. El cultivo del diálogo en el aula de clase, por tanto, resulta de importancia suprema para rescatar la mismidad y la otredad y para prepararnos en una genuina democracia. Esta actividad viene a ser un condicionante para transitar del paradigma económico al humano, dado que “se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se funda en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (Nussbaum, 2014, p. 25).

La práctica discursiva que, además de ser un riguroso ejercicio de pensamiento refinado —pues exige toda nuestra concentración y esfuerzo—, es también un lugar para la ética, para la consideración de la mismidad y de la otredad desde la racionalidad argumentativa.

El aula de clase a la vieja usanza socrática —preguntar y contrapreguntar; enunciar las propias ideas, definir las, desarrollar las, validar las y permitir al otro igual condición hasta llegar a un cierto criterio común, que no necesariamente es el acuerdo— podrá gestar una formación humana en donde lo humano sea el fin y no el medio.

Para el caso de nuestro país, constituir otredad será una virtud pública indispensable en el medio y largo plazo; de esto dependerá en buena parte si tendremos una sociedad enmarcada en la coexistencia o unos feudos que corean el sino de la guerra. Entendámonos: o nos concebimos como diferencias en la convivencia o como enemigos en la guerra.

Conciliar ciudadanía

Forjarse a sí y configurar la diferencia con el otro son los caminos más duros para conciliar ciudadanía. La ciudadanía, esa cosa pública, esa respon-

sabilidad de todos con lo de todos, esa institucionalidad común, es el tercer eslabón de la educación ética.

Ahora se podrá advertir con mayor precisión: una vida ética viene a ser una vida personal y colectiva llevada de la manera más equilibrada, plena y justa posible. Por lo mismo, no se puede llegar a constituir ciudadanía si no hay respeto a sí mismo, al otro y a lo común. Con razón observa Victoria Camps:

Obviamente, enseñar a vivir implica enseñar a respetar las reglas de convivencia. O a cambiarlas. Pero no eliminarlas, porque sin reglas nos cargamos la convivencia (2008, p. 52).

Efectivamente: el precio de la ciudadanía son las reglas puestas en común. Más allá del capricho, más allá de los intereses personales o de grupo, solo habrá ciudadanía si hay un proyecto de vida que a todos cobije y que, salvadas distancias, procure lo mejor para todos. El acuerdo sobre lo esencial viene a ser la norma de las normas; la regla de oro; el precio que habrá de pagarse para no matarnos los unos a los otros.

Para decirlo en romance llano, convocar la ciudadanía exige ceder en algo y procurar aquello que sea lo mejor para todos; desalojar lo eventual, lo coyuntural y configurar lo estructural en donde todos quepamos. Por lo mismo, la ciudadanía es un proyecto de largo aliento que exige visión, planeación y disciplina social para no caer presa de los relativismos o de las conveniencias de ciertos grupos o momentos. Ser ciudadano es desplazar el emotivismo por la racionalidad; el afán por el programa; las normas del hoy por la norma en perspectiva.

Ahondemos más. Si la democracia es una institucionalidad acordada, el orden será su bastión. Pero decir “orden” acota acogerse a una cierta manera de hacer las cosas, a una forma legítimamente convenida de relacionarse; a unos procedimientos —muchos de ellos implacables, inflexibles, pero necesarios— a los que todos nos ajustamos. Un orden que tendrá que ver con la tolerancia, el respeto, las formas, los lenguajes y los rituales para el consenso y disenso. Este orden vendrá a significar el tiempo, el lugar y el modo de participar, proponer y aceptar.

Ahora hilemos un poco este asunto en la educación. Sin enseñar ciertas conductas no llegaremos a los hábitos y sin los hábitos se nos hará agua en las

manos el orden. Una microsociedad —como lo es la institución educativa— que no reconoce, afirma y defiende un cierto orden pactado y asumido por todos, será una escuela de la anarquía y del individualismo y de eso tenemos demasiados ejemplos en Colombia. Por tanto,

(...) [h]ay que revisar algunas ideas pedagógicas y aceptar, de una vez por todas, que educar no es entretener ni jugar, sino adquirir habilidades y conocimientos además de aprender a convivir (Camps, 2008, p. 121).

Pero, sin orden, el aprendizaje no es posible; sin un paso a paso, sin ciertas rutinas, exigencias y tareas —por más molestas que puedan resultar en principio—, la educación no es posible. Educar es lo contrario al emotivismo, a la improvisación, a la dictadura de los caprichos y de los azares. Por paradójico que resulte, el camino inicial, la piedra fundacional de la autonomía, es la sana heteronomía; claro, enmarcada en principios de dignidad y respeto. Una educación que no ejercita la memoria, el esfuerzo individual, la templanza, la tolerancia, el esfuerzo y ciertos rituales de cortesía y comunicación, no forjará verdaderos ciudadanos.

Volvamos, pues, a enseñar ciertas virtudes en la escuela. Volvamos, por qué no y máxime en Colombia, a recabar en el valor del estudio, de la lectura, de la escritura, del orden, de la pausa, del formalismo. No desdeñemos, por creer ingenuamente como pasados de moda, los necesarios valores de la prudencia, la perseverancia, la fidelidad, la buena fe, la compasión o la misericordia. No está de más presentar en la mesa de las nuevas generaciones ciertos principios articuladores del carácter y de la convivencia que hallan en las virtudes su centro y su sentido.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Ten valor para servirte de tu propio entendimiento.

Kant

A la par de la imaginación y de las emociones, la racionalidad se ha constituido en la tercera brújula para guiar nuestro humano camino. Para la esfera occidental, especialmente, la razón ha sido la que nos ha brindado las más grandes maravillas —como la ética y la democracia— y los más descomunales

monstruos —como el utilitarismo y la economía de capital—. Sin embargo, lo que lentamente inició en la Atenas clásica, en los días que corren ha desembocado en una sociedad cuyo mayor bien es la producción-consumo. Y es esta desbordada racionalidad la que hoy necesita ser repensada y reencauzada hacia una perspectiva más compleja y ética.

Por lo anterior, la primera tarea educativa ha de ser concentrarse en la ética, y la segunda, formar pensamiento crítico. Cercado el primer asunto en el anterior apartado, ahondemos ahora en el segundo.

La educación occidental de los últimos siglos ha dirigido prioritariamente sus esfuerzos y prácticas hacia la transmisión de conocimientos y la administración de ciertos valores que un grupo social ostenta como fundamentales. En tal sentido, el acto de la enseñanza y del aprendizaje ha buscado sustancialmente la recapitulación y la citación; así, maestros y aprendices se han formado de manera adaptativa y heretónomica.

Salvo opciones de tono más experimental, individual o coyuntural, el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo ha pasado por ser un evento o una actividad marginal más que un propósito común y regular. El pensamiento —esto es, la capacidad de “inquirir, investigar, inspeccionar, ensayar algo o sumergirse en ello con el fin de encontrar algo nuevo o ver lo conocido bajo una luz diferente” (Dewey, 2010, p. 264)— ha sido sistemáticamente relegado y controlado; en su lugar, la educación ha sido estratégicamente encaminada al *servilismo mental* (Dewey, 2010), a la formación de hábitos de repetición, a la acumulación de información sin finalidad crítica y a la ausencia de criterio. Un docente y un estudiante, en este esquema ampuloso y tan extendido, se han educado para tragar entero alimentos prefabricados, para recordar y luego desechar. El pensamiento ha sido asimilado a un dispensario de datos mecánico y frío: se consume información para luego devolverla, esperando por un nuevo dato para un nuevo día de supervivencia.

Esta escuela de la supervivencia se asemeja más a un museo que a un campo de siembra. Como museo, acumula los bienes culturales y los exhibe para su conocimiento y goce pero los mantiene aislados; los ostenta a manera de objetos para la contemplación exigiendo al espectador el silencio adecuado y las “buenas maneras” para su disfrute. Esta escuela organiza, por medio de prácticas reiteradas tales como el recuento, el resumen o la exposición, todo

un arsenal de la cultura oficial que invita básicamente al quietismo, al mutismo, a la recordación. La idea es pasear por las galerías y, después, en sintonía con el voyerista, recordar lo visto.

En tal estado de cosas, en un momento histórico tachonado de rupturas, modas, consumismo acrítico, vida *light*, emocionalismo irreflexivo y desdén por la meditación ética, es cuando precisamente más se trata de sopesar el valor del pensamiento en la educación... La pregunta, en este sentido, pues, sería: ¿qué lugar debería tener en nuestra educación la formación rigurosa de un pensamiento reflexivo, crítico y creativo?

Con el riesgo propio de quien opta, me atrevo a afirmar que la educación debe ser, esencialmente, un acto de formación ética —ya anteriormente expuesta— y crítica. El docente, además de ser dueño de sí, de configurar alteridad y de consolidar ciudadanía, debe pensarse, pensar la vida y enseñar a pensar; el aprendiz, igualmente, debe saber pensarse, pensar la vida y aprender a pensar. Pensar a modo de actitud ordenada, analítica y propositiva, en la que se asuma la vida personal y colectiva ante todo desde enigmas y problemas que apelan por la configuración de sentido individual y social.

El pensamiento, que involucra ensayar, operar y transformar, en términos de Merleau-Ponty (1977), es un proceso de la totalidad humana —lo emocional, lo corporal, lo ético, la tradición legada, lo intelectual y lo estético— y que, por lo mismo, comporta unos ciertos retos para la educación presente que vale la pena detallar y asumir.

Comprender la tradición

La base de cualquier formación humana se halla en las tradiciones heredadas. La vida se mantiene y perpetúa en los hallazgos y principios que cada generación construye para sí y cede a los que vienen; tal es la tradición y desconocerla, además de ingenuidad y torpeza, es suicidio. Quien desconoce su pasado poco puede configurar autónomamente su futuro.

La tradición permite comprender la temporalidad humana, valorar la fragilidad de nuestra condición y significar, dar sentido a lo vivido. Las construcciones espirituales, intelectuales y físicas de la humanidad están puestas allí no sólo para ser admiradas y veneradas —tal como lo predica la escuela-museo—, sino para

dialogar con ellas, para crear puentes entre lo cercano y lo concreto, entre lo lejano y lo abstracto. Cada grupo humano ha recorrido el camino todo de la humanidad pensando cómo vivir mejor, cómo morir mejor y, a manera de eco, sitúa al alcance de las nuevas generaciones ese reservorio de recetas, rituales, hallazgos e inventivas. La tradición es el sistema más vivo del que disponemos y sobre el que debemos, de manera rigurosa, dirigir el entendimiento para comprendernos. Se trata, entonces y en primera instancia, de reconocernos como parte de una misma historia que, pese a las diferencias de raza, lengua, tiempo o lugar, nos insta a disponernos como miembros fraternos de la especie humana y viajeros del mismo destino intergaláctico y desconocido.

La tradición viene a ser el mapa sobre el que enlazamos las nuevas rutas, el equipaje que nos permite llevar con más ligereza el propio cargamento. El laberinto que vive cada hombre y cada sociedad se hace más llevadero portando la brújula que otros fraguaron. De manera muy especial, considero que los mitos, las grandes epopeyas, la historia de grandes descubrimientos e inventos, los diarios y biografías de insignes maestros, las obras de arte, las fiestas y carnavales, las ceremonias espirituales y el erotismo, ponen ante nuestra mesa un manjar de alimentos para nutrirnos mejor. Sería más que pertinente dedicar una buena parte de la enseñanza inicial a estas voces. Observar y adaptar tradiciones es darle raíces más robustas y alas más ligeras a las nuevas generaciones.

Apropiarse el lenguaje

Más allá de si el lenguaje representa al pensamiento, este a aquél o si están en el mismo nivel, lo importante y definitivo en la educación es que el lenguaje es la herramienta más fina y sólida para conocernos y cuidar de nosotros mismos, del otro y de lo otro. El lenguaje es el sistema mediante el cual nos constituimos como sujetos y ciudadanos y, por lo mismo, nos configura y orienta haciendo de lo episódico de nuestra cotidianidad hilo, relato y proyecto. El lenguaje: consciencia y dispensario de lo que somos y podemos ser; clave de bóveda del pensamiento... Más allá de él, el silencio, el tiempo de los infinitos; la quietud absoluta.

Por ello, resulta trascendental, en esta idea de educarnos desde un pensamiento ético y crítico, darle toda la fuerza al lenguaje. Y ello inicia con la oralidad; ese hablar que debería ser cada vez más claro, preciso, franco y libre, y en el que

pongamos en juego nuestra subjetividad y las intersubjetividades. La oralidad como esa *parresía* que, al decir de Foucault (2011), convoca la valentía y la libertad. Por ello, rescatar la palabra cercana y abierta para decirse mejor. Pensar lo que se quiere decir, decirlo con honestidad y claridad; acompañar a la palabra dicha con el gesto más adecuado; pulir la expresión, afinar los signos emocionales. Así, rescatar la oralidad en la educación pasa por reconocer las propias limitaciones léxicas y corporales para darnos la posibilidad de transformarnos ética y críticamente; de hablar con más coherencia y hondura, pero, ante todo, para asumir nuestra propia voz, nuestra propia historia, nuestra propia dignidad. La oralidad, lejos de ser una práctica rutinaria o un mero ejercicio de parloteo espontáneo, es —o debería ser— una dinámica intencionada, ética, estética y política en la que nos establecemos desde aquello que somos y pensamos. Aprender a hablar ante sí mismo y ante los otros, nos permite una vida ciudadana más sólida y un ejercicio virtuoso más sensato.

Aquí la apuesta es que seamos, entonces, conscientes de las posibilidades del lenguaje oral y de que cada quien aprenda a expresar sus ideas, a desarrollarlas, a demostrarlas y a debatir las del otro. Más allá del nivel educativo en el que se halle el maestro o el estudiante, se trata de convertir el inmediatez oral en discurso y no solo en fragmento; no solo en respuesta cerrada o en eco. Educarse en la oralidad, pues, es pasar de la opinión a la idea, de la idea al argumento y de este al discurso, pero enunciado con capacidad de juicio ético.

Y a la par de la oralidad, la lectura, como segundo elemento de la apropiación del lenguaje, es por excelencia el mayor alimento del pensamiento. Si en verdad se desea formar para pensar, se debe enseñar a leer: leer, dar de leer y leer con los otros. La lectura acopia los mayores procesos del pensamiento: la observación, la descripción, el análisis, la organización, la conceptualización, la categorización, la valoración y la recreación. Todo esto es leer. Cuando se lee se piensa en perspectiva, se piensa con otro: texto, autor, tradición... Leer implica conocer y develar el camino trazado por otro —la *intentio operis* de la que habla Eco (1992)— para luego, y solo luego, elaborar un sistema propio de significaciones y códigos. Cuando se lee es el pensamiento el que discurre, recorre, desvela, resitúa. Cuando se lee es el pensamiento el que se lee.

Por lo anterior, es definitivo enseñar estrategias de lectura. Leer desde diversas perspectivas afina el pensamiento, ayuda a organizar ideas, a sistematizar información, a debatir y a elaborar un discurso propio, sin que llegue a primar

—como ocurre tantas veces en las instituciones educativas— el emocionalismo sin disciplina, la evaluación cerrada o la opinión sin argumentos.

La lectura, en términos de Victoria Camps,

(...) hace evolucionar a la persona hacia la madurez, pues para ser un buen lector hay que tener un fuerte sentido de la individualidad, la capacidad de pensar lógica y secuencialmente, la capacidad de distanciarse de los símbolos, la de manipular métodos de abstracción eminentes, la de postergar la satisfacción (2008, pp. 196-197). Leer implica, bajo estas consideraciones, silencio, regulación, contemplación, es decir, disciplina y vencer los impulsos más espontáneos. A diferencia de las imágenes, que mayormente provocan emociones, la palabra escrita incita a pensar y a razonar.

Y de la lectura a la escritura. A una escritura habitual y educada. Así como la escritura reestructura la conciencia (Ong, 2002), la conciencia, a su vez, reestructura la cotidianidad. La enunciación discursiva escrita nos permite pensar mejor y vivir con mayor criterio, en tanto es un dispositivo cognitivo y estético que articula la relación con nosotros mismos y con el mundo. Escribir viene a ser decirse mejor para vivir mejor.

La escritura, entendida de esta manera, es un vértice definitivo y transversal para una educación centrada en la enseñanza del pensamiento. La escritura como un ejercicio cotidiano, verdaderamente significativo, identifica y enfoca problemas y los analiza metódicamente. Escribir se torna entonces en una herramienta para saber cómo pensamos, qué somos, qué queremos ser, cómo ser lo que queremos ser y cómo vivir con los otros de forma digna. La escritura, no en función de la evaluación, de la memorización corta, de la gramática o de la presentación de tareas, sino como un hacer artesanal que se piensa y desarrolla en el aula, entre todos, aprendiendo de los maestros y buscando con ella crear la propia obra de arte. Una escritura, en fin, que busque la mejor forma de decir al pensamiento y un pensamiento que se diga mejor en la escritura.

Por lo mismo, conviene repensar las cartografías educativas sobre las que ha estado empotrada la escritura: qué es escribir, cómo se escribe, cómo se lee lo que se escribe, para qué y para quién se escribe, y qué tiene que ver la

escritura con nuestra configuración ética y política. En consecuencia, acudir a la escritura habitual de etopeyas, autobiografías, diarios, crónicas, comentarios, reseñas y ensayos. Una escritura para forjar el conocimiento y gobierno de sí y la convivencia; una escritura que nos emplace a la “mayoría de edad”; algo así como que quien escribe regularmente va transitando de un sistema de vida feudal a uno de autarquía.

Una concepción del lenguaje bajo esta tonalidad, permitirá pensar con mayor orden y criterio, con menos vaguedad y lugares comunes; con esto, el pensamiento podrá fundarse con mayor calado, con más vigor. Desatender esta perspectiva cognitiva del lenguaje es seguir habitando las nociones, las opiniones, el servilismo y la heteronomía.

Pensar desde problemas

Creo que uno de los asuntos cardinales en esto de una educación centrada en el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, se halla en la recuperación de lo problémico. Un problema entendido como suspensión de lo dado; como paréntesis ante lo aceptado; como asunto que convoca toda la atención y vigilancia de nuestro espíritu para destrabar los nudos allí puestos. Por consiguiente, se requiere descentrar el énfasis educativo en los temas y situarlo en los grandes problemas de la humanidad y en los grandes interrogantes de las disciplinas.

Es un hecho: en la educación menos siempre es más. Entonces, educarnos para proponer, identificar o “solucionar” problemas sustantivos; para dejar de ojear y dar la lección. Concentrarnos en unas pocas cosas transversales, pertinentes, inquietantes. Para esto, el educador debería hacerse a una buena reserva de preguntas abiertas, de hipótesis, de casos y dilemas, entre otros medios. Pensar desde problemas y situar, a la vieja usanza de los pintores renacentistas, lo inmediato en lejanía y lo resuelto bajo sospecha: ¿por qué se conformaron las disciplinas? ¿Qué relaciona a las disciplinas con la idea de verdad? ¿Qué diferencia a una verdad teológica de una científica? ¿El arte será puro emocionalismo? ¿Qué idea de educación tenemos y para qué fines estamos educando? ¿Qué vínculo actual existe entre educación, ética y pensamiento? Se trata de someter a los temas y a los objetivos, tan propios e inestimables en nuestra educación, a la tensión de la duda, de la incertidumbre. Y no es echar para atrás o desarmar todo lo hecho, en absoluto; más bien se trata de mirar desde otro ángulo —uno más analítico, crítico y creativo— el proceso

de formación humano. A todo acto educativo le corresponden unas preguntas que le han dado origen y ruta; pues bien, ¿cuáles son esas interpelaciones y qué tienen que ver con la formación actual? Aunque, siendo sincero, creo que el meollo de esta cuestión es más asunto de pereza y cobardía, retomando a Kant (2004), que de otra cosa. Considero, en proporción semejante, que un buen maestro tiene al menos dos características distintivas: es un hombre que piensa y es un hombre que enseña a pensar. Un maestro de tal dignidad profesa un método: *¡sapere aude!*

Observar

Una cuarta condición de una educación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo está en aprender a observar. Y observar es hacer etnografía, esto es, enfocar la atención y darse a la tarea de describir las partes y sus interdependencias para reconfigurar el conjunto. Cuando se observa, el pensamiento se precisa. Observar es elaborarle un marco al paisaje, unos linderos al bosque, un límite al mapa. Quien verdaderamente observa hace que lo difuso se torne forma, que lo impreciso adquiera rostro, que la vaguedad conquiste cuerpo. Quien mira ve formas indistintas; quien mira no trasciende lo episódico o lo azaroso, pero quien observa, por el contrario, se fija en un punto y atiende a las representaciones para hallar, tras ellas, las condiciones y los sentidos. Un observador lo es porque con pausa y detalle discrimina; porque con esmero va tras los indicios y las huellas; porque, amén de las apariencias, indaga por las relaciones, las interdependencias y las reglas de comportamiento. Un buen observador hace las veces de microscopio, por una parte —sigue las faenas mínimas—, y de telescopio —vincula los universos—, por otra.

Solo basta situarse atentamente y de manera vigilante frente a una situación cualquiera y horadarla para corroborar —como el niño, el artista, el cazador, el detective, el médico o el científico— que lo que nos rodea es maravilloso; que no es que el mundo sea pobre o que esté matizado en blanco y negro sino que los lentes con los que lo miramos son los que en realidad no nos permiten diferenciar la politonalidad de la vida. Una delicada observación de cualquier rutina puede enseñar tanto como las grandes teorizaciones y fuentes que haya sobre ello. Primero, porque la observación implica la relación directa con el mundo y, segundo, porque quien observa vive de nuevo el mundo, recrea de nuevo el cuadro. Nada resulta más pródigo y milagroso para el pensamiento que observar con esmero, sin afán por el tiempo, sin

preocupación por la nota, sin temor por la tarea. Observar y observar para luego organizar la experiencia.

Para no ir muy lejos, bastaría con observar una clase. Si hay timbre o no lo hay —eso ya diría mucho del criterio institucional sobre la autonomía—; cómo llegan los estudiantes —quiénes primero, quiénes de último; qué dicen, qué expresión corporal los acompaña; si vienen caminando o corriendo...—; dónde está ubicado el maestro —si es en la puerta, a la entrada, dirá unas cosas; si es frente al tablero, dirá otras; si saluda de mano o a todo el grupo...—; cómo se dirige el maestro a sus estudiantes —desde una posición rígida y distante o cercana; si por el nombre de algunos o en general...—. En fin, observar es, efectivamente, hacer etnografía y, con ello, el pensamiento adquiere los más potentes insumos para rumiar. Sin un enfoque adecuado de los sentidos, sin la posibilidad de penetrar en un objeto o tema, sin el hábito de la concentración y el silencio atento, el pensamiento discurre ligero y amorfo, sin contundencia. La profundidad del pensamiento, entonces, se obtiene por efecto de la intensidad y el enfoque de una observación cuidada, más que por la variedad y el tanteo de una mirada zigzagueante, del *mariposeo cognitivo*, como acertadamente lo llama Mario Vargas Llosa (2013).

Distinguir y conceptualizar

Un efecto propio de quien observa es que aprende a distinguir. Cuando se ojea, todo parece semejante, similar. El pensamiento poco educado encuentra en la sinonimia la mejor forma para las definiciones, pero cuando se observa con detenimiento, vigilancia y enfoque, lo que en verdad surge son las diferencias, pues aunque todo en el universo es interdependiente, no todo es igual.

Distinguir es hallar la particularidad. Se identifica la diferencia cuando se sabe qué es lo propio de algo y, a su vez, qué lo diferencia de lo otro. Tomemos, por ejemplo, un rostro; uno que en principio es como otros tantos: un rostro con cejas, párpados, ojos, nariz, boca... Por efecto de la observancia educada, ya ese rostro pasará a ser único: los contornos, la simetría, los espesores y tonos harán de él algo único e irrepetible. Ya no será un rostro, será la presencia pura de la diferencia, la develación del misterio, la enunciación de la alteridad. Tal vez por esto, precisamente, Levinas (2002) dedicó parte neurálgica de su reflexión ética al problema de la diferencia.

Dos ejemplos más. Uno: para lo que el hombre citadino es un viento simple y unas hojas quietas, para un campesino es un signo particular de la tormenta que se avecina. Otro, los impresionistas: para ellos, en cada pincelada que capta el mismo paisaje, ya el paisaje no es el mismo.

En suma, cuando se distingue, lo que el pensamiento obtiene es la naturaleza profunda de la diferencia. Entre la selva de objetos que nos rodea en un salón de clase, una observación precisa, por ejemplo, nos llevaría a diferenciar los objetos. De estos: los propios del salón, los de los estudiantes y los del maestro. De los del maestro, aquellos que son personales y aquellos que son institucionales. De los personales, aquellos necesarios y aquellos prescindibles. De los prescindibles: los que lo son por deseo y los que lo son imposición. De los que son por imposición... Dicho de otra manera, distinguir es contemplar, separar y caracterizar. Quien distingue habitualmente, inicia el camino de la investigación, de la teorización, de la innovación.

Luego de esto, sobreviene la conceptualización, esa operación intelectual que Dewey (2010) llama “modelos de referencia”. El pensador y educador norteamericano afirma al respecto:“(...) los conceptos estandarizan nuestro conocimiento, introducen solidez en lo que, de lo contrario, carecería de forma, y permanencia en lo que, de lo contrario, sería cambiante” (p. 158). Así las cosas, conceptualizar es pasar de las diferencias a las interdependencias y las jerarquías, establecer relaciones de concordancia; ir, en últimas, de las partes al conjunto. Podríamos hablar entonces de ciertos conceptos ejes en el ejemplo anterior sobre los objetos: en el universo de los objetos del maestro en el aula de clase podrían estar, en primer lugar y en igualdad de condición, los objetos-apreciados y los objetos-necesarios... El hecho es que conceptualizar nos permite darle unidad y forma a lo que antes era amorfo; comunidad a los temas dispersos. Quien conceptualiza pasa de nociones a sistemas de representación.

En el terreno propio del enseñar es de capital importancia enseñar a conceptualizar. Darle forma a barnices, opiniones o ideas sueltas y configurarlos de tal manera que el pensamiento adquiriera mojones fijos, puntos de referencia, entradas sólidas para comprender mejor un asunto. Por lo mismo, el reto educativo se encuentra en ir más allá de memorizar y recapitular —con lo necesario que esto es—; de lo que se trata, esencialmente, es de observar, diferenciar, relacionar y conceptualizar. Recuerdo ahora una obra maravillosa

de Alfonso Reyes, *El deslinde* (1983). Toda ella es un modelo de cómo precisar, distinguir y categorizar. Con este ensayista mejicano aprendemos, entre otras cosas, los terrenos del discurso escrito y el lugar de la literatura en estos, particularmente el papel de la literatura ancilar y el de la literatura pura. La conceptualización es el inicio del discurso propio; antes de ella, solo hay tanteos, devaneos, opiniones, lugares comunes; parafraseos, en el mejor de los casos. Conceptualizar es darle nombre propio al paraíso legado. La conceptualización es ya una primera manifestación del pensamiento educado. Por ello, la necesidad de dotar de definiciones y categorías a la mente. Uno de los niveles de obtención de un grado escolar debería ser, en tal sentido, el de elaborar un diccionario ideológico de las disciplinas y los temas.

Ensayar y formular un método

Por lo anterior, creo que uno de los indicios que mejor corrobora que nuestra educación sigue siendo presa de la pasividad y la heteronomía es la ausencia de métodos para pensar. Sin darse a la tarea común y procesual de pensar metódicamente, la educación seguirá siendo más un museo o una bóveda para la supervivencia a corto plazo que un proyecto personal y social de mediano y largo aliento.

En consonancia con Morin, Ciurana y Motta (2003), considero que un método es un ensayo, un camino que se va haciendo a medida que se va pensando; es, por lo mismo, una travesía, un viaje, una incertidumbre que se va tornando en sistema, poco a poco; paso a paso. En tal sentido, un método acota la capacidad para dirigirse de cierta manera, para orientar la información y, con ella, elaborar un sistema de significaciones que nos permitan comprender y convivir mejor. Parte teórica y parte práctica, el método es una *unitas multiplex* que engarza, enlaza, cohesiona y direcciona la experiencia, el conocimiento y la creación, lo cual supone, como mínimo, una capacidad para saberse mirar y saber hacer.

Entonces, el método está ligado al trabajo artesanal, al oficio del zapatero, del ebanista o del escritor. Pensar metódicamente quiere decir tener la capacidad de hacer algo de manera reflexiva, ordenada y consciente. Quien piensa metódicamente sabe cómo piensa. Y para ello, conocer los grandes métodos deterministas que han gobernado a Occidente y, paulatinamente, irse haciendo a un método complejo, abierto, flexible, co-creado desde las experiencias particulares y colectivas mismas. Un método-camino (Morin,

Ciurana y Motta, 2003) que abra la comprensión, avive el espíritu y nos reconcilie con la vida.

Al proponer una educación que indague y busque métodos, no dejo de pensar en algunos hitos sustantivos para ese camino. Aristóteles y sus taxonomías, Descartes y sus *Reglas para la dirección del espíritu* (2010), Gadamer y su *Verdad y método* (1984), Eco y Sebeok con *El signo de los tres* (1989), María Zambrano en *Notas sobre un método* (1989) o, más cercano a nosotros, “Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso” de Fernando Vázquez (2013). Estos y otros muchos pensadores y obras se han dedicado a eso de darle forma al pensamiento. Beber en ellos sería un prerrequisito en una escuela que enseña a pensar.

Se trata, en última instancia y recordando al siempre vigente Montaigne, de tener *una cabeza bien puesta*, más que una cabeza repleta.

Valgan las anteriores reflexiones y propuestas como acicate para movilizar al educador, prioritariamente, hacia una educación que haga del aula más un campo de siembra ético y crítico que un fastuoso y pétreo museo. Sean pues estas páginas más un viento que invite a instaurar la *dignitas hominis*, en lugar de seguir en la comodidad del cliente que consume sin pensarse.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2012). *Ética nicomaquea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bilbeny, N. (1998). *Sócrates. El saber como ética*. Barcelona: Península.
- Bilbeny, N. (2012). El bien y el mal dependen de nosotros, Enquiridión (J. M. García de la Mora, Anthropos, trad.). En *Textos claves de la ética*. Madrid: Tecnos.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Carmona, I. (2006). *La virtud: invención de lo humano en la filosofía griega*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Descartes, R. (2010). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, J. (2008). La virtud. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad*. Madrid: Alianza.

- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. y Sebeok, T. (1989). *El signo de los tres*. Dupin, Holmes, Pierce. Barcelona: Lumen.
- Epicteto. (1995). *Manual Fragmentos*. Madrid: Gredos.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Madrid: Espasa.
- (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- (2011). *El gobierno de sí y el gobierno de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (2004). “¿Qué es la ilustración?” y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia. Madrid: Alianza.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Not, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Ong, W. (2002). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Pigem, J. (2010). *Buena crisis. Hacia un mundo postmaterialista*. Barcelona: Kairós.
- Reyes, A. (1983). *El deslinde*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Llosa, M. (2013). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.
- Vásquez, F. (2013). Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso. En *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Zambrano, M. (1989). *Notas sobre un método*. Madrid: Mondadori.

Capítulo 2

FACEBOOK: UNA HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR¹

Carolina Arévalo Rodríguez²
Natalia Andrea Rodríguez Salamanca³

La cibercultura está relacionada con la formación, ya que permite que mediante las interacciones sociales que se dan en la Internet también se forme en valores. Los docentes pueden valerse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para ello. Se propone, por ejemplo, el muro de Facebook como un espacio que posibilita esta formación. Según Levy, tanto el entorno material humano como los signos o imágenes que dan sentido a la vida humana son inseparables, así como tampoco pueden desligarse “(...) el mundo material —y aún menos su parte artificial— de las ideas a través de las que los objetos

¹ Este capítulo es fruto de la investigación dirigida por el doctor Luis Evelio Castillo Pulido como requisito para optar por el título de Magíster en Docencia en la Universidad de La Salle.

² Licenciada en Filología e Idiomas con énfasis en Francés de la Universidad Nacional de Colombia, y estudios de Maestría en Docencia con especialización en convivencia escolar y formación en valores de la Universidad de La Salle, Bogotá. Ha sido docente en la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de La Salle y la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: carevalo@unisalle.edu.co

³ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y estudios de Maestría en Docencia con especialización en convivencia escolar y formación en valores de la Universidad de La Salle, Bogotá. Ha sido docente del Colegio Jorbalán de Chía y el Canapro, Bogotá. Actualmente es docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Bogotá Colombia. Correo electrónico: natarodriguez111@hotmail.com.

técnicos son concebidos y utilizados, ni de los humanos que los inventan, los producen y se sirven de ellos” (Lévy, 2007, p. 6).

Así, la incursión de la Internet y, con ella, las múltiples redes sociales han permitido una transformación importante en las dinámicas de las sociedades. El concepto de interacción ha tomado nuevos significados gracias a los distintos medios para mantener una comunicación⁴ más allá de los mismos entornos físicos. Aunque se ha hablado negativamente de Facebook, este funciona, es útil y puede contribuir como una herramienta para el fortalecimiento de valores propios de la convivencia escolar, como es el caso del compañerismo.

Con este capítulo se pretende dar a conocer la propuesta de la investigación “Relación entre las publicaciones en el muro de Facebook y la convivencia escolar: estudiantes de grado décimo del Colegio Jorbalán”, vinculada al macroproyecto “Formación en valores para la convivencia y la reconciliación” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Para presentar una herramienta para la formación en valores como Facebook, inicialmente, se revisará qué son las redes sociales. Luego, se abordará qué es Facebook y la formación en valores. Finalmente, se expondrá una propuesta para formar en valores a través de Facebook con diferentes estrategias como el aprendizaje colaborativo y el taller.

⁴ Con respecto a la comunicación en Internet, la incursión en los distintos espacios que esta suministra permite múltiples interacciones entre los usuarios, particularmente la comunicación, que contiene en sí misma los distintos elementos y herramientas que ratifican, de alguna manera, la función comunicativa misma, entendida como la transferencia de información y el contacto, ya sea de tipo interpersonal o interactivo. En esta investigación, la noción de comunicación es concebida como la manera en que se relacionan los estudiantes de una institución, la cual está mediada por la tecnología y el uso de la red social Facebook, y que se ha convertido en ese medio por el cual se trata de dar una continuidad a las interacciones que se presentan en el espacio físico institucional, como una forma de intercambio y conexión, de transferencia de información, como un proceso “social y colectivo” que permite la construcción de un sentido de grupo, de comunidad y de sociedad, así como lo afirman Guarne, López, Rodríguez, Vitores y Gil (2005): “Se trata del proceso compartido que nos hace seres humanos y, por lo tanto, nos iguala, pero es justamente el espacio donde se producen las diferencias y construimos nuestra diversidad” (p. 33). A través de la comunicación, se puede formar en valores. Esta comunicación puede darse de manera virtual o presencial, acompañada por el docente y realizada por los mismos estudiantes.

FACEBOOK COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES

Redes sociales

Las redes sociales en Internet son aquellos sistemas que permiten establecer un vínculo en donde es posible compartir o intercambiar información y generar espacios de interacción entre distintos sujetos que sostienen relaciones de tipo personal, académico, laboral, etc., que se comunican por medio de los chats, los foros, los *spaces*, entre otros. Aparecen en el año 2002 con el interés de generar círculos sociales como es el caso del sitio llamado Friendster®, el cual después de tres años de estar en línea ya superaba el millón de usuarios. Más adelante, en el año 2003 aparece el espacio denominado MySpace®. En el mismo año hacen su aparición LinkedIn® y del.icio.us® con objetivos más corporativos, laborales y académicos. Posteriormente, aparece Facebook® en el año 2004.

Las redes sociales virtuales son instrumentos que proporcionan una interacción globalizante, dado que su apropiación llega a todo tipo de personas con la libertad de proponer y construir. Es allí donde se evidencian las distintas interacciones que se definen en una sociedad virtual y donde se hace presente ese elemento tan importante como es la comunicación: “(...) cuantas más relaciones físicas tenemos y más fuertes son, más utilizamos Internet y más se fortalecen estas relaciones. Parece, pues, que el papel social de estos espacios es el de construir y reforzar un tipo de relaciones determinadas” (Arratia, Uberhuaga y García, 2006, p. 309).

Las redes sociales son otro medio para la formación en valores. Una de las redes sociales es Facebook, en donde se puede encontrar información personal de cada uno de los usuarios; “(...) es un espacio que permite publicar información personal y profesional, fotos, chatear y ser parte de grupos según los intereses personales” (Prato, 2010, p. 20). En este espacio, los estudiantes pueden comunicarse entre sí y reflexionar acerca de valores como el perdón, la solidaridad, el respeto, entre otros.

Facebook

Facebook es una herramienta creada por Mark Zuckerberg en el 2004. Al principio, estudiantes de la Universidad de Harvard utilizaron esta red social

para conocerse más y, luego de su éxito y acogida, apareció la oportunidad para que otras personas la utilizaran a partir del 2006. Esta red social permite la comunicación de personas inscritas con una cuenta de correo electrónico. Sus usuarios pueden publicar comentarios en su muro, ver comentarios de otras personas que se encuentren en sus contactos, publicar fotos y videos, y comunicarse por el chat. Aunque es un medio de uso masivo, posee algunas restricciones como la imposibilidad de consultar la información autorizada y publicada en Facebook desde Internet sin tener obligatoriamente una cuenta de correo y haber sido aceptado anteriormente como amigo de un usuario determinado. Adicionalmente, han surgido algunas políticas de privacidad que les confieren, de algún modo, mayor seguridad a los usuarios: “Se prohíben, evidentemente, grupos con temáticas discriminatorias, de odio o de falta de respeto” (Llavina, 2011, p. 50); también se encuentran relacionadas con el control de quiénes pueden ver los datos de los usuarios y quiénes acceden a ellos.

Facebook es una red social de ocio y pasatiempo, pero también ha tenido influencia a escala colectiva en la creación de grupos que han provocado revoluciones sociales en diferentes países del mundo; además es reconocida como una forma paralela de representar la realidad y la vida cotidiana. Facebook es una de las redes sociales más utilizadas. Su muro es muy útil para la formación en valores, pues permite la comunicación entre los estudiantes formando y fortaleciendo el compañerismo.

Formación en valores

Pensar en modos de interacción mediados por las nuevas tecnologías ha permitido analizar profundamente cuál es el sentido que se le ha dado a las relaciones sociales y al actuar de las personas, ligado a la concepción que actualmente se tiene acerca de los valores. En este caso, es indispensable pensar en espacios que permitan favorecer la formación en valores y qué mejor que hacerlo desde las consideraciones de los mismos actores —los alumnos en el caso del aula— o, como lo afirma Hoyos (2004), “(...) desde la perspectiva de los sujetos, quienes para hacerlo deben también hacer explícitas sus creencias, razones y argumentos” (p. 97).

PROCESO DEL USO DE FACEBOOK PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE VALORES EN ADOLESCENTES

Es importante reconocer qué papel juega la población estudiantil dentro de un entorno de formación en valores y de qué manera se debe abordar esta formación. Por ejemplo, en el muro de Facebook pueden hacerse diferentes publicaciones que pueden hacer parte de las estrategias mencionadas anteriormente para la formación en valores. En un estudio realizado en el 2011 y 2012 en el Colegio Jorbalán de Chía, se encontró que las estudiantes promovían implícitamente la formación en valores a través de sus publicaciones en el muro de Facebook sin el acompañamiento de un docente⁵. Teniendo en cuenta que consultaban y que publicaban casi a diario sus muros, se propuso formar en los valores del respeto, la honestidad, la prudencia y la autoestima con acompañamiento. No se buscó enseñar valores, sino más bien

(...) cultivar todo aquello que hace posible que los valores en los que seguramente todos coincidimos —solidaridad, justicia, libertad, honestidad, etc.— estén guiados por el valor de la dignidad y, por tanto, ésta se garantice social, económica, cultural, legal y políticamente (Hoyos, 2004, pp. 30-31).

Con el fin de formar en valores, se propone el uso del muro de Facebook como espacio de interacción entre los estudiantes con estas etapas:

- *Primera etapa.* El docente propone el espacio de Facebook en acuerdo con los estudiantes. Ellos se aceptan unos a otros como amigos en esta red social. Es así como se reafirma la importancia que se le confiere a este espacio donde se reconoce que “(...) [m]ucha gente participa en estos entornos porque les permite reforzar vínculos no virtuales, interacciones que se dan fuera de la red, y consolidan otras formas que habrían quedado perdidas o agotadas” (Guarne, López, Rodríguez, Vitores y Gil, 2005, p. 308). La funcionalidad de esta herramienta ha sido conferida por la sociedad en general y se ha convertido en un enlace real y activo dentro de las dinámicas de los grupos sociales en la actualidad.

⁵ Este estudio se hizo con niñas de grado décimo. Como grupo de investigación, junto con el vital acompañamiento del tutor, se llegó a conclusiones de una manera rigurosa y metódica a través de la etnografía virtual. Se diseñaron instrumentos, considerando el contexto. Se interpretó y explicó la realidad de las niñas desde sus propias voces, las cuales se extrajeron a través de la observación de las publicaciones, las entrevistas, las ciberentrevistas y el grupo focal.

- *Segunda etapa.* El docente invita a realizar actividades individuales y de trabajo en equipo relacionadas con la asignatura y la formación en valores. Esto permite el *aprendizaje colaborativo*, una estrategia en la que podrían utilizarse las publicaciones en el muro de Facebook. Esta herramienta permite que los estudiantes compartan experiencias e intercambien información. El aprendizaje se realiza en colaboración buscando una misma meta que bien podría ser la formación de valores. Este aprendizaje puede darse dentro y fuera de clase. Los estudiantes intercambian información unos con otros, mantienen el contacto y, al mismo tiempo, son agentes de la formación en valores.
- *Tercera etapa.* El docente invita al análisis de esta formación y la hace explícita con los estudiantes y propone continuar con ella, pero de manera acompañada, asistida en lo referente con la fundamentación teórica y práctica, por medio de la estrategia del taller. Los estudiantes, de manera consciente, realizan las publicaciones de su preferencia como fotos, comentarios, citas, reflexiones, videos, etc., relacionadas directamente con la formación en valores. Una estrategia que también puede servirse de las publicaciones en el muro de Facebook es el taller que une la teoría y la práctica, permitiendo que los estudiantes *aprendan haciendo*. Ander-Egg (1999) muestra que “el taller sirve para mostrar un lugar donde se trabaja, elabora y transforma algo para ser utilizado. Es una forma de enseñar y aprender realizando ‘algo’ que se lleva en grupo” (p. 15). El muro de Facebook se convierte en un *lugar*, un lugar virtual que puede organizarse y en donde puede planearse el rol de los participantes. En esta estrategia, el estudiante asume un rol activo siendo constructor de su propio conocimiento. Además, el taller se clasifica desde las perspectivas de lo organizativo (total, vertical y horizontal) y los objetivos (formar profesionalmente, adquirir destrezas y habilidades). En el taller también se da la imitación al principio, pero después el estudiante es autónomo para aprender. Así, inicialmente en el muro de Facebook pueden hacerse unas publicaciones a manera de ejemplo, propuestas por el docente y luego cada estudiante puede generar sus publicaciones con su creatividad. Asimismo, como el taller requiere de una fundamentación teórica, esta puede enfocarse en los valores para formarlos.
- *Cuarta etapa.* Se socializan las fortalezas de este proceso de formación y lo que es necesario mejorar en la formación en valores. Entre todos se

proponen las modificaciones necesarias para mejorar en la convivencia escolar. La convivencia escolar es “(...) el requisito más importante para que las personas puedan vivir en sociedad (...). Desde que nace, todo ciudadano debe ser educado, en la familia, en la escuela, en la vida pública, para convivir” (González y Marquínez, 1999, p. 49). Es evidente la importancia de la convivencia a partir de la escuela, ya que permite considerar las relaciones enmarcadas dentro de esta: “Entendemos por convivencia escolar la interrelación que se produce entre las personas, sustentada en la capacidad que tienen los seres humanos de vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca” (Ministerio de Educación de Chile, 2002, p. 5). La convivencia incluye las relaciones entre las personas y las formas de interacción armoniosa que no tiene violencia entre los estamentos de una comunidad educativa; es una construcción colectiva y los actores educativos son responsables de ella. La convivencia escolar es reforzada a través de las redes sociales como el Facebook. Este medio permite que los estudiantes se conozcan, intercambien sus gustos y preferencias, pero sobre todo facilita la ayuda académica. Así, las publicaciones en el muro de Facebook se constituyen en una manera de trabajar en equipo permitiendo la formación en valores.

Las publicaciones en el muro de Facebook pueden considerarse como una herramienta para la formación en valores, de gran importancia para los jóvenes de hoy. Barragán afirma que el ciberespacio “(...) parece posibilitar que se visibilicen los discursos de las personas, quienes narran lo que son o quienes desearían ser. En la actualidad *Facebook* resulta ser un lugar bastante significativo para mostrar cómo muchos de los individuos buscan allí su propio reconocimiento” (2013, p. 96). En el muro de Facebook, los mismos estudiantes pueden realizar diferentes publicaciones que no buscan solamente su reconocimiento, sino que puedan contribuir a la formación en valores.

Por ejemplo, pueden publicar frases célebres relacionadas con los valores que se buscan formar o poemas que hayan creado o quieran citar. De esta manera, los estudiantes reflexionan sobre la importancia de uno o varios de los valores propuestos por ellos mismos o el docente. Otras publicaciones que serían de gran utilidad son las fotos o imágenes. A través de estas publicaciones, se podrían afianzar valores como la solidaridad y la identidad hacia la institución. Se publicarían fotos en donde los estudiantes estén reunidos, realizando diferentes actividades, incluso con sus directivas y docentes. Además, el uso de

las imágenes sirve para estrechar lazos o generar conversaciones que logren un discurso edificante. Finalmente, las publicaciones de preguntas abren las puertas para un diálogo con los otros. Por ejemplo, se encontró en el estudio de las niñas del Colegio Jorbalán que ellas respondían a las preguntas en el muro⁶. Estas preguntas podrían generar un foro en donde se discutiera sobre la importancia de la formación en valores para la convivencia escolar. Los estudiantes reflexionarían acerca de su propia realidad. Las preguntas serían formuladas por los estudiantes y acompañadas o asistidas por el docente.

Cabe resaltar que esta herramienta de Facebook es aplicable a cualquier disciplina con el fin de formar en valores. Estas publicaciones son una herramienta que permite el diálogo entre los estudiantes y sus compañeros, y podría serlo entre los docentes y los estudiantes. Es importante tener en cuenta que tanto los estudiantes como el docente son responsables del uso de esta herramienta. Esto es positivo en tanto que los estudiantes tienen un espacio para ser protagonistas de esta formación. Con respecto a la responsabilidad, Monroy (1998) afirma que “(...) debemos respetar su propia responsabilidad, darles libertad en todo lo que sea posible, brindarles responsabilidades y aceptar sus decisiones y aportaciones. Su ser íntimo no será verdaderamente transformado sino por sus experiencias personales” (p. 58). Al hacer esta formación, es necesario respetar a los estudiantes y sus espacios para que puedan expresarse sin perder de vista el objetivo de formar.

En conclusión, la red social Facebook es un espacio para la formación en valores, particularmente su muro, y esta formación repercute en su convivencia escolar. Es evidente que las publicaciones afianzan las relaciones entre los estudiantes, ya que pueden conocer más a sus compañeros — como sus gustos— y mantener el contacto para relacionarse mejor en la institución educativa, porque como lo afirma Barragán, “(...) es claro que lo que se pone en juego en el ciberespacio es una nueva concepción de las relaciones humanas en lo concerniente a lo comunicativo, y de ahí que la cibercultura sea entonces una manera de configurar el ser en lo social” (2013, p. 92). Lo anterior tendría repercusiones en la configuración de relaciones sociales entre los estudiantes.

⁶ Las estudiantes respondían a publicaciones de preguntas realizadas por sus compañeras en el muro de Facebook y, a su vez, publicaban preguntas. Estas resultaban ser útiles para el trabajo en equipo. Solicitaban y daban información acerca de las actividades académicas. Lo anterior, fomentaba la solidaridad entre las estudiantes y contribuía a su convivencia escolar.

Además, en este espacio tanto docentes como estudiantes pueden participar en dicha formación. La invitación es a que los docentes puedan adaptar la herramienta de Facebook a su didáctica y las estrategias propuestas de aprendizaje colaborativo y el taller; a que utilicen la propuesta sugerida de la herramienta de Facebook de común acuerdo con los estudiantes, para que todos podamos aprender de valores y así lograr una mejor convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Arratia, O., Uberhuaga, P. y García, M. (2006). *Jóvenes.com, Internet en los barrios populares de Cochabamba*. La Paz, Bolivia: Fundación Pieb.
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- González, A. y Marquínez, G. (1999). *Valores éticos para la convivencia*. Bogotá: El Búho.
- Guarne, B., López, D., Rodríguez, I., Vitores, A. y Gil, A. (2005). *Tecnologías sociales de la comunicación*. Barcelona: AOC..
- Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al consejo de Europa*. México: Anthropos.
- Llavina, X. (2011). *Facebook. Mejore sus relaciones conociendo la red social que conecta al mundo*. España: Profit.
- Monroy, A. (1998). *La formación en valores en los adolescentes*. México: Panorama.
- Prato, L. (2010). *Web 2.0: Redes sociales. Utilización de la web 2.0 para aplicaciones educativas en la UNVM*. Córdoba, España: Eduvim.
- República de Chile, Ministerio de Educación. (2002). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Autor.
- Universidad de La Salle (2013). *Revista de la Universidad de La Salle, 60: Educación Universitaria y TIC*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 3

EL JUEGO GRUPAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES

Sandra Johanna Barrero Trejos¹

Jairo Timarán Marín²

María Alexandra Gómez Daza³

CONTEXTUALIZACIÓN

El presente artículo se deriva de la investigación: La influencia del juego grupal en la formación en valores para la convivencia escolar de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, adscrita al macro proyecto “*Formación en valores para la reconciliación*”. La investigación se llevó a cabo durante los años 2011 y 2012, en el colegio Domingo Savio Bilingual School, establecimiento de carácter privado ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, con estudiantes del grado cuarto, el tutor de la investigación fue José María Siciliani, Doctor en Filosofía, y doctor en Teología del Instituto Católico de París. Se utilizó el método biográfico narrativo para la recolección de datos y el análisis estructural y de contenido para el análisis de los mismos.

¹ Especialista en entrenamiento deportivo de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Docencia de la Universidad de la Salle.

² Maestro en Música de la Universidad Incca de Colombia y Magister en Docencia de la Universidad de la Salle.

³ Licenciada en lengua castellana de la Fundación Universitaria Monserrate y Magister en Docencia de la Universidad de la Salle.

Esta investigación pretende dilucidar el potente universo que hay en el juego, demostrar que las relaciones afectivas que de allí emergen son de tal magnitud, que nos pueden dar muchas pistas para entender el tejido de la sociedad, porque en el juego el niño se incluye como miembro activo de un grupo, visualiza su autoconcepto, y asume actitudes que serán claves en su futuro.

Es así, que debemos superar la visión simplista del juego como una llana liberación de energía, donde no surge ninguna clase de valores, y donde este se tiene en cuenta solo para distraer, distencionar, y desahogar, como si el juego fuera una acción que no requiere de ningún tipo de análisis e interpretación, por parte de los docentes y de la escuela en general.

Por el contrario, la escuela se constituye como un lugar donde se llevan a cabo relaciones humanas, donde se socializa y se empiezan a tejer las personalidades de gran variedad de seres con distintas características, y es precisamente esta un lugar predilecto para formar en valores, debido a que este es el espacio de mayor socialización del niño, donde realiza sus acciones de manera placentera y voluntaria.

Se hace entonces fundamental empezar a caminar por la senda de nuevas estrategias para la formación en valores, y una de ellas es indudablemente el juego grupal, de hecho si este es abordado con la rigurosidad que se merece, se puede llegar a constituir en una de las grandes estrategias para la formación en valores del presente siglo.

PROBLEMÁTICA

El juego grupal no es una acción sin intención, en este hay valoraciones que en ocasiones son desconocidas por los docentes, dejando pasar de lado un escenario propicio para formar en valores, ya que en estas prácticas de socialización el niño empieza a formarse como un agente participativo social, y es entonces en el juego que él inicia a ejercer su libre personalidad, atendiendo a sus propios instintos y dejándose mostrar tal cual es.

Por eso nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿Cómo influye el juego grupal en la formación en valores para la convivencia escolar? La respuesta planteada aquí a esta pregunta no pretende ser absoluta o definitiva. Sin em-

bargo, en este artículo se ofrecerán pistas para resolverla y se darán luces para recurrir al juego grupal como una estrategia didáctica. Se pretende que dicha estrategia no se vea como una acción inocua, ya que en el juego grupal hay apuestas axiológicas, desconocidas en ocasiones por los docentes, que encuentran así un escenario propicio para formar en valores.

Es necesario resaltar que para llevar a cabo la presente investigación se determinó el método biográfico narrativo empleado por Antonio Bolívar (2001), para la recolección de datos, el cual permitió examinar la historia contada, analizar la introspección realizada por cada sujeto de la investigación, por medio de las historias narradas desde la perspectiva del juego grupal. Se procedió a realizar dos entrevistas abiertas semi-dirigidas sobre cuatro aspectos de la historia de vida de los sujetos: esbozo de la biografía en general, prácticas de juego en el contexto educativo, gustos e intereses y valores en el juego grupal. Seguidamente se utilizó el análisis estructural con el modelo de evaluación establecido por Labov (1999), para finalmente analizar su contenido con el método comparativo de Corbin y Strauss (1998). Se llevó a cabo en cuatro fases:

Fase preliminar: La cual buscó tomar contacto con el contexto, se reajustó la selección de los sujetos de la investigación y se realizó la guía de conversación.

Fase de recolección de datos: A través del método biográfico narrativo se recogieron datos los cuales fueron transcritos y se realizó un inter-análisis.

Fase de análisis: En esta fase se transformaron los datos en resultados, para lo cual nos basamos en Bolívar, el cual tiene en cuenta la intriga narrativa para encontrar los temas y extraer de ellos las inflexiones. Aquí, las principales finalidades son: reducción de información y determinación de relaciones.

Fase de socialización: En donde presentamos a la comunidad educativa en la que se realizó la investigación, los resultados de la misma, puesto que hace parte de la ética de la investigación.

Lecannelier (1999), quien basaba su pensamiento en Vigotsky, expresó que “el juego tiene un papel preponderante en el desarrollo de la narratividad de la experiencia, al servir de vehículo de contenidos simbólicos que le permiten al niño secuenciar y especificar su experiencia emotiva, bajo diversos temas de su vida personal y social”. Esto implica una proactividad constante del niño, ya

que en el juego grupal construye roles, momentos y ficciones que le permiten ser coherente y dar sentido a su historia personal. Por tal motivo, se evidencia una estrecha relación entre el método de investigación y el juego grupal.

Respecto a la fase de análisis se llevó a cabo mediante el análisis holístico estructural, donde se aplicó el modelo de evaluación de Labov (1999); este pretende identificar cómo cuenta la gente las historias, del modo que lo hace, cómo dan formas a los acontecimientos que resaltan, cómo hacen para mostrar su idea, cómo “empacan los eventos narrados y sus reacciones a ellos y como articulan las narrativas con el público que lo escucha. En el modelo de evaluación de Labov el autor identifica un número de unidades elementales de la estructura narrativa, que se pueden considerar como respuestas implícitas del público. Dichas unidades estructurales están relacionadas a continuación: resumen, orientación, complicación, evaluación y la coda.

Luego de realizar el análisis estructural se llevó a cabo el análisis holístico de contenido, el cual utilizó el relato completo para el estudio del contenido, separándolo en secciones y analizando cada una de ellas en relación con el resto del relato o conjunto de la historia. Además se pretende: Describir tendencias, develar diferencias, identificar intenciones y características de sujetos, hechos, procesos o fenómenos y reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos o comunidades. En el análisis holístico de contenido se utilizó el método comparativo constante de Corbín & Strauss (2002): aquí se codificaron los incidentes, ocurrencias o sucesos expresados por los entrevistados o situaciones observadas, esto permitió seguidamente agruparlos en categorías, conceptos o constructos para así mismo establecer diferencias y semejanzas con respecto a las categorías que los investigadores identificaron.

MARCO REFERENCIAL

El horizonte de comprensión teórica de esta investigación comenzó por un rechazo a cualquier visión simplista del juego como una llana liberación de energía en el que no surge ninguna clase de valores. Estamos en contra de una visión que considera al juego grupal como una actividad distractora, que sirve para relajarse y desahogarse; sobre todo si tal comprensión afirma simultáneamente que el juego es una acción que no requiere de ningún tipo de análisis e interpretación por parte de los docentes y de la Educación en general. Creemos

que la Escuela, espacio de mayor socialización del niño y lugar privilegiado para formar en valores, puede tener en el juego grupal una estrategia placentera y voluntaria, gracias a la cual los niños pueden aprender a vivir juntos.

Como referentes teóricos sobre el Juego encontramos, en primera instancia, la teoría de la anticipación funcional establecida por Karl Gross en (1902). Según este autor, el juego tiene un sustrato funcional imposible de reducirlo a un simple desahogo. Por el contrario, el juego tiene una funcionalidad decisiva en cuanto a la preparación para las actividades sociales del futuro del niño.

También recurrimos a la teoría psicoafectiva del juego de Freud (1920), la cual concuerda con la de Gross. En efecto Freud menciona que los juegos son actividades preliminares de los instintos innatos, y a la vez una preparación para una acción ulterior más fundamental. Además, cabe resaltar que para Freud el juego cumple el papel de expresar los sentimientos reprimidos por el sujeto en el proceso educativo.

Es así como el juego grupal concebido como canal de comunicación y socialización ayuda a mejorar las habilidades sociales, -escucha, empatía- herramientas indispensables para una interacción social basada en la convivencia y la tolerancia; en él se generan relaciones de poder orientadas a crear soluciones creativas. Cascon (2007), afirma que el juego “no debe tomarse solo como un instrumento pedagógico, sino como una experiencia importante en el proceso de comunicación y maduración con los otros”. Por ende, el juego es un factor importante en la evolución de un grupo; para que esto se dé, los mecanismos utilizados se basan en unos valores que estimulan un tipo de relaciones, o provocan situaciones concretas que no siempre se valoran. Guerrero (2008), dice que el juego a través de la creación grupal, permite la interacción permanente entre el niño y el ambiente que lo rodea en un proceso participativo, que lleva hacia la integración, favoreciendo la convivencia. Los juegos grupales en la escuela, son una acción educativa que forma en valores para la convivencia, a través de los juegos de patio y juegos rítmicos, entre otros, como lo afirma Gutiérrez (1997), específicamente, pues es este, un lugar apropiado para que los estudiantes se muestren tal y cual son, sin apariencias, ni cohibiciones que coarten su libre expresión.

Otro concepto fundamental en la presente investigación es la convivencia escolar, esta es un objetivo imprescindible, en todo proceso educativo, su

finalidad es mejorar el clima escolar, permitiendo la interacción de toda la comunidad educativa, esta convivencia trasciende de la escuela, su producto se ve reflejado en la sociedad, por ello es necesario estar en búsqueda constante de su mejora, que permita el respeto y cumplimiento de normas básicas. La convivencia según Santos (2003), es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Esto supone un respeto por la forma de ser del otro. Siguiendo esta línea, Jares (2006), plantea que la escuela es un ámbito de socialización en donde se aprenden hábitos de convivencia, es un artefacto cultural que genera unos ritos que dejan su poso en este ámbito. Convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales. Por otra parte, subraya Zaitogui (2008), que aprender a convivir es uno de los fines de la educación.

La siguiente categoría es la formación en valores, la cual consiste en formar sujetos dispuestos a ser parte de un mundo mejor, equitativo y justo. Los valores que se dan en este proceso de formación, no se pueden concebir bajo parámetros exclusivamente conceptuales, sino que deben estar en el ámbito de la experiencia, para que se dé un aprendizaje real, en palabras de Ortega y Minguez (2001), “Los valores no se aprenden porque se tenga una idea clara y precisa de ellos, y solo cuando el valor es experiencia puede ser aprendido”. Por otro lado, Hoyos (2004), plantea que “formar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima”.

RESULTADOS

A partir de este análisis, se encontraron una serie de apreciaciones que evidencian en las relaciones interpersonales, rasgos de habilidades sociales que son favorecidas gracias al juego grupal. Donde, además, se puede confirmar la fortaleza y la evolución de un grupo derivado de las prácticas de juegos grupales, las relaciones en el grupo serán agradables en el momento en que exista confianza entre los miembros, un clima de aceptación y seguridad mutua, factor que precisamente es desarrollado en los juegos de persecución al otorgarle a los miembros, un descubrimiento del otro y ayudarles a tomar confianza y formar parte fundamental de dicho grupo.

Por un lado, se identificaron los juegos de competencia, específicamente los de Chanito, (quien fue miembro de la institución, y quien generaba este tipo de juegos en el colegio). Estos juegos resultan ser bruscos (ya que un adulto les da órdenes de revolcarse a los niños, empujarse, saltar, tirarse al suelo, entre otras), estos tipos de juego son apetecidos por los niños, no obstante generan conductas violentas que no son aptas para el buen desarrollo de la convivencia escolar. Un ejemplo de lo afirmado se puede ver en el siguiente fragmento de entrevista:

RI. Bueno, y entonces Chanito hay niños que quedan por fuera, les sobran los pies entonces los coge y los tira encima de uno, entonces es mucho dolor a veces.

RI. Es muy chévere, o a veces en la esquina del patio nos dice las niñas contra todas contra la pared y encima los niños y nos tiran allá y nos arrinconan.

RI. A Laura no le gusta ese juego, es que ella es muy si es muy niña si toda tierna. Entonces por ejemplo uno le dice Laura yo iba ahí y al momentico se pone a llorar. Entonces un día un niño le puso el pie encima y entonces le quitó así un pedacito de la gafa pero no fue tanto un pedacito y entonces la tiraron y pum le pegaron, pero le pegaron acá pero le quedó fue un raspón. Y empezó a llorar, por eso no le gustan los juegos.

Ahora bien, los juegos competitivos evidenciados, no son todos necesariamente como los de Chanito, habitualmente en los juegos competitivos existe la cooperación entre los miembros del propio equipo y la competición entre dichos miembros y el equipo contrario. Estos juegos los podemos reorientar hacia un buen clima escolar y de ahí empezar a formar en valores.

Del mismo modo, el juego de muñecas practicado por las niñas permite aclarar que a las niñas no les interesa tanto los juegos de competencia, sino aquellos en los que se establecen vínculos afectivos, donde se comparte y se puede pasar un rato ameno y divertido. Aunque los niños ocasionalmente son partícipes de este tipo de juegos, las niñas los prefieren con mayor frecuencia, pues desde pequeñas al tener como modelo a seguir a sus madres, desarrollan en mayor medida la sensibilidad por la moda y el amor por la familia, esto lo expresan creando su propio hogar con los muñecos que representan bebés, incluso llegan a tratarlos como si realmente fueran sus hijos; y en cuanto a las barbies, generalmente las usan anticipando su juventud y adultez, al poder vestirlas, maquillarlas, peinarlas, crear en torno a ellas escenarios profesionales. Además,

los niños ven con más frecuencia como predilectos los juegos competitivos, y estos no están tan involucrados con las cuestiones afectivas. Seguido esto podemos ratificar la teoría ya mencionada de Karl Gross (1902), puesto que el juego se constituye en una preparación para la vida adulta y la supervivencia.

Respecto a los valores que surgen en las prácticas de juego grupal, se ubicaron los siguientes: respeto, solidaridad, honestidad, tolerancia, diálogo y comprensión. Los valores encontrados favorecen la convivencia ya que, en el caso del respeto, los estudiantes lo asocian con no hacer trampa, reconocer al otro. La honestidad está vinculada con cumplir las normas, ser sincero. El diálogo y la tolerancia surgen de la reflexión, para llegar a establecer las normas, encontrar soluciones a conflictos y respetar los turnos; por último los valores de la comprensión y solidaridad están relacionados con el respeto, la reflexión, el reconocimiento del otro. Los anteriores valores afectan la convivencia de una forma positiva, ya que contribuyen a las relaciones afectivas que establecen los niños, en las cuales reconocen al otro como un ser distinto pero igualmente importante. Por ende los niños reconocen estos valores como requerimientos para poder hacer parte de los juegos grupales y para mantener una sana convivencia.

Simultáneamente se encontró que los conflictos que se presentan en el juego grupal se generan principalmente en los juegos de competencia, ya que la necesidad de ganar mal direccionada hace que el niño pase por encima de los otros para conseguir su objetivo. En este sentido es esencial la disposición del docente para abordar el juego y direccionarlo hacia el cooperativismo, promoviendo los juegos de persecución y tratando de reorientar los objetivos de los juegos de competencia.

CONFIGURACIÓN DE LA ESTRATEGIA

El juego grupal como estrategia para la formación en valores, se presenta entonces como respuesta a la necesidad de bloquear cualquier camino hacia la violencia y a la desintegración, fruto de creer que el juego grupal es simplemente una actividad lúdica en la que participan distintos niños, además esta es imprescindible para cambiar el concepto erróneo del juego como desahogo y liberación de energía. Es importante aclarar que la estrategia debe ser situada y aplicada por los docentes, ya que está diseñada para ser aplicada en el contexto escolar; así mismo, la estrategia busca orientar la práctica del juego

grupal hacia la formación en valores, más allá de determinar nuevos juegos, pues la amplitud y variedad de estos entorpecerían el propósito principal, que es, como lo hemos dicho, orientar la práctica docente en cuanto a formación en valores, a través del juego grupal.

Fundamentalmente, la estrategia consiste en crear unas pautas en los docentes que empiezan con los principios y teorías básicas del juego, desde las perspectivas ya mencionadas de anticipación funcional y psicoafectividad, pasando luego por nuevos conceptos del juego que deben tener en cuenta para desarrollar la estrategia.

Visto lo anterior el nuevo papel del docente en el juego grupal para lograr que este contribuya a la convivencia, debe tener en cuenta las fortalezas y debilidades de cada niño, así como reconocer la seriedad que tiene el juego para los educandos y de esta forma demostrar una actitud de compromiso en la cual valore el juego no sólo como una herramienta pedagógica sino como canal de comunicación. Además es necesario que reflexione sobre la función que como mediador desempeña y tenga claridad en cuanto a las distintas corrientes teóricas que ven el juego como un pre-ejercicio para el futuro.

En relación con lo anterior es determinante la motivación que el docente proporcione a los estudiantes para jugar en grupo, buscando gestar la evolución del grupo hacia la paz donde reine la fraternidad y los valores; para que esto se logre se necesita de la creatividad y precisión en la organización de los juegos, conociendo las distintas clases de juegos y los objetivos a que apuntan cada uno.

Para lograr aprovechar este valor formativo del juego se debe tener en cuenta las formas de juego en las distintas etapas de desarrollo del niño, así como los juegos según las edades, los contextos y las diferencias de género, favoreciendo de esta manera la diversidad e inclusión.

Por último se resalta que aunque el docente tome distancia en cuanto a la intervención o participación en los juegos, debe ser consciente de todo lo que ocurre. Por ello se hace fundamental entender que el no prestarle la debida importancia a los juegos, puede generar un grupo que se caracterice por la intolerancia y antivalores, sobre todo cuando se deja al azar determinados tipos de juego, sobre todo competitivos.

Lo anterior supone un trabajo investigativo y reflexivo del docente quien además debe inquirir, probar y hacerse una “reserva” o lista de juegos capaces de facilitar la convivencia. Además, se requiere un trabajo didáctico que pasa por la preparación cuidadosa de los materiales requeridos para la realización de los juegos. Estos juegos los propondrá de manera autónoma y teniendo en cuenta los parámetros ya mencionados.

La estrategia comprende también el propiciar los juegos en unos ambientes determinados, establecidos a continuación:

- Deben existir ambientes fraternos, concomitantes a la correcta socialización pacífica, y la manifestación de diferencias posturas que fomenten la pluralidad y la relación amistosa entre los participantes del juego.
- Ambientes que promuevan la igualdad y el derecho a la diferencia, en estos ambientes se toman los errores como oportunidades para el cambio.
- Ambientes en los cuales el objetivo del juego es el bien común, y no el concepto de individualismo.
- Ambientes donde coexistan el descubrimiento del otro y el desarrollo del auto concepto, donde aprendo también a descubrirme.
- Situaciones en las que los valores implican acoger al otro, involucrarme y crecer con él.

CONCLUSIONES DE LA ESTRATEGIA

El juego grupal como estrategia para la formación en valores, requiere la participación del docente, no como jugador sino como investigador asiduo, es decir, debe proponer juegos específicamente diseñados para favorecer el “aprender a vivir juntos”. Esto supone un trabajo investigativo y reflexivo del docente, quien debe investigar, probar y hacerse una “reserva” o lista de juegos capaces de facilitar la convivencia. Además, se requiere un trabajo didáctico que pasa por la preparación cuidadosa de los materiales requeridos para la realización de los juegos.

Así pues, el rol del docente no es invasivo o totalitario con los niños que juegan, porque debe tener en cuenta las preferencias de los niños o niñas, así como sus edades y su desarrollo síquico y motriz. No se trata de que el docente juegue con ellos, sino que proponga los juegos apropiados para la convivencia, pues debe tener en cuenta el gozo que el juego puede proporcionarles.

La investigación, entonces, revela que cualquier estrategia didáctica, sea la que fuere, no se puede reducir a una simple receta que dispensaría al docente de un trabajo reflexivo, como si los medios didácticos, por sí mismos, bastaran para conseguir el fin buscado.

Nuestra investigación reivindica, entonces, el valor fundamental del maestro; y este valor reposa, tal como lo ha revelado la investigación, en una atención fina a las necesidades de los discentes, atención que es sinónimo de tacto pedagógico, de fuerza y cuidado extremo para acompañar el desarrollo de los niños y proponerles juegos que fomenten la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. D. J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cascon, P. (2007). *La alternativa del juego II: juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería. Primera edición (en español). Colombia.
- Freud, Sigmund. (1920). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XVIII - Más allá del principio de placer, Psicología de la masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922). I. Más allá del principio de placer*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores. ISBN 978-950-518-594-8.
- Guerrero A, (2008). *La expresión corporal*. Recuperado el 30 de abril de 2011 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/AMALIA_MORENO_2.pdf
- Gutiérrez, f. (1997). *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid: CCS.
- Groos, K. (1902). *Les Jeux des animaux*. Félix Alcan Éditeur. Paris.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (2004): *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- Jares, X (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: GRAO
- Lecannelier, F. (1999c). *Evolución y Self. Conferencia dictada en las Jornadas clínicas de Psicoterapia cognitiva Constructivista Posracionalista*. A realizarse en agosto, de 1999.
- Labov, W. (1999). *The Transformation of Experience in Narrative*, in: Joworski, A. & Ortega R, & Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. España: Ariel S.A.
- Santos, M (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Andalucía: Akal.
- Zaitegui, N. (2010). *La educación en y para la convivencia positiva en España*.

Capítulo 4

LECTURA RECREATIVA DEL CUENTO INFANTIL CON NIÑOS SORDOS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR LA FORMACIÓN EN VALORES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR¹

Claudia Liliana Beltrán Rodríguez²
Fabiola Alegría Prieto Bohórquez³

INTRODUCCIÓN

Educar no debería ser (...) echarle al hombre el mundo encima, de modo que no le quede por dónde asomar los ojos propios, sino dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres.

José Martí

¹ Este artículo se deriva del proyecto de investigación titulado "Influencia de la lectura recreativa del cuento infantil desde los estudiantes y docentes del grado 2° del Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría para niños sordos", inscrito en el macroproyecto investigativo de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle que lleva por nombre "Formación en valores para la convivencia y la reconciliación", dirigido por los profesores Juan Manuel Torres y José María Siciliani.

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Inglés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cbeltran@areandina.edu.co

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Inglés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: paciencia0321@hotmail.com

Desde hace muchos años, instituciones internacionales han trabajado arduamente para que toda la comunidad de personas sordas, a escala mundial, goce de los derechos fundamentales, en particular respecto a educación. En 1996 Jacques Delors, en uno de sus informes presentados a la Unesco llamado *La educación encierra un tesoro*, dejó claro su pensamiento frente a la incuestionable transformación que ha vivido la escuela y que ha generado un reto inmenso para la educación; según el autor, “(...) la enseñanza está desafiada por la necesidad de vivir en comunidad” (p. 10).

De hecho, un país tan violento como el nuestro está reclamando a gritos, como cualquier persona sensata lo podría reconocer, una educación que nos enseñe más tolerancia, más inclusión, más respeto por lo diferente, más ayuda mutua, más ciudadanía. Ahora bien, ¿acaso hemos pensado que uno de los grupos que debemos incluir es también el de las personas sordas? Porque hay que decir que si Colombia ha asumido un proceso de cambio con la nueva Constitución Política de 1991, las transformaciones han sido lentas y seguramente se llevará buen tiempo para su culminación.

En ese contexto y considerando el macroproyecto de investigación en formación de valores para la convivencia y la reconciliación, nuestra indagación evidenció una serie de problemas reiterativos en los estudiantes de grado segundo del Instituto de Nuestra Señora de la Sabiduría para Niños Sordos en torno a la convivencia escolar, en particular el irrespeto y diversos conflictos relacionales. Aún más, encontramos una paradoja, ya que la institución es de carácter religioso y en su proyecto educativo institucional (PEI) reconoce y proclama los valores sociales de convivencia, pero, en la práctica, no logra crear procesos de convivencia entre los niños sordos, tal como lo constatamos con la población que participó en el proceso investigativo.

Teniendo en cuenta las características de esta investigación se consideró pertinente aplicar el método cualitativo con enfoque biográfico narrativo bajo la perspectiva de Bolívar Botía (1999) la metodología de estudio de relatos propuesta por el sociolingüista William Labov (1981) y la metodología de análisis cualitativo de entrevistas en profundidad propuesta por Anselm Strauss y Juliet Corbin. (2002) En concordancia con lo anterior, resultó pertinente describir, identificar e interpretar las experiencias relatadas en las historias de vida de los estudiantes y docentes con respecto a la influencia de la lectura recreativa del cuento infantil, empleada en esta institución para la formación en valores.

Dicho de otro modo, nació el interés de construir el proyecto “Los valores en mis manos”, en el que la lectura recreativa del cuento infantil permitió que los valores institucionales (amor, verdad, justicia y paz) se tornaran efectivamente en elementos esenciales del aprendizaje de la convivencia dentro del aula.

Nuestra investigación consideró importante determinar las siguientes variables que intervienen en la lectura recreativa del cuento infantil, eje temático de este trabajo:

- ¿A quién? (población sorda)
- ¿Mediante qué? (lectura recreativa del cuento infantil)
- ¿Qué cosas? (cambios en el comportamiento)
- ¿Para qué? (mejorar la convivencia escolar)
- ¿En qué medios? (académico, social y familiar)

REFERENCIAS TEÓRICAS

Debido a la pertinencia y valiosos aportes, la investigación asumió dos postulados: en primer lugar, la perspectiva de Vygotsky (1988, 1993) y, en segundo lugar, el pensamiento de Freire (1972). De Vygotsky se consideraron especialmente sus posturas antropológicas y pedagógicas sobre las personas integrantes de la población sorda. Según este autor, a estas personas se les debe valorar en función de su integridad, de lo que él llamó *su más*. En consecuencia, no deben ser consideradas como seres “con defectos sino diferentes” (1993, p. 234).

Vygotsky también subraya que la clave del desarrollo de la persona sorda es el uso de un instrumento cultural alternativo: el lenguaje de señas. Este acude a las funciones que están integradas en lo visual, lo espacial y lo corporal, una triple dimensión que constituye la forma más directa de llegar a los niños sordos y el medio más sencillo para propiciar su pleno desarrollo. En la base de esa última afirmación se encuentra toda la teoría socioconstructivista de la enseñanza, según la cual la educación se produce mediante procesos que faciliten el descubrimiento, la organización y la construcción, entre otros. ¿No sería el cuento una herramienta didáctica, profundamente antropológica, capaz de servir como mediación para esta finalidad educativa?

En cuanto al planteamiento pedagógico de Freire fue necesario considerar, en este caso, la pedagogía del oprimido, donde resalta el diálogo como canal

y medio indispensable en el proceso educativo, para posteriormente llegar a una pedagogía de la esperanza, de la cual señalamos algunos de sus objetivos frente a la población en situación de discapacidad:

- Las personas tienen que llegar al fondo de su problema por sí mismas y ver la capacidad de darle cara. No hay tal cosa como que unas personas lo saben todo y otras no saben nada.
- Cada persona tiene el *saber de la experiencia vivida* (educación) y concibe la educación de forma diferente dependiendo de su contexto (experiencia vivida).
- Para educar a los educandos es imprescindible conocer sus intereses y, desde ahí, educarlos partiendo de lo que a ellos les guste.
- Es preciso que las minorías, aun siendo diferentes entre sí, se unan para luchar por unos derechos y poder vencer a una mayoría.
- A las minorías no hay que tratarlas de un modo protector y paternalista. Se puede hablar, tratar y discutir con sus miembros como con cualquier persona.

Debemos comprender que la multiculturalidad consiste en que cada individuo tiene derecho a ser diferente —sin miedo a serlo—, a poder moverse con libertad y a tener la posibilidad de crecer en comunidad. Sin embargo, en la sociedad esto a duras penas ha ocurrido —como es el caso del bilingüismo que no es un tema espontáneo, sino un fenómeno creado para abrirse a nuevas sociedades—. La escuela debe tener como objetivo fomentar el sistema y los valores democráticos en su comunidad y, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte de la permanente construcción de la sociedad democrática. Así pues, en la institución escolar deben primar los condicionamientos culturales que faciliten el protagonismo de los ciudadanos, así como propiciar una sociedad que ofrezca apoyo a los más débiles y desfavorecidos.

¿Y DE LA ESTRATEGIA QUÉ? AHORA A LEER Y APRENDER CON LA LECTURA RECREATIVA DEL CUENTO INFANTIL...

Después de haber llevado a cabo las entrevistas y haberlas sometido a un análisis sistemático, la investigación develó que la lectura recreativa del cuento infantil sí constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje poderosa que potencia la educación para la convivencia.

Al final del recorrido investigativo, el análisis y la interpretación de los datos permitieron hacer afirmaciones mucho más detalladas en torno a las potencialidades de esta estrategia de enseñanza con niños sordos. Por una parte, la lectura recreativa del cuento infantil cumple diversas funciones:

- Activa esquemas conceptuales.⁴
- Facilita el disfrute de una amplia variedad de textos.
- Contribuye al enriquecimiento de la lengua de señas colombiana (LSC).
- Ayuda a usar diferentes estrategias de lectura.
- Facilita el conocimiento del funcionamiento de la segunda lengua.
- Fomenta la realización de actividades de escritura que contribuyan tanto al conocimiento del código de la segunda lengua como a la apropiación de nuevo vocabulario.

En relación con los textos y de acuerdo con la experiencia de los integrantes del equipo de investigación, fue conveniente usar el cuento infantil, dado que para aprender a escribir un determinado género es necesario poner en contacto a los estudiantes con un corpus textual del mismo género que les sirva de referencia. Se recurrió a este, en primer lugar, porque la mayoría de los cuentos infantiles contienen elementos basados en valores y, segundo, porque este género literario permite en el niño “(...) [el] *input* sobre la macroestructura de los textos escritos, sobre su intención comunicativa, sobre la estructura morfológica de la lengua escrita” (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos, 2009, p. 27).

Frente al uso de la lectura recreativa del cuento infantil, en el momento de hacer la selección de género literario, el grupo de investigación tuvo en cuenta una graduación o secuencialidad didáctica, ya que esta estrategia necesita de una presentación de elementos nuevos de la lengua que se aprende, mediante textos compuestos para niños, que no sean complejos en cuanto a la densidad, es decir, que contengan una proporción alta de palabras repetidas y conocidas para ellos. Se aclara que no se trata de que aprendan letras o sonidos, sino que los estudiantes encuentren textos significativos reales; inclusive los estudiantes más pequeños en muchas ocasiones manifiestan inquietudes y necesidades de conocer su significado, de leer las ilustraciones y dar cuenta de su contenido

⁴ “Permiten hacer predicciones cognitivas acerca de los contenidos y, en el proceso mismo, se atiende simultáneamente lo que el texto describe para, entonces, confirmar o revisar las predicciones cognitivas que nos permiten ir construyendo la representación mental de lo expresado en el texto” (López, 1999, p. 3).

mediante dibujos. Según Larrosa (2003), al evocar las palabras de Gadamer,“(…) nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida”. Así, este autor induce a participar de esa experiencia maravillosa que ocurre cuando se abren las páginas de un texto, ya que el lector se adentra en sus líneas a la expectativa de una vivencia totalmente personal.

Dado lo anterior, con el propósito de trabajar de manera adecuada la lectura recreativa y teniendo presente la secuencialidad didáctica, se necesita:

- Seleccionar y preparar el mínimo de textos que se deben leer durante la semana, con la finalidad de anticipar las posibles dificultades sobre el contenido del cuento o sobre aspectos relacionados con la lengua de señas colombiana (LSC).
- Leer una y otra vez hasta que hayamos apropiado todo el contenido en español en voz alta y de manera narrativa, empleando expresiones que llamen la atención y movimientos corporales que ayuden a atrapar a los niños; luego se hace en LSC, de manera que el contenido de la lectura sea significativo al pasarlo a la segunda lengua. Para ello, debemos tener en cuenta las particularidades lingüísticas y comunicativas de ambas lenguas.
- Leer varias veces también nos ayuda en la identificación previa de dificultades relacionadas con la lengua escrita, de manera que tengamos tiempo de indagar y preparar la narración y lectura en lengua de señas, ya que estas soportan las diversas intencionalidades que conllevan a la construcción del significado.
- Identificar aquellos apartados del texto que van a requerir explicaciones, comparaciones o ejemplificaciones, con el propósito de que la narración que hacemos no desdibuje el sentido de la historia y contribuya en la comprensión por parte de los estudiantes (República de Colombia..., 2009, p. 33).

Se enfatiza que el desarrollo de la comunicación entre los niños y niñas sordos es fundamental, porque de esa buena interacción con el otro podrán reflexionar sobre cada una de las acciones correctas o incorrectas que se puedan generar en el entorno académico. La lectura recreativa del cuento infantil fortalece las habilidades comunicativas e influye también de forma agradable en la convivencia escolar, alejando de ellos la agresividad, una situación que perjudica no solo a la comunidad académica, sino también a toda la sociedad. Parafraseando a Miranda, Soriano y Roselló (2000), una vez obtenida la información a través de los sentidos de la vista o del tacto, es necesario recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo.

A continuación se procede a dar algunas recomendaciones imperativas en el uso de la lectura recreativa del cuento infantil, ya que esta no solo permite dar respuesta a la importancia de las estrategias pedagógicas, sino también muestra el rol del docente frente a la organización en el momento de implementarlas.

PARA TENER EN CUENTA...

Tabla 1. Matriz de triangulación de análisis de estudiantes y docentes desde la narrativa y referentes teóricos

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
Expresión, valores y habilidades	Mediación comunicativa	Comunicación total	Las docentes expresan la necesidad de utilizar la comunicación total con los niños sordos, es decir, a través del uso de diferentes medios y adaptaciones según la necesidad y características de cada niño, con el fin de posibilitar oportunidades de comunicación y garantizar la participación de todos los estudiantes.	Forma de enseñar a niños con pérdida auditiva. La comunicación total es definida por Denton como: “El derecho del niño sordo a utilizar todas las formas de comunicación disponibles para desarrollar la competencia lingüística. Esto incluye un amplio espectro: gestos realizados por el niño, habla, signos formales, dactilología, lectura labial, lectura, escritura, así como otros métodos que pueden desarrollarse en el futuro. Debe darse también a todos los niños sordos la oportunidad de aprender a utilizar cualquier resto auditivo que puedan tener, empleando el mejor equipo electrónico posible para la ampliación del sonido” (como se cita en Maggio, 2003, p. 12).

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Lengua de señas	Al tener el primer contacto escolar con la población sorda, las docentes y los estudiantes manifiestan frustración por no comprender su sistema de comunicación, la lengua de señas. Progresivamente, por medio de la interacción con la comunidad educativa, las docentes y los niños y niñas comprenden la estructura de la lengua de señas, su uso y función comunicativa para adecuar su práctica en la interacción con los estudiantes.	Se entiende como “(...) lengua natural de la comunidad de sordos de Colombia, en tanto satisface las necesidades de comunicación y expresión de una comunidad, es un factor aglutinante de un grupo, permite el desarrollo del pensamiento de sus usuarios y además cuenta con una estructura y funcionamiento similar a otras lenguas” (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos [INSOR], 2009, p. 12). Las señas, por su parte, son los signos lingüísticos propios de la lengua de señas y, en el caso de las personas sordas, corresponden a los actos individuales de comprensión y expresión. Tal y como lo sostiene Oviedo (como se cita en Rodríguez, García y Torres, 2011), “(...) las lenguas de señas se actualizan constantemente dentro de las comunidades que las hablan según sean las experiencias de participación y de desarrollo social” (p. 38).

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
Expresión, valores y habilidades	Mediación comunicativa	Implante coclear Habilidades orales	Algunos estudiantes con implante coclear presentan habilidades orales; sin embargo, algunas veces los estudiantes no logran la totalidad del significado de la comunicación oral, por lo cual se retoma también la lengua de señas (comunicación total).	Teniendo en cuenta los aspectos de la estimulación lingüística y la educación desde una perspectiva de normalidad, la forma de vida que propone el enfoque auditivo-oral se fundamenta en tres elementos prioritarios: la interacción, la audición y la oralidad (Clark y Manes, 1998).
Expresividad y significado	Herramientas simbólicas	Motivación	Para desarrollar en los estudiantes sordos un aprendizaje significativo es necesario utilizar la motivación, entendida como la búsqueda de recursos como dibujos, representaciones, puestas en escena, estrategias que permite a los estudiantes apropiarse de los conceptos abstractos.	Según Woolfol (1990, p. 326), "(...) la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta". En el plano pedagógico, motivación significa proporcionar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender.

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Conceptos abstractos	A la población sorda se le dificultan los conceptos abstractos como “respeto”. No es válido el discurso del concepto de determinado valor por que no existe comprensión. Puede ocurrir que el niño memoriza la definición de determinado valor más no existe reflexión.	En estudios realizados a través de la metodología de la teoría piagetiana, queda de manifiesto que los alumnos sordos pasan por las mismas etapas y utilizan las mismas estrategias que sus compañeros oyentes, pero lo hacen con un retraso aproximado de al menos dos años. Los sordos encuentran grandes dificultades. Para algunos, los que poseen peor lenguaje y menor capacidad intelectual, estas dificultades resultarán insalvables.
Expresividad y significado	Herramientas simbólicas	Adaptación de textos	Las docentes previamente eligen y analizan el cuento para adaptar el material; pasan la escritura a la lengua de señas para que el vocabulario sea comprensible para los niños; además utilizan dibujos logrando recrear la lectura del cuento, logrando que los niños participen.	Para que cada texto sea comprendido por el lector, debe presentar una organización global. Las formas de planificación o de secuencialización son distintas cuando se trata de narrar, de describir, de explicar, de argumentar o de dialogar. Esas diferencias hay que atribuirles a una particularidad de la lengua: aquella de adaptarse a las diferentes situaciones en las que se utiliza (República de Colombia..., 2009).

Continúa

Capítulo 4. Lectura recreativa del cuento infantil con niños sordos como herramienta...

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Mímica (actuación) Obras de teatro	Las docentes priorizan el uso de representaciones u obras de teatro, ya que los estudiantes identifican la comprensión del concepto, máxime cuando la población sorda es un 90% visual y necesita que se le ayude a interpretar los conceptos que no son tangibles como los valores.	“La cultura sorda se caracteriza por un modo especial de relación con el mundo y de acceso a la realidad, de construcción de categorías, de cognición, y de modos de representación diferenciados que constituyen una cosmovisión” (Liñares, 2003). Prueba de ello es su modo de socialización y las manifestaciones de expresión artísticas propias de la comunidad sorda colombiana como juegos, adivinanzas, chistes, danzas, teatro, etc.
Imaginación y pensamiento simbólico	Desarrollo mental	Esquema conceptual	La docente expresa las bondades de la lectura recreativa en cuanto a la facilidad con que los niños apropiaron los términos y tienen una mejor comprensión de los esquemas conceptuales.	Los esquemas permiten hacer predicciones cognitivas acerca de los contenidos y, en el proceso mismo, atendemos simultáneamente a lo que el texto describe, para entonces confirmar o revisar las predicciones cognitivas que nos permiten ir construyendo la representación mental de lo expresado en el texto (López, 1999, p. 3).

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Improvisación	Algunas docentes consideran que en el campo de la comunidad sorda es necesario tener una rigurosidad en cuanto a los planes de la clase y su desarrollo. Enfatiza en que el docente debe planear y adecuar su clase según la necesidad de los estudiantes; no conviene llegar sin algo preparado con anterioridad.	“Para Reyes, la meditación acompaña a la escritura, desde donde el pensamiento se fortalece para promover luego la improvisación (...). ‘En rigor, educarse es prepararse para improvisar’. La improvisación alcanza sus efectos cuando logra adecuarse a ‘la ocasión y los auditorios’; cuando no se da la adecuación, ‘el efecto es nulo, contraproducente y hasta grotesco: es el hombre que se presenta con un collar de perlas al cuello’. La improvisación es una especie de ‘memoria exaltada’, termina señalando Reyes” (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1999, p. 8).

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
Los valores suscitados mediante la lectura recreativa y su influencia en la convivencia escolar	Afectividad y cuento infantil	Frustración	Las docentes y estudiantes manifiestan el sentimiento de frustración que sintieron cuando iniciaron la interacción estudiante-maestra, ya que no había comprensión total de la lengua de señas por parte de las docentes y las habilidades orales de los estudiantes eran básicas. Estas situaciones hacen que se presente tensión en relación con la comprensión y con la convivencia.	Kurt Lewin (1977) distingue los tipos de frustración según el tipo de conflicto. Para este autor, la frustración es entendida como un conflicto de motivos, es decir, se tendría el conflicto por atracción, el conflicto por evitación-evitación y el conflicto por doble atracción-evitación.
		Agresividad	Normalmente, los niños sordos presentan manifestaciones de agresividad como medio para transmitir sus emociones en un ambiente que no es apto o no se adapta a sus necesidades lingüísticas.	Denmark (1994) informa que usualmente observa agresión y enojo en niños sordos y también ha señalado que los niños sordos son más inmaduros y temperamentales que sus pares oyentes. Una revisión más cuidadosa de los estudios realizados en esta población indica que las diferencias culturales y la situación sociolingüística pueden explicar parte de la variación.

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Rechazo	Generalmente, la población sorda es rechazada por la población oyente, no solamente en el ámbito social y escolar, sino también desde la casa.	López (1999) cita al filósofo Lucio Anneo Séneca (año IV, a.n.e LXV), quien señalaba abiertamente: “Nosotros matamos a los monstruos y ahogamos a los niños que nacen enfermizos y deformes. Actuamos de esta manera no llevados por la ira, sino por normas de la razón: aislar lo inservible de lo sano” (p. 33).
		Autonomía	La autonomía y compromiso de los docentes para orientar a los niños es muy importante, ya que de esta depende que los estudiantes sean independientes, tomen iniciativa y tengan la capacidad para solucionar conflictos de manera adecuada.	Para Piaget, la autonomía se define como la capacidad que tiene el individuo para valerse por sí solo según sus propios aprendizajes; esto se refiere a su adaptación al medio, la cual le permite reaccionar ante diferentes situaciones.
	Inclusión y cuento infantil	Aceptación	Las docentes hacen énfasis en respetar y aceptar las personas como son. Desde su narrativa expresan la necesidad de enseñar desde pequeños el respeto y la aceptación a los demás. Algunos estudiantes indican que se presenta rivalidad entre los niños con habilidades orales y los niños que utilizan la lengua de señas.	“Los niños deben ser considerados como sujetos particulares que aprenden de distinta manera y dan su propio sentido a lo aprendido” (Ahumada, 2003, p. 97).

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Inclusión social / relación simétrica	Uno de los problemas que los docentes de niños con alguna discapacidad encuentran es que la mayoría de personas los ve como niños diferentes y dignos de pesar. Es ahí donde las maestras afirman que no se debe tener esta concepción, pues los niños sordos son niños normales, quienes aunque tienen una desventaja cuando se trata de la comunicación, cuentan con un potencial igual o mayor que el de la población oyente.	Lev Vygostki desarrolló un enfoque histórico-cultural que postulaba que el desarrollo ocurre como resultado de la experiencia histórico-social y se produce gracias a la actividad y comunicación del niño con el medio social, que adquiere características distintivas en las diferentes etapas de su desarrollo (Álvarez, 2002). Vygostky (1997) criticó las concepciones egoístas como las del contagio psíquico del “deficiente hacia el normal” y señaló que uno de sus grandes desafíos era poder organizar un método de enseñanza conjunta de los niños con discapacidad y los niños considerados como normales.
		Condición	Las docentes deben ser mediadoras en la relación entre las niñas y los niños sordos y las niñas y niños orales, ya que se presentan entre los pares escenarios de exclusión, además de la idea de que los niños con habilidades orales son mejores.	En ámbitos públicos es importante optimizar los recursos (Bourdieu, 2005). Es decir, las identidades personales en nuestras culturas se construyen en contexto social, implican una participación y una convivencia social, y requieren de los recursos —crecientemente ampliados— de los que este marco social nos provee.

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
	Convivencia y cuento infantil	Igualdad / aprehensión de valores	Las docentes recalcan la necesidad de tratar y ofrecer las mismas oportunidades a los niños sordos, no solo ante la población oyente, sino también entre la misma comunidad sorda.	Según Sergio Nilo (1999), la equidad educativa tiene diversas connotaciones según sea la concepción que tenga el Estado del sistema educativo. Este autor señala que la equidad se entiende como una provisión homogénea de educación.
		Cambio de actitud	El hecho de implementar estrategias didácticas dentro del proceso de enseñanza es favorable si se tiene en cuenta que para la población con discapacidad auditiva es necesario que estas se apliquen en el aula. De allí que el uso de la lectura recreativa influya en los cambios de comportamiento de los niños, situaciones que son visibles en la institución y en el hogar.	Según Martin y Pear (2007, p. 7): “La modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable”.

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Calificativos a los estudiantes	Las docentes refieren que se presentan casos donde las mismas maestras repiten una y otra vez “los defectos o desaciertos de los estudiantes”, por medio de calificativos negativos, lo cual genera rechazo dentro del mismo grupo y conlleva la indisciplina en el aula. En otros casos específicos, refuerzan el comportamiento “niño con hiperactividad”.	Moscovici (1981) plantea tres elementos que constituyen una representación social: la actitud, la información y el campo de representación. El primer elemento se manifiesta como la disposición positiva o negativa que tiene una persona hacia el objeto de la representación. Este elemento dinamiza y orienta las conductas hacia el objeto, y ocasiona una serie de reacciones emocionales e involucra a las personas con mayor o menor intensidad. El segundo elemento, la información, se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, es decir, la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. El tercer elemento, el campo de representación, da a conocer la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, lo cual varía de un grupo a otro e inclusive dentro del mismo grupo.

Continúa

TEMAS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESDE LA NARRATIVA	REFERENTE TEÓRICO
		Consecuencias	La población sorda está expuesta a experimentar aislamiento por las personas oyentes y muy posiblemente no recibe ninguna retroalimentación acerca de sus actos.	Rodda y Grove (1987) concluyen que cualquier falla en la comunicación, por cualquier razón, puede afectar de manera negativa el desarrollo de la personalidad del niño sordo, y resultar en una alienación de la familia y de la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

¿Y AHORA QUÉ SOBRE EL DESENLACE DE LA NARRATIVA?

Por una parte, es evidente que la influencia de la lectura recreativa del cuento infantil, en la mayoría de los casos, no aparece como algo inactivo o independiente; por el contrario, cobra vida a través de las voces que lo componen —la de la maestra que narra, la de los personajes en interacción mutua—, lo cual le proporciona dinamismo al relato a través de problemáticas y sucesos desencadenados en una trama que finalmente es concluida. Y, por otra parte, se ofrece una visión de los valores asociados a figuras concretas, las cuales se van caracterizando a lo largo de los relatos e historias de vida —no solo de los docentes, sino también de los estudiantes—, con la finalidad de ofrecer una visión global axiológica que, normalmente, durante la construcción del relato, nos permite hacer inferencias e incluso intuir los futuros comportamientos ajustados a las circunstancias a las que se enfrentan.

A modo de resumen, el grupo de investigación infiere que las experiencias que se identificaron dentro del uso de la lectura recreativa reflejaron narraciones significativas centradas en el estudiante, señalando, apuntando, designando con diversos conceptos, como resultado de un largo proceso de construcción de valores en el estudiante y su entorno, y ofreciendo un modelo educativo que no solo respeta lo diverso, sino que trabaja con ello, a través de la experiencia y un saber pedagógico construido. Desde las narraciones se mostró la comprensión

de los valores a partir de la expresión de las habilidades propias del estudiante que, a la vez, se ven reflejadas en la convivencia, lo cual permite la posibilidad de pensar al otro como un sujeto de derecho. Desde esta interpretación, se presentaron las experiencias como prácticas reflexionadas, no aisladas del estudiante y, a su vez, el contexto como el producto de la enseñanza.

Finalmente, el uso de la lectura recreativa del cuento infantil permitió una reflexión tanto de estudiantes como de docentes acerca de su actuar dentro y fuera de la institución. Es importante mencionar que con el uso de esta estrategia didáctica no se pretendió moralizar al estudiante; el objetivo fue comprender la influencia de esta en la convivencia escolar entre los niños y docentes de la institución, y propender por espacios de participación y diálogo. De acuerdo a Paulo Freire, “(...) nadie educa a nadie; nadie tampoco se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (1972, p. 48). Es decir, se debe partir del principio de que todos aprendemos de todos en un escenario de relaciones armónicas, como forma de construir saberes a partir de las experiencias cotidianas en la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Mexicana.
- Álvarez Marín, M. (2002). *Vygotski: hacia la psicología dialéctica*. (Material utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología, Universidad Bolivariana de Santiago de Chile, Chile).
- Bolívar Botía, A. (1999). Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. En E. Pérez Delgado y M.V. Mestre (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. (2005). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 23-40). México: Siglo XXI.
- Clark, J. y Manes, J. (1998). *The advocate's guide to SSI for children*. Washington, D.C.: Mental Health Law Project.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Unesco.
- Denmark, J. C. (1994). *Deafness and mental health*. Londres: Jessica Kingsley.
- Freire, P. (1972). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.

- Kantz, D. y Kahn, R. L. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Labov, W. (1981). Field methods used by the project on linguistic change and variation. *Sociolinguistic Working Paper*, 81, 1-43. Austin (Tex.): South Western, Educational Development Laboratory.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Liñares, X. L. (2003). Apuntes para una sociología de la comunidad sorda. *Educación y Biblioteca*, 138, 50-61.
- López, G. S. (1999). *La lectura y las estrategias de comprensión de textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Maggio de Maggi, M. (2003). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar. *FIAPAS, Confederación Española de Familias de Personas Sordas*, 91: 29-44.
- Martín, G. y Pear, J. (2007). *Modificación de conducta: ¿qué es y cómo aplicarla?* Madrid: Prentice Hall.
- Miranda, A., Soriano, M. y Roselló, B. (2000). Correlatos sociales y emocionales de las dificultades de aprendizaje I. Panorama de la Investigación. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en las dificultades de aprendizaje* (pp. 197-219). Madrid: Pirámide.
- Moscovici, S. (1981). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilo, S. (1999-2000). Análisis de investigaciones recientes sobre la incidencia del mercado en la calidad y equidad de la educación. *Enfoques Educativos*, 2 (2), 159-167.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde el PEBBI*. Bogotá: Autor.
- Rodda, M. y Grove, C. (1987). *Language, cognition, and deafness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rodríguez, J. M., García, J. y Torres, S. (1997). El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. *Revista de Psicología del Lenguaje*, 2, 117-135.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflexiones sobre el conductismo y la sociedad*. España: Trillas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación*. Málaga, España: Aljibe.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas: Vol. II* (pp. 9-349). Madrid: Visor.

Capítulo 5

ESPACIOS, CUERPO Y LENGUAJE: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Elizabeth Bernal López¹
Andrés Giovanni Macana Daza²
Nilen Andrea Martínez Robayo³

INTRODUCCIÓN

*Somos lo que hacemos día a día. De modo que la excelencia
no es un acto sino un hábito.*

Aristóteles

Para nadie es secreto que las acciones y el lenguaje de un docente generan una reacción en sus estudiantes. Desde la explicación clara y precisa de las actividades a realizar hasta los llamados de atención por la indisciplina, los jóvenes actúan en consonancia o en contraposición a las indicaciones que se dan en la

¹ Licenciada en Lenguas Modernas con énfasis en Español e Inglés de la Universidad La Gran Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de inglés en bachillerato del Colegio Col-subsidio Nueva Roma IED. Correos electrónicos: elizbelo17@hotmail.com, elbelo17@gmail.com

² Historiador y Bachiller en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Secretario Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: agmacana@lasalle.edu.co

³ Profesional en Ciencias Sociales, Especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de ciencias sociales en bachillerato en Confederación Brisas del Diamante IED. Correo electrónico: nilenm@hotmail.com

clase. Quizás el asunto estriba en la motivación que, de diversas formas, pueda ofrecer el docente para cautivar a sus estudiantes y atraerlos en el fascinante universo de su asignatura; otros dirán, en cambio, que el problema es estructural, debido al sistema educativo que genera un clima escolar violento⁴ y es urgente realizar reformas en todos los niveles de la educación en el país. Para la presente investigación, el escenario en donde se juega la convivencia escolar es el salón de clase,⁵ en el cual intervienen tanto docentes y estudiantes como los agentes externos (directivos, otros docentes o cursos, etc.); es allí en donde se muestran los materiales con los que dispone el docente para seducir a los estudiantes, es decir, se exponen sus propias prácticas.

De acuerdo con lo anterior, el oficio del docente se asemeja al del fiel compañero de camino que enseña a los jóvenes a seguir diversos senderos. Él no hace el camino, sino que a través de sus prácticas estimula a nuevos caminantes para que construyan su propio sendero vital. Por esta razón, conviene identificar aquellas guías o herramientas que permitan seguir un camino seguro, lo que representan los referentes teóricos y la forma en que se encuentran o se alejan de las experiencias de los mismos docentes que forman jóvenes caminantes y que, a su vez, pretenden acompañarlos en el fascinante recorrido que llevará a cada cual a su realización personal.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, el presente escrito ha surgido como resultado de la investigación desarrollada en tres colegios de Bogotá: uno distrital, uno en concesión y otro en convenio con el Distrito, en donde se realizaron observaciones, entrevistas y grupos focales a docentes de las áreas fundamentales que dictan clase en el grado noveno. Esta investigación fue dirigida por el Dr. Luis Evelio Castillo y hace parte del macroproyecto titulado “Formación en valores para la convivencia y la reconciliación” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Asimismo, la razón que justificó la selección de la población, según los estudios del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), es que en este grado se presentan mayores problemáticas entre docentes y estudiantes, aunque para esta investigación se ha hecho énfasis en los docentes y sus prácticas, de tal manera que se pueda identificar su influencia en la convivencia escolar.

⁴ Para indagar sobre la violencia como fenómeno estructural del país, véase Ordaz García (2008, pp. 49-108).

⁵ En esta investigación, el salón de clase “no sólo es el espacio donde se enseña y se aprende, sino también un ámbito de convivencia de profesores y alumnos, en el que se promueven y desarrollan los valores en los escolares” (Ibarra y Martínez, 2005, p. 63).

Ahora bien, el propósito de este escrito es señalar que existe una aparente separación entre los conceptos de *prácticas docentes* y *convivencia escolar* y su aplicación en el aula de clase, de modo que algunos docentes emplean variadas estrategias de enseñanza, pero no son conscientes de lo que estas significan y su nivel de impacto en los estudiantes, como tampoco existe un consenso acerca de lo que significan dichos conceptos. El texto se divide en tres partes: en la primera, se expondrán los planteamientos teóricos que fundamentan las prácticas docentes y la convivencia escolar; en la segunda, se presentarán las estrategias docentes que pueden contribuir a la convivencia escolar y, en la tercera, se propondrán recomendaciones para futuras investigaciones. Para facilitar la articulación de las partes ya señaladas, se empleará la metáfora del camino, puesto que es el docente quien construye un sendero con sus estudiantes, que va más allá de los conocimientos para llegar a la vía de la formación de personas.

LAS GUÍAS DEL CAMINANTE: LOS REFERENTES TEÓRICOS

Así como un caminante utiliza guías o herramientas para orientar su camino, es relevante considerar aquellos referentes teóricos que fundamentan una investigación como esta, de tal manera que se puedan identificar vacíos y contradicciones que, a su vez, serán las bases para señalar los encuentros y desencuentros entre la teoría y la práctica.

En este sentido, son las *prácticas docentes* y la *convivencia escolar* los conceptos que sirven como ejes de la presente investigación y, como alfareros de vidas, es necesario identificar de qué manera se han concebido estos conceptos a partir de un conjunto de autores consultados, entre los que se destacan Antonio Monclús y Carmen Sabán (1999), Gregorio Casamayor et al. (1999), Rodrigo Parra et al. (1992), Manuel Salamanca, Andrés Casas y Adriana Otoya (2009), Paula Andrea Monroy (2009), Noemí Ordaz García (2008), José Javier Betancourt y Juan Francisco Aguilar (2002), quienes muestran preocupación por diversos aspectos de la convivencia escolar, pero no se centran en la relación prácticas docentes-convivencia escolar.

En consecuencia, esta investigación buscó responder al vacío que han dejado diversos trabajos acerca de la influencia de las prácticas docentes en la convivencia escolar, puesto que estos han abordado parcialmente el problema Es

decir, han asumido algunos aspectos de la convivencia escolar —tales como el lenguaje, la resolución de conflictos, la educación para la paz, entre otros—, mientras que las prácticas docentes han sido consideradas como un elemento más de la convivencia, sin identificar el alcance del concepto o precisar un significado que abarque todas las características que posee —como la didáctica, el currículo, la formación docente, entre otras—, ni tampoco considerar cuál es la influencia de dichas prácticas en la convivencia escolar.

Por lo mismo, dentro de los contextos en los que interactúan cotidianamente los investigadores que llevaron a cabo el presente proyecto, se evidencian varios elementos que influyen en la convivencia escolar. En el Colegio Colsubsidio Nueva Roma, Institución Educativa Compartir Suba e Institución Educativa Confederación Brisas del Diamante, se presentan situaciones de violencia que perturban los procesos pedagógicos que se desarrollan allí y son fieles reflejos de la realidad violenta que se vive en Colombia, según lo indica Noemí Ordaz García (2008, p. 17). En lo que respecta a las relaciones entre docentes y estudiantes, es preciso señalar que, en muchas ocasiones, se encuentran mediadas por la agresión verbal reflejada en palabras soeces, elevación en el volumen de la voz, intimidación —que, por parte del docente, se manifiesta en la posibilidad de aplicar diversas sanciones consignadas en los marcos de regulación institucionales, mientras en el caso de los estudiantes se manifiesta en la intención de acentuar las conductas que se les reprueban—. Dichas relaciones, de igual manera, son afectadas por el ejercicio del poder por parte del maestro, quien puede directa o indirectamente excluir a aquellos estudiantes que no se ajustan a los cánones del aula o tomar decisiones unilaterales sustentadas en la jerarquía por edad y los conocimientos, sin tener en cuenta al estudiante y sus expectativas dentro del proceso del que hace parte, de acuerdo con lo que afirma el profesor Rodrigo Parra (como se cita en Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante, 1992, p. 18).

Por esta razón, el mismo docente se constituye en facilitador de la convivencia escolar o de los conflictos dentro del aula, dependiendo de sus actitudes; de allí la necesidad de pensar y reorientar sus prácticas. Además, en el ejercicio de su profesión, participa de obstáculos y posibilidades que debe reconocer para propiciar mejores ambientes de aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto, el docente influye con sus prácticas en la convivencia escolar y, por ende, ha sido conveniente indagar: *¿Cuál es la influencia de las prácticas docentes en la convivencia escolar?*

Como respuesta a esta pregunta, las *prácticas docentes* se presentan como el faro que guía las estrategias de enseñanza que contribuyen a la convivencia escolar. Dichas prácticas han sido entendidas de múltiples maneras, en términos de roles, funciones, papeles o prácticas pedagógicas que, a su vez, poseen múltiples significados. Por ello, esta investigación optó por un planteamiento más amplio, expuesto por los profesores Rafael Campo y Mariluz Restrepo (2002), quienes comprenden las prácticas docentes como “(...) el conjunto de acciones que consciente o inconscientemente, de manera continua y repetida el docente lleva a cabo al enseñar con una intención formativa” (como se citan en Gómez Hurtado, 2010, p. 61). Sin embargo, vale la pena aclarar que, según la anterior definición, tanto el lenguaje verbal como el no verbal orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por ello, tanto la organización formal como informal orientan y significan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, bien como procesos esperados y exigidos dentro de la lógica institucional o como procesos pensados y contruidos en consonancia con las dinámicas impredecibles del aula. Así pues, el proceso de enseñanza, al tener como fundamento la acción del sujeto que enseña en relación con aquel que aprende, solo es posible dentro de la intercomunicación. Se hace mención de la intercomunicación como proceso de ida y vuelta, en el intercambio constante de información efectuado en el aula.

En este sentido, es el docente un emisor, un comunicador de ideas que busca los canales más apropiados para que el estudiante, en su papel de receptor, se apropie adecuadamente de los conceptos expresados. Igualmente, es el docente un receptor de ideas advenidas consciente e inconscientemente de parte de los estudiantes. Conceptos e ideas que se expresan en el lenguaje verbal, no verbal y a través de los diferentes medios dispuestos por las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, aunque estos procesos de comunicación pueden ser efectivos en la enseñanza, también pueden generar conflictos entre docentes y estudiantes si no se emplean los canales y los medios adecuados para relacionarse.

Por otra parte, el mapa de nuestro recorrido no es otro que la *convivencia escolar*, en donde se evidencia una situación similar a las prácticas docentes, ya que se suele reducir al ámbito de la disciplina o el orden en las instituciones educativas. Para nuestro caso, la convivencia se reconoce como la interacción entre las personas y cuyo elemento constitutivo es la comprensión, generada

cuando el individuo es capaz de ponerse en los zapatos del otro y, a partir de ello, busca soluciones que puedan apoyar y reestructurar su actitud, según lo explica Alfonso Monroy (1998): “Ahora ya podemos intentar una definición de qué es comprender: sería la actitud de quien acepta, entendiéndolos, los problemas del otro, y de tratar de aportar soluciones” (p. 60). En este sentido, la convivencia escolar debe entenderse como un fenómeno complejo que atañe al conjunto de actores que integran las instituciones educativas, precisión necesaria ante la habitual consideración de que se trata de un fenómeno simple, circunscrito específicamente al estudiante y a las interrelaciones que establece con sus pares.

Por lo mismo, referenciar la convivencia escolar desde su configuración en las relaciones que entablan los diversos actores de la comunidad educativa implica reconocer la pluralidad de dichos agentes y, de manera particular, de tal categoría. En este sentido, es preciso hablar de convivencias como lo sugiere Luz Dary Ruiz (2001):

Pensar las prácticas de convivencia en plural, implica desmitificar la idea de una exclusiva convivencia entendida como unidad y armonía, como un modelo idílico y finalista de las interacciones sociales; implica además, reconocer que las personas, como seres sociales, necesitan compartir y convivir con sus semejantes para construir humanidad, sin embargo, estas relaciones pueden establecerse de diversas formas dependiendo de los contextos particulares y de los sujetos con sus roles, intereses y vínculos (p. 3).

Finalmente, se debe señalar que la convivencia es parte fundamental de los procesos de formación que se llevan a cabo en el aula de clase, ya que permite desarrollar habilidades y destrezas para la convivencia juntos, tanto docentes como estudiantes, según lo afirma Maldonado (2004):

(...) la convivencia es motivo de aprendizaje, lo cual nos lleva a inferir que deja de ser visualizada simplemente como un asunto natural y espontáneo; se trata ahora de una cuestión cultural que debe ser construida y apropiada de manera sistemática (p. 12).

En palabras de Humberto Maturana, es preciso reconocer que la convivencia se encuentra anidada en el acto mismo de educar, si se entiende que este

(...) se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación ni respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social (como se cita en Ianni y Pérez, 1998, p. 43).

LOS CAMINANTES QUE APARECEN EN EL CAMINO: OBSERVACIONES, ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES

Además de las guías que utilizan los caminantes, tales como mapas, señales, brújulas, entre otras, los caminos están llenos de ríos, valles, montañas y, sobre todo, de otros caminantes, quienes siguen diferentes instrumentos. Por ello, es a través del trabajo de campo como se pueden confirmar los vacíos señalados en los referentes teóricos. Por tanto, las técnicas de recolección de la información que se utilizaron en esta investigación fueron la observación participante, la entrevista y el grupo focal.

Sobre la observación participante, el investigador interactúa plenamente con los participantes, según Goetz y Lecompte (1984). De acuerdo con este planteamiento, se aplicaron veintiuna observaciones, en las cuales los investigadores interactuaron plenamente con los participantes, a saber: dos docentes de grado noveno de cada institución.

En cuanto a la entrevista, la investigación asumió el tipo estandarizado no presecuencializado, propuesto por Denzin (1978, como se cita en Goetz y Lecompte, 1984). Este tipo de entrevista se aplicó a seis docentes participantes. En relación con el grupo focal, vale la pena señalar que su objetivo dentro de la investigación consistió en discutir sobre aspectos específicos con un grupo de participantes; aspectos de relevancia y respecto a los cuales han quedado algunos vacíos y se han generado algunas preguntas a partir de la aplicación de las dos técnicas en mención.

El trabajo de campo se sistematizó a partir de las veintiuna observaciones que se realizaron en los colegios Colsubsidio Nueva Roma, Institución Educativa

Compartir Suba y Confederación Brisas del Diamante, junto con las entrevistas y los grupos focales efectuadas a los seis docentes participantes. Por ello, la información recogida se ubicó en cuadros divididos, según los conceptos de *prácticas docentes* y *convivencia escolar*. Posteriormente, las frases recurrentes se resaltaron con colores que correspondían a las categorías previas y sus componentes, a saber: con el color amarillo, se resaltó el *lenguaje verbal*; el verde claro concernía a la *proxémica*; la *kinésica* se señaló con azul aguamarina, las *actitudes* con violeta; la *organización* con verde azulado y las *relaciones* con rojo. Igualmente, en el cuadro se asignaron códigos para los lugares, los participantes y las categorías previas con sus componentes.

Con base en esta sistematización, las frases resaltadas con cada color se organizaron en conjuntos de términos que lograran abarcar su sentido y significado, y que se denominaron campos semánticos. Estos fueron: *expresiones verbales*, *gestos*, *recorridos*, *reacciones*, *relaciones* y *organización*.

HUELLAS EN EL CAMINO: ESTRATEGIAS DOCENTES QUE FAVORECEN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

A partir de la sistematización de la información recogida en el campo, los investigadores evidenciaron que los docentes participantes manejaron estímulos de diversa índole, tales como el visto bueno o el sello en el cuaderno, la nota adicional, entre otros, los cuales incrementaron el rendimiento del trabajo de los estudiantes, especialmente en aquellos que aún no habían empezado a realizar el ejercicio propuesto.

Sumado a lo anterior, la organización del curso y la disposición de los estudiantes se deben, en parte, al lenguaje verbal utilizado por el docente: en la medida en que él pueda dar indicaciones claras y breves, se evidencia que los estudiantes pueden realizar las actividades propuestas. En relación con el manejo de la disciplina, las observaciones realizadas mostraron que no es necesario gritar o levantar la voz para que los estudiantes sigan las indicaciones del docente. Por lo mismo, en las observaciones se han identificado que los gestos y movimientos del docente son importantes para diferenciar las explicaciones propias de la clase de las indicaciones metodológicas, puesto que en las primeras, el docente utiliza expresiones referidas a su disciplina y se ayuda del tablero para clarificarlas, mientras que para las segundas se dirige con términos coloquiales y sus movimientos corporales fueron más firmes.

Ahora bien, las observaciones arrojaron otras actitudes del docente, asociadas con el componente de la kinésica como, por ejemplo, ante la distracción de los estudiantes, el docente optaba por hacerles preguntas. Además, para verificar el trabajo de los estudiantes, el docente aumentó los recorridos por el salón, estrategia que le sirvió para verificar cuáles estudiantes estaban trabajando y, a la vez, hacer los llamados de atención pertinentes. En este sentido, se evidenció que la estrategia de los recorridos por el salón, el acercamiento a menudo a cada grupo y la observación del trabajo que cada estudiante realiza, fue recurrente.

Otro hallazgo de las observaciones fue la continua desconcentración de varios estudiantes, aunque la clase se desarrollara con aparente normalidad. Sobre el manejo de la disciplina en el salón, un autor español que hace referencia a la convivencia en los centros educativos es Gregorio Casamayor, quien plantea una investigación de tipo práctico que recoge diversas formas de abordar los conflictos para contribuir a la sana convivencia escolar. En su texto *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria* (Casamayor et al., 1999), además de proponer estrategias creativas de gran utilidad para enfrentar los conflictos en los contextos escolares, presenta algunas reflexiones y sugerencias en aras de prevenirlos.

En contraposición con las observaciones, en las entrevistas y en los grupos focales los participantes relacionaron las prácticas docentes con el currículo explícito, es decir, con el conjunto de planeaciones, guías y trabajos que previamente han sido preparados por el docente para la clase, según el planteamiento de Giancarlo Corsi (2002). Por ello, los movimientos, gestos y recorridos han sido ubicados como actitudes que influyen en el desarrollo de la clase, en la medida en que predisponen o generan reacciones en los estudiantes, de acuerdo con algunas expresiones de los participantes como, por ejemplo, las siguientes afirmaciones de los docentes en el grupo focal del colegio Compartir Suba:

La influencia del lenguaje no verbal es total, pero no somos conscientes de ello. Con una mirada, la carga semántica es muy fuerte.

El lenguaje no verbal es fundamental para llamar la atención y llegar al estudiante, sobre todo en su proceso de aprendizaje.

Una acción o un gesto vale más que mil palabras; importa el tono en que se digan las cosas, especialmente en la forma gesticular del cuerpo.

A veces, los gestos, las miradas no ayudan a la relación con los estudiantes, para todas las áreas.

En conclusión, las huellas encontradas en el camino son estrategias de enseñanza que le permiten al caminante orientar su recorrido, es decir, son el conjunto de planes y herramientas que garantizan el logro de unos objetivos determinados⁶ (Ronda Pupo, 2009, p. 7). Por esta razón, aquí se propondrán como estrategias docentes los espacios, el cuerpo y el lenguaje, las cuales son el producto del trabajo de campo realizado en los tres colegios mencionados al comienzo de esta ponencia. Asimismo, dichas estrategias buscan dar respuesta a la falta de consenso entre los conceptos de *prácticas docentes* y *convivencia escolar*, según se indicó en la sección anterior; aunque vale la pena aclarar que estas tienen la intención de servir como marco de orientación general para las prácticas del docente, aunque no son camisa de fuerza y su aplicación depende de la lectura que cada docente realice del contexto escolar en el cual se desenvuelve. Además, estas huellas han permitido a los caminantes fundamentar los campos semánticos que se mencionaron en la sistematización de la información:

Primera huella: los espacios

Entendemos los espacios como la adecuación que realiza el docente de los lugares en donde desarrolla la clase, lo cual se denomina proxémica. Para esto, se efectúan recorridos, se organiza el aula y se disponen los recursos físicos para captar la atención de los estudiantes. En este sentido, la disposición de las sillas y de los estudiantes dentro del aula han de responder a criterios fijados con antelación por el docente, de acuerdo a los objetivos que orientan la clase; sea cual sea la organización, lo importante es que él recorra el salón de manera pausada cuando se mantienen las tradicionales filas o un poco más ligera cuando se trata de grupos de trabajo.

⁶ Para complementar el concepto de estrategia, es necesario comprender que esta “surge en el campo militar y se ve como competencia para derrotar al enemigo, pasa por una etapa donde la interrelación de la organización con el entorno es protagonista, una etapa de formulación y cumplimiento de objetivos organizacionales, y después de muchos años regresa a la competencia, esta vez la guerra es en el mercado, esta última liderada por el neoliberalismo norteamericano, debiendo desplazarse hacia los valores para dar un enfoque humanista a la estrategia” (Ronda Pupo, 2009, p. 7).

Además, el docente puede ubicarse en sitios estratégicos, de tal manera que su campo visual abarque el conjunto de los miembros de la clase, ya que permite identificar al estudiante distraído en asuntos ajenos a esta. Igualmente, la proximidad física refuerza algún mensaje dado de forma verbal, ya sea una orientación académica o de comportamiento.

Segunda huella: el cuerpo

Los movimientos corporales y los gestos que expresa el docente son lenguajes no verbales que buscan llamar la atención de los estudiantes, lo que en otros términos se denomina kinésica, razón por la cual es conveniente no dejar pasar de largo aquello que se manifiesta a través de dichos movimientos, ya que en vez de atraer al estudiante, se puede generar su dispersión. Por ello, cuando el docente dirige la mirada hacia el conjunto de estudiantes presentes en el salón, obtiene una importante forma de control. Sin embargo, no es prudente esquivar la mirada ni mantenerla dirigida hacia un objeto porque puede percibirse como una muestra de inseguridad o hacer que el estudiante se dedique a otras tareas al no sentirse vinculado a la clase.

Asimismo, es importante el uso de marcadores, tales como las variaciones en el movimiento de las manos al momento de hacer una aclaración, puntualizar algún aspecto de la explicación o hacer un reconocimiento, porque permiten ampliar el rango de lo que se dice (Neill y Caswell, 2005, p. 33). Por último, cuando un estudiante haga algún comentario, se sugiere que el docente manifieste interés manteniendo la mirada fija hacia él e inclinando su cuerpo o la cabeza levemente en su dirección.

Tercera huella: el lenguaje

El manejo del lenguaje verbal y de la entonación son estrategias que permiten fortalecer la interacción entre estudiantes y docentes a partir de un acto comunicativo. Dentro de esta estrategia se encuentran la elevación del volumen de la voz cuando se usa una expresión aclaratoria con el objeto de hacer más comprensible alguna explicación y cuando se quiere puntualizar algún aspecto importante de lo que se dice, así como las expresiones que destaquen ante el grupo el desempeño, producto de clase o comportamiento del estudiante. Estos elementos tienen mayor efecto si se acompañan de gestos como el movimiento de manos que vaya marcando los ritmos de la voz. Igualmente,

es pertinente usarlos para llamar la atención de la clase en un momento de dispersión, pero no en el caso de un señalamiento individual.

En consonancia con lo anterior, las preguntas captan la atención de los estudiantes, así que el docente puede formularlas a la clase, aunque debe garantizar las siguientes condiciones: dejar espacio para la reflexión sobre ellas, escuchar con interés las posibles respuestas y replicarlas con afirmaciones que cuestionen al estudiante intelectualmente.

En últimas, la aplicación de las huellas ya mencionadas involucran al estudiante en el ritmo de la clase, lo cual evita su dispersión y puede garantizar una sana convivencia que se teje a partir del ámbito académico. De todos modos, cabe anotar que existe una cuarta huella, asociada con los principios y el perfil del propio docente, los cuales, a su vez, se manifiestan en sus actitudes cotidianas en el aula de clase.

Cuarta huella: formación en valores

Si bien es importante reflexionar y actuar desde los tres componentes ya señalados, con el fin de generar y mantener una aceptable convivencia, igualmente, las estrategias señaladas requieren como complemento una propuesta de formación en valores. Esto es así porque los docentes reconocen la importancia de este tipo de formación para el establecimiento de unas buenas relaciones dentro del salón, aunque se presentan casos en los que aquella se reduce a las clases de ética, religión y ciencias.

Por tanto, la presente propuesta se instala dentro de un marco más general que el de la formación en valores, ya que se configura como una apuesta por la formación ética y para la ciudadanía. Esta tiene como fundamento la constitución de sujetos autónomos, que sepan escuchar y dialogar con los demás. De este modo, el diálogo se convierte en una herramienta eficaz, no solo para interactuar con los demás, sino para resolver las diferencias y conflictos de una manera no-violenta y racional. En términos de Martínez y Hoyos Vásquez (2004):

Autónoma es la persona que establece fines y escoge medios adecuados para realizarlos. Pero la autonomía que procuramos a través de la educación debe implicar responsabilidad y autenticidad y además actitud dialógica y reconocimiento del otro en igualdad de dignidad (p. 38).

Bajo esta perspectiva, los objetivos que orientan esta propuesta de formación ética y para la ciudadanía son los siguientes:

- Generar conciencia frente a las actuaciones propias y las de los demás.
- Desarrollar la conciencia moral, entendida como la capacidad de emitir juicios de valor acerca de las acciones humanas.
- Desarrollar la conciencia ética, entendida como la capacidad de dar razones sobre la conducta.

¿Teoría vs práctica?: conclusiones de la investigación

Después de identificar mapas, brújulas, herramientas, personas que aparecen en el camino, son mayores los puntos de encuentro que los de desencuentro entre la teoría y la práctica de la convivencia escolar y las prácticas docentes. En efecto, el trabajo de campo arrojó como resultado que los docentes que participaron en la investigación consideran que el currículo, la planeación y las explicaciones de clase son elementos propios de las prácticas docentes, pero que los gestos y movimientos corporales son actitudes que no hacen parte de dicha categoría, lo cual coincide con el vacío señalado en los referentes teóricos, puesto que los autores que han trabajado el tema han formulado planteamientos diversos acerca de lo que son las prácticas docentes y sus características. Por esta razón, se escogió una definición amplia sobre dichas prácticas como la de los profesores Campo y Restrepo (2002), de tal manera que en el trabajo de campo se pudiera observar la mayor cantidad de acciones del docente dentro del salón de clase, así como su influencia en la convivencia escolar. Sin embargo, cabe aclarar que los componentes de tales prácticas, que son el lenguaje verbal, la proxémica y la kinésica, aparte de clasificar la información, a su vez contribuyeron a precisar aquello que se iba a recoger en el campo y, por lo tanto, es importante señalar algunas recomendaciones para la reflexión, que pueden ser útiles para la articulación de las *prácticas docentes* con la *convivencia escolar*:

- Tomar conciencia de que el lenguaje verbal y no verbal de un docente genera una reacción en sus estudiantes. Por tanto, conviene que cada docente no solo se fije en la planeación de los contenidos que va a enseñar a los estudiantes, sino en los términos y movimientos que empleará en sus explicaciones. Sobre esto, algunos docentes consultan con sus colegas y con sus propios estudiantes acerca de aquellas prácticas que son exitosas para

captar la atención de los jóvenes; otros visitan las clases de los docentes más experimentados y varios realizan conversatorios, especialmente en las reuniones de área, para compartir mutuamente sus prácticas.

- Es necesario entender que la convivencia escolar no es meramente un asunto administrativo que pertenece a una coordinación de convivencia del colegio, sino que es una construcción colectiva entre docentes y estudiantes. Por esta razón, se requiere acudir a estrategias que permitan resolver los conflictos de manera inmediata, en vez de generar un círculo de trámites sin fin; más bien, se propone focalizar aquellas dificultades que se presentan con los estudiantes y buscar tácticas de persuasión basadas en el diálogo y en la escucha a los estudiantes.
- Un elemento relevante en la convivencia escolar es la formación en valores, ya que cada docente debe tomar conciencia de que la formación de nuevos ciudadanos es constitutiva de su ejercicio docente, sin importar su asignatura, de acuerdo con el planteamiento de Miguel Martínez y Guillermo Hoyos Vásquez (2004). En consecuencia, cada gesto, movimiento, ademán, expresión verbal o actitud que él manifieste a sus estudiantes no solo genera una reacción en ellos, sino que contribuye, ya sea para bien o para mal, en la configuración de la ciudadanía del futuro.
- Para articular la teoría y la práctica, es importante que cada docente se actualice permanentemente, asistiendo a cursos o seminarios que permitan cualificar su propia práctica. De este modo, tanto las *prácticas docentes* como la *convivencia escolar* se podrán asociar en una relación de complementariedad, o mejor, de conjunción.

En suma, esta apuesta investigativa, más que el punto de llegada, es el punto de partida de nuevas reflexiones en cuanto a la relación entre las prácticas docentes y convivencia escolar. Por tanto, convoca a la comunidad académica y a la comunidad de profesionales docentes a seguir indagando y generar acciones que den respuesta a necesidades y cuestionamientos como los siguientes:

- Poner en perspectiva el concepto de prácticas docentes desde sus similitudes y diferencias, respecto a otros conceptos que dan cuenta del quehacer del docente.

- Generar propuestas estructuradas desde la investigación para su respectivo desarrollo en el aula, que posibiliten al docente examinar sus propias prácticas, de tal manera que pueda reorientarlas y hacer comunicables sus hallazgos.
- La articulación de los diversos campos disciplinares, desde el currículo explícito e implícito, a un proyecto común de formación en valores para la ciudadanía.
- Indagar de qué manera se puede formar en valores a partir de las prácticas docentes, tanto aquellas que son intencionadas como aquellas de las cuales el docente no tiene mayor conciencia.

Para finalizar, vale la pena volver a la figura que ha acompañado el presente artículo: la del camino. Quizás otros autores hubieran preferido darle importancia a la meta; este recorrido, en cambio, optó por centrarse en los mapas, brújulas y puntos de vista de los caminantes, puesto que todo ello influye en la formación de los jóvenes, para que en sus vidas realmente encarnen el ideal de ser ciudadanos o lo que en esta metáfora puede significar ser auténticos caminantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Becerril Calderón, S. (2005). *Comprender las prácticas docentes. Categorías para una interpretación científica*. México: Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Betancourt Godoy, J. J. y Aguilar Soto, J. F. (2002). *Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos*. Bogotá: Innove.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Burbano, E. y Becerra, J. (1995). *Grupos focales. Una herramienta poderosa en investigación evaluativa*. Cali: Universidad del Valle, Centro de Investigación Disciplinaria para el Desarrollo.
- Campo, R. y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cante, F. (2006). *Umbrales de reconciliación, perspectivas de acción política no violenta*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor del Rosario.

- Casamayor, G., Antúnez, S., Armejach, R., Checa, P., Giné, N., Guitart, R. et al. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Castillo, L. E. (2012). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colegio Claustro Moderno e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2010). *Caracterización de la población escolar de Bogotá de los grados 0 a 11 desde los ámbitos del desarrollo cognoscitivo, físico y socio-afectivo*. Recuperado de http://www.idep.edu.co/pdf/Caracterizacion_poblacion_escolar_Bogota.pdf.
- Corsi, G. (2002). *Sistemas que aprenden. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Davis, F. (2005). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Flores, G. (Ed.). (1990). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Paulinas.
- García Amilburu, M. (2004) *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*. España: Dykinson. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliojaverianasp/Doc?id=10056380&ppg=134>
- García Sánchez, M., Lubián García, P. y Moreno Villajos, A. (s. f.). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). Capítulo I. Características y orígenes de la etnografía educativa. En *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 27-56). Madrid: Morata.
- Gómez Hurtado, M. (2010). Un acercamiento a la concepción de práctica docente. En G. Londoño Orozco (Ed.), *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Grimberg, A. (2005). *Desarrollo del pensamiento de John Dewey*. Argentina: El Cid. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliojaverianasp/Doc?id=10090085&ppg=9>
- Hoyos Vásquez, G. (2001). *Formación ética, valores y democracia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Argentina: Paidós.
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Macana, G. (2012, mayo). [Grupo Focal, Colegio Compartir Suba. Diario de campo]. Datos en bruto no publicados.
- Maldonado, H., De Campo, M., Lemme, D., Paxote, S., López, E., Toranzo, G., et al. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez, J. y Neira, F. (2010). *Miradas sobre la reconciliación: reflexiones y experiencias*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Martínez, M. y Hoyos Vásquez, G. (2004) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro, OEI.
- Martínez, N. (2012, marzo). [Entrevista a Ovidio Parra, docente de ciencias sociales del Colegio Confederación Brisas del Diamante. Diario de Campo]. Datos en bruto no publicados.
- Monclús, A. y Sabán, C. (1999). *Educación para la paz: contenidos y experiencias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Monroy, A. (1998). *La formación en valores en los adolescentes*. México: Panorama.
- Monroy, P.A. (2009). La diversidad de caminos hacia la paz. *Educación para la paz. Boletín informativo de la Alianza de Educación para la Construcción de una Cultura de Paz*, 4, 1-4.
- Neill, S. y Caswell, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ordaz García, N. (2008). *Violencia cultural en Colombia. Propuestas de transformación desde la escuela*. Medellín: Tragaluz.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Colombia: Tercer Mundo.
- Pastoral Educativa, Diócesis de Duitama-Sogamoso, Boyacá, Colombia. (2001). *Una experiencia para construir la paz*. Duitama, Colombia: Imprentar.
- Pease, A. y Pease, B. (2010). *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos* [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.exoperiodismo.com/uploads/9/2/3/3/9233264/el_lenguaje_del_cuerpo_allan_y_barbara_pease.pdf
- Ramo Traver, Z. y Cruz Miñambres, J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos*. España: Escuela Española.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2006). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ronda Pupo, G. (2009). *De la estrategia a la dirección estratégica: un acercamiento a la integración de los niveles estratégico, táctico y operativo*. Argentina: El Cid.
- Ruiz, A. (2000). *Pedagogía en valores*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruiz, L. D. (2001). *Lecturas de las convivencias, desde las prácticas cotidianas de los conflictos escolares*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/equidad/dary.PDF>
- Salamanca, M., Casas, A. y Otoya, A. (2009). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandoval, M. A. (2003). *Tú: moda y belleza más allá del texto, un análisis de recepción*. Puebla: Universidad de las Américas.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2008). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Universidad de La Salle. (2011). *Proyecto Educativo Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Autor. Recuperado de <http://unisalle.lasalle.edu.co/index.php/content/view/86/287/>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vera Noriega, J. y Domínguez Guedea, R. (2005). *Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana*. Brasil: Red Educação e Pesquisa. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliojaverianasp/Doc?id=10103246&ppg=5>

Capítulo 6

LOS MODELOS DE ENSEÑANZA Y SU APOORTE A LA FORMACIÓN EN VALORES EN EL NIVEL PREESCOLAR

Patricia Helena Acosta Galindo¹
Pablo Eduardo Castaño López²
Alba Rocío Vega Montes³

INTRODUCCIÓN

En el contexto del macroproyecto “Formación en valores para la convivencia y la reconciliación” propuesto por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, la investigación “Modelos de enseñanza que favorecen la formación en valores para la convivencia y la reconciliación en el nivel preescolar”, desarrollada bajo la tutoría del doctor Luis Evelio Castillo Pulido durante los años 2011 y 2012, recogió la experiencia documentada de seis docentes del nivel de preescolar del Colegio Fundación Colombia, institución educativa de carácter privado de la ciudad de Bogotá. Dicha investigación permitió caracterizar los

¹ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora de la Sección Infantil del Colegio Fundación Colombia. Correo electrónico: patyacostag@gmail.com

² Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Inglés IEM Liceo Integrado de Zipaquirá. Correo electrónico: pablo2217@yahoo.es

³ Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Preescolar del Colegio Fundación Colombia. Correo electrónico: aroveba@yahoo.com

modelos de enseñanza que favorecen la formación en valores en este nivel, partiendo de los saberes de los docentes sobre modelos de enseñanza y formación en valores.

En relación con los antecedentes, la consulta de investigaciones y documentos relacionados con el tema en mención, en los ámbitos internacional, nacional y local se encontraron varias publicaciones entre las que se destacaron algunas por su relación y relevancia. En primer lugar, se encuentra el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2000), titulado “Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia”, el cual habla de la necesidad de unir esfuerzos para trabajar el concepto de paz y para educar en valores desde edades tempranas, dado que los primeros años de aprendizaje son importantes y se ven reflejados en la integración a los grupos sociales, a las normas, a las costumbres y a los valores para el progreso económico y cultural.

Por otra parte, el artículo de Ávila y Fernández (2005) da cuenta de cómo la educación en valores se ha destacado desde la antigüedad y considera que en la educación inicial es relevante en la formación en valores dentro del proceso educativo dada la situación que vive el mundo actual. Finalmente, Arbeláez (2005) presenta las características de los docentes de preescolar desde tres dimensiones —personal, didáctica y evaluativa— con la finalidad de determinar estilos de enseñanza, y concluye afirmando que la enseñanza en este nivel es ante todo un proceso vivencial y significativo que no admite improvisación.

Ante esta situación, los objetivos propuestos se basaron en los siguientes puntos:

- El docente no asume conscientemente los valores con los que se identifica y aquellos que quiere comunicar en el aula, aparte de los saberes propios de su disciplina.
- La falta de estrategias para abordar la formación en valores con sus estudiantes.
- La poca reflexión y la réplica de prácticas pedagógicas que no permiten cuestionamiento, crítica o diálogo.
- No hay investigaciones que establezcan un vínculo entre modelos de enseñanza y formación en valores en el nivel de preescolar.

De acuerdo con lo anterior, el proceso investigativo generó en el grupo una serie de inquietudes en relación con el conocimiento e implementación en el aula de la formación en valores por parte de los docentes de preescolar, lo cual dio como resultado el siguiente cuestionamiento: *¿Cuáles son los modelos de enseñanza que favorecen la formación en valores para la convivencia y la reconciliación en el nivel preescolar?*

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A partir de los antecedentes mencionados, se pudo delimitar la unidad de estudio documentada de las experiencias pedagógicas de los docentes de nivel preescolar en el Colegio Fundación Colombia, pertenecientes a diferentes áreas del saber (arte, música, ética, educación física, tecnología e inglés) y bajo los criterios de permanencia en la institución y experiencia profesional en este nivel.

Esta investigación se inscribió en el paradigma comprensivo-interpretativo, tal como lo describe Vasilachis (2006)

Podríamos decir que una de las diferencias de la perspectiva de análisis del mundo social y el natural es, para este paradigma, que si en el primero se analizan los motivos de la acción social en el segundo se estudian sus causas. Esto se vincula con otra diferencia reconocida entre la sociedad y la naturaleza; mientras la naturaleza no es una producción humana, la sociedad sí lo es: la producción de la sociedad es una obra de destreza, sostenida y que acontece por la acción de los seres humanos (p. 23).

Este paradigma ayudó a la investigación a interpretar y entender cómo los modelos de enseñanza contribuyen o favorecen la formación en valores para la convivencia y la reconciliación, teniendo en cuenta que la intención final de este tipo de estudios está fundada en el paradigma interpretativo, el cual consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas a través de la interpretación de los significados que le dan a su propia conducta, a la de los demás y a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

Otro aspecto metodológico característico hizo referencia al tipo de investigación cualitativa, el cual permitió tener en cuenta los principios e intereses del

investigador y de los sujetos de investigación. Vasilachis (2006, p. 25) comenta al respecto que “(...) las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan”. Por lo anteriormente planteado, este tipo de investigación le concedió al trabajo el carácter integral y fundamental, que permite a quien lo estudia hablar de la formación de seres humanos abordando diferentes planos y alcances de la realidad en el aula.

Por otra parte, es importante precisar que el enfoque etnográfico permitió al grupo acercarse a las realidades concretas del aula, dando espacio a que estas hablen por sí solas. Según Vasilachis, “(...) el abordaje etnográfico requiere de una dinámica y de una disposición permanente para posibilitar la inserción en contextos sociales, complejos y cambiantes” (2004, p. 123). Es así como la etnografía responde a esa preocupación permanente de los investigadores por conocer de primera mano el día a día del aula de clase y la necesidad de poder captar, mediante la interacción con los sujetos investigados, su cultura, es decir, interesarse por sus creencias, valores, percepciones, anhelos, motivaciones y formas de interacción social.

De acuerdo a la selección y el tipo de enfoque acotado para este estudio, se diseñó el trabajo de campo en tres fases:

- La primera correspondió a la preparación del trabajo de campo que concretó aspectos referidos a la definición del problema, a los objetivos propuestos, a la delimitación de la teoría y al método seleccionado. En esta fase se escogieron tres instrumentos importantes en la recolección de la información: la entrevista semiestructurada, la observación sistemática y el grupo focal.
- La segunda fase fue el ingreso al campo investigado, el cual incorporó el permiso de la institución educativa asistida, los acuerdos conjuntos con los docentes seleccionados, el cronograma de actividades y el registro en el diario de campo de las observaciones, las entrevistas y las sesiones de grupo focal.
- La última fase fue el manejo de la información, que se llevó a cabo con el registro en el diario de campo basado en tres criterios: el registro sistemático de la información, los comentarios y reflexiones de los investigadores,

la teoría y los comentarios críticos del tutor. En esta labor se lograron en total seis entrevistas, veinticuatro observaciones de clase y dos sesiones de grupo focal. Dichas informaciones fueron grabadas en video con el consentimiento previo de los participantes.

REFERENTES TEÓRICOS

El desarrollo de modelos de enseñanza con procesos y estrategias eficientes hace del aprendizaje una acción constructiva que permite a los estudiantes forjar valores a partir de una concepción de hombre, reconociéndolo como sujeto protagonista de su propio desarrollo y aprendizaje, como ser afectivo y cognoscente con capacidad de potenciar sus estructuras, como actor social con derechos y obligaciones, con la capacidad de afectar y ser afectado por los otros, y ubicado en un contexto específico al cual le concede sentido. Por ello, es necesario que quienes se dedican a la labor de educar, se preocupen por dar respuesta a interrogantes como: ¿qué son los valores?, ¿cómo se llegan a incorporar a la identidad de los niños y niñas de preescolar?, ¿de qué manera se constituyen en prácticas habituales y en características que median las relaciones entre las personas?, y ante todo, ¿cuál es el papel del docente en este proceso de formación en valores y cuáles son los modelos de enseñanza que favorecen esta formación?

Es preciso indicar ahora que esta investigación fue enriquecida desde lo teórico y conceptual a partir de los planteamientos y reflexiones de diferentes autores sobre modelos de enseñanza, formación en valores, convivencia y reconciliación. Así las cosas, podemos iniciar con el concepto de *convivencia* desde Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 19), quienes asumen una posición crítica desde el punto de vista de la formación ciudadana: “(...) un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva”. Estas capacidades en mención están encaminadas a nuevas alternativas en la solución de conflictos, teniendo como referencia la paz como elemento fundamental presente en la convivencia.

En relación con el término *reconciliación*, se tiene en cuenta la compilación de Martínez y Neira (2010), donde autores como Gómez Restrepo afirman que “La reconciliación nacional es pues el más grande desafío para las actuales generaciones y, sobre todo, para quienes trabajamos en el sector educativo (...)”

(2010, p. 15), lo que se convierte en una invitación a los docentes a generar en el aula de clase actitudes que intervengan en el proceso formativo de los estudiantes, tal como afirma al respecto el mismo autor:

Ya sabemos que a la paz no se llega con más violencia sino a través de ejercicios de inclusión, de solidaridad, de perdón y reconciliación. Nuestra comunidad académica se debe convencer no solo de que la paz es posible, sino que también nos implica a todos con propuestas, estudios, acciones y compromisos (p. 17).

Por otro lado y haciendo énfasis en la formación en valores, se recogieron los planteamientos sobre el desarrollo moral del ser humano desde los fundamentos teóricos de Piaget (1977), quien sostiene que existe un “paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual” y establece tres momentos fundamentales en el desarrollo moral, en los cuales el individuo pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma, etapas que no solo están estrechamente ligadas al respeto por las reglas y a la idea de justicia que tienen los niños, sino además a los procesos de desarrollo a nivel cognoscitivo.

Ahora bien, Rath (1966), por su parte, considera que los valores funcionan de manera abstracta y están vinculados a las experiencias que los fijan y evalúan; son parte de la vida; operan en situaciones complejas de conflicto como balance; son acciones que reflejan más que simples extremos de lo correcto e incorrecto, lo bueno o lo malo, lo falso y lo verdadero. El autor también propone algunas categorías que se deben tener en cuenta: los propósitos y las metas, las aspiraciones, las actividades, los intereses, los sentimientos, las creencias y convicciones, y las preocupaciones como los indicadores de un valor.

Planteado lo anterior y revisando su importancia, es menester preparar a los estudiantes para enfrentarse a una sociedad diversa y pluricultural, con un pensamiento abierto al progreso, interesado por el bienestar particular sin desvincularse de los intereses comunes y públicos. La tarea educativa de formar en valores contribuye a las prácticas ciudadanas y, en ese sentido, Hoyos (2004) ha reflexionado sobre la educación en valores definiendo este término como un auténtico proceso de desarrollo que permitirá el avance en la construcción de sociedades más interesadas por el bien común:

(...) un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones

pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo en una forma óptima (p. 13).

La educación en valores no es solo necesaria para avanzar en sociedades caracterizadas por la diversidad, sino también para superar aquellas tendencias en el comportamiento humano que de forma natural nos conducen a manifestarnos de forma interesada en el logro de bienes particulares y ajenos al interés por lo común y lo público (p. 21).

Por otra parte y siguiendo el eje central del estudio, se revisaron los modelos de enseñanza, tema que fue abordado desde las perspectivas de Joyce y Weil (2002, p. 36), quienes definen el concepto de modelo de enseñanza como “una descripción de un ambiente de aprendizaje”, incluyendo la planificación de los cursos, las lecciones, el material de enseñanza, libros, manuales y programas de aprendizaje. Estos ambientes no permiten flexibilidad en su manejo, pueden conservar elementos que los diferencian de otros modelos y elementos que los identifican con modelos particulares. Joyce y Weil afirman que

(...) [d]etrás de los modelos seleccionados hay también una larga historia de prácticas: han sido refinados a través de la experiencia de modo que pueden utilizarse cómoda y eficazmente en las aulas y en otros ámbitos educacionales. Por otra parte, son adaptables: pueden ajustarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a los requerimientos de la asignatura (2002, p. 37).

Los mismos autores clasifican los modelos de enseñanza en cuatro familias: los modelos sociales, los modelos de procesamiento de la información, los modelos personales y los modelos conductistas (Joyce y Weil, 2002). En lo concerniente a los modelos sociales, plantean que son construcciones de comunidades de aprendices, cuya finalidad es alcanzar objetivos académicos que incluyen el estudio de valores sociales y la resolución de conflictos, entre otros. Por otro lado, consideran que los modelos de procesamiento de la información van dirigidos a desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes para que aprendan a razonar de una determinada manera. En relación con los modelos personales, sostienen que están dispuestos para generar independencia en los estudiantes y que puedan gobernar acciones propias en su proceso educativo. Por último, afirman que los modelos conductuales ven al ser humano como una colección de conductas aprendidas.

MODELOS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN EN VALORES EN EL NIVEL PREESCOLAR

El proceso investigativo permitió establecer que los docentes no tienen claridad frente al concepto de modelo de enseñanza, ya que manifiestan desconocimiento y confusión con dos elementos que conforman y estructuran los modelos: las estrategias y las metodologías de clase, las cuales son vitales en la elaboración de la planeación y hacen parte de unos modelos específicos. Pero ¿cuáles son esos modelos y que los caracteriza?

Ahora bien, los docentes hacen uso de diferentes estrategias y metodologías que son usadas para el logro del aprendizaje, entre los que se destacan para este nivel el dibujo, el trabajo en grupo, el trabajo individual, la explicación, las rutinas de clase, el juego y la lúdica, así como el seguimiento de instrucciones en el aula.

Considerando así el asunto, se puede indicar que los modelos de enseñanza presentados por Joyce y Weil (2004) conducen a pensar que, respecto a la formación en valores, los modelos sociales pueden ayudar a conseguir el propósito de formar personas íntegras. En consecuencia, pensar que los docentes de preescolar dirigen sus prácticas a la formación en valores a través de los modelos sociales no es una certeza; por el contrario, se pueden considerar aspectos relacionados tanto con los modelos sociales (el trabajo en grupo, el juego y la lúdica, las actividades de control grupal) como con los modelos conductistas (el seguimiento de instrucciones, la explicación del tema, las rutinas de clase, el monitoreo al trabajo en clase, las actividades de movimiento).

Lo anterior permitió establecer que los docentes de preescolar utilizan los modelos conductistas, ya que sus prácticas de enseñanza comparten características como la repetición constante de instrucciones, la asignación de tareas a desarrollar, la imitación de conductas, el control y monitoreo del trabajo en clase, el ejercicio y práctica de habilidades, la corrección y la sanción, y los acuerdos de clase establecidos por el docente.

Así las cosas, los modelos de enseñanza que se trabajan en el aula de clase permiten la existencia de condiciones básicas para la formación en valores, evaluando formas y acciones de manera transversal, que se articulan en los procesos de enseñanza. Por su parte, la aprehensión de valores en los niños

y niñas representa un reto cuando las condiciones ambientales, culturales, sociales y económicas están sujetas a diferentes entornos. Este estudio permitió identificar que los docentes, aparte de utilizar en gran medida modelos de tipo conductual como se ha mencionado, integraron además su quehacer pedagógico en la lúdica, el juego de roles, el aprendizaje cooperativo y actividades en las que se fomentó el diálogo, la empatía, la construcción colectiva, el conocimiento y la tolerancia, y con ello pusieron en práctica la teoría de los modelos de tipo social, propuesta por Joyce y Weil (2004).

Joyce y Weil (2004) argumentan que los modelos de enseñanza sociales se reconocen y ejercen cuando se trabaja en equipo, generando una acción sinérgica. También enfatizan en que los modelos sociales de enseñanza se utilizan con el fin de obtener una respuesta favorable hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, aspecto esencial para el desarrollo de las relaciones y cooperación entre los pares. Sin embargo, para lograr tal iniciativa debe valorarse e integrarse la cultura como elemento productivo y norma para la práctica de valores.

Por último, es importante saber que el acompañamiento en la formación en valores en este nivel es de vital importancia así como la constancia de los padres de familia, en lo concerniente a los talleres de formación de padres y las campañas esporádicas que fomentan los valores en los estudiantes. Todo ello tiene el fin de dar cumplimiento a un requisito y exigencia de los proyectos transversales propuestos por la institución. La investigación arrojó que no se evidencia en las actividades de clase una intencionalidad para fomentar los valores, ya que solo se trabajan para mediar los conflictos presentes dentro el aula y no para lograr el objetivo de una formación integral.

RECOMENDACIONES SOBRE EL PAPEL DEL DOCENTE DE PREESCOLAR EN LA FORMACIÓN EN VALORES

Es común encontrar niños y niñas que expresen admiración, respeto y afecto por sus maestros, lo cual se convierte en un factor favorable para emprender acciones correctivas en los procesos de formación en valores. Por ello, la labor del docente de preescolar es fundamental para forjar futuros ciudadanos que convivan en un sistema de orden social con criterios de tolerancia, capacidad de solidaridad y respeto por sus semejantes. Los patrones de comportamiento

que los niños observan de sus docentes pueden ser determinantes e influyentes para que adopten tal forma de ser y hacer en sociedad. En este orden de ideas, el docente en su práctica de enseñanza no solo debe combinar los saberes disciplinares propios de su asignatura, sino tener claridad en la proyección de sus propias creencias y valores en el aula, para fomentar el establecimiento de relaciones positivas basadas en el respeto a los derechos de los niños y a su integridad.

Por consiguiente, los modelos de enseñanza implementados por los docentes abren espacios para reflexionar sobre las actitudes propias de interacción con los estudiantes, las cuales son utilizadas para re-significar en el aula de clase un valor específico y generar en los niños y niñas la motivación para que se apropien de conductas positivas y transformen aquellas que afectan las buenas relaciones con los demás. En este sentido, forjar y educar en valores implica pensar y actuar con estrategia, táctica y persuasión, bajo el fundamento de formar niños y niñas con un lenguaje verbal y corporal que fomente la sana convivencia con los pares.

En síntesis, educar en valores no es tarea fácil y más cuando se tienen diferencias culturales, sociales y económicas en las aulas de clase. Por ello, es importante conocer la realidad del aula para poder transformar las prácticas y dinámicas en su interior, y es allí donde el trabajo de investigación se convierte en un elemento importante para la toma de decisiones y, en general, para las propuestas innovadoras de los docentes. La formación en valores en el nivel de preescolar requiere docentes comprometidos no solo desde el aula, sino al exterior de ella, formados en el respeto y el conocimiento de la cultura, que propicien conductas adecuadas para vincular a todos los grupos sociales por medio de clases metodológicas que evidencien el propio disfrute y acerquen a los niños a la construcción de relaciones favorables, sin dejar de lado la tecnología y la sensibilidad de expresiones artísticas. Pero, ante todo, se necesitan docentes que amen lo que hacen y que destaquen las bondades de una vida armónica consigo mismos, con los otros y con el entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, M. y Fernández, O. (2004). Educar en valores desde el nivel inicial: reto ante la realidad actual. *Educere*, 10 (32), 97-106. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Colegio Fundación Colombia. (1995). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Autor.
- Delors, I. (1998). *Informe Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. España: Santillana.
- Gómez Restrepo, C. G. (2010). Cátedra Lasallista: miradas sobre la reconciliación. En J. Martínez y F. Neira (Comps.), *Miradas sobre la reconciliación: reflexiones y experiencias* (pp. 11-19). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Joyce, B. R. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza* (G. Ventureira, Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (Coords.). (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Colombia: Octaedro.
- Martínez, J. y Neira, F. (Comps.). (2010). *Miradas sobre la reconciliación: reflexiones y experiencias*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa y etnográfica en la educación*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Raths, L. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Merrill Books.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y LivingValues: An Educational Program. (2000). *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*. (Documento desarrollado en el Taller Internacional de Integración de Valores en los Programas y Servicios de la Primera Infancia, París, noviembre 20 al 22).
- Universidad de La Salle. (2011). *Proyecto Educativo Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Autor.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 7

VIOLENCIA ESCOLAR: UNA FORMA DE COMUNICACIÓN

Ángela Viviana Naranjo Medina¹
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez²

INTRODUCCIÓN

Me gusta jugar con los niños a puños, es chévere, eso se convierte en pelea cuando se pasan, cuando pegan más duro, ahí digo muchas groserías... un día le reventé la nariz a un niño y yo le conté en la casa a mi mamá, ella me pegó, me cogió del pelo y me lanzó, y luego cogió una correa y me pegó (T1/E2/S3-PGP. L. 44-70).³

Estas palabras de una niña de 16 años nos hacen pensar acerca de la realidad de la violencia y la manera como este fenómeno se refleja en diferentes

¹ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es par académica de la Universidad de La Salle con el proyecto 891 “Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior”. Correo electrónico: vivinar@gmail.com

² Psicólogo de la Universidad Piloto de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente investigador en la Universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: dedo-fono@hotmail.com

³ De aquí en adelante, las citas de entrevistas incluyen una codificación basada en las siguientes convenciones: T1: Transcripción 1; T2: Transcripción 2; E1: Entrevistador 1 - Sergio Alejandro Rodríguez; E2: Entrevistador 2 - Viviana Naranjo Medina; E3: Entrevistador 3 - Vivian Paola Rubiano; S1: Participante 1; S2: Participante 2; S3: Participante 3; S4: Participante 4; PGP: Población Gimnasio los Pinos; L #: número de línea dentro del párrafo.

dimensiones y contextos. Estos relatos plantean diversas dudas que se quedan en el silencio del pensamiento cotidiano o, sencillamente, en reflexiones personales; sin embargo, estos hechos se hacen cada vez más habituales en la escuela y la sociedad.

11 de septiembre de 2012. Estudiante del Colegio Nacional de Armenia fue herida con arma blanca por una compañera. *Diario Crónica del Quindío*, Colombia.

31 de agosto del 2012. Alumna de 16 años apuñaló a otra. Estudiante hirió a un compañero por robarle un celular. Una docente fue agredida por una madre furiosa. *Diario el Sol*, Argentina.

Estas noticias son una muestra de la violencia que no solo se hace habitual en Colombia, sino en diferentes partes del mundo. ¿Cuál es el sentido de estas prácticas violentas? Este es el interrogante que suscitó la presente investigación, así como la relación directa que tiene esta situación con los diversos escenarios educativos.

La necesidad de dar respuesta a este interrogante hizo que buscáramos comprender el sentido de esta violencia para romper el silencio y traspasar esa cotidianidad adaptativa que está convirtiendo a la violencia, de forma pragmática, en una práctica socialmente aceptada. ¿Y por qué pragmática? Porque parece que nos hemos vuelto insensibles a las atroces consecuencias de los actos violentos. Es como si la violencia fuera el resultado de una maldición demoníaca de lo que es el hombre. Pareciese que el hombre fuera un *homo homini lupus*, como diría Hobbes en su *Leviatán*: el hombre es un lobo para el hombre. Un monstruo que busca comerse todo a su alrededor, sin importar nada más que su satisfacción. Empero, creemos que más que un tormentoso y maléfico hechizo, la violencia tiene una función y unas propiedades cuya comprensión y sentido es preciso desentrañar.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación abordó una perspectiva dinámica y compleja de lo que se comprende por violencia y, en especial, el significado de la violencia escolar. Para esto, nos basamos en el pensamiento de Michel Foucault (1973, p. 31),

del cual extrajimos cuatro conceptos claves relacionados con nuestro tema de investigación:

- La violencia como un discurso.
- La violencia como una práctica impositiva.
- La violencia como una asimetría de poder.
- La violencia como una práctica regularizada por el discurso.

Dicho de otro modo, la violencia puede ser entendida como un proceso de asimetría de poder dentro del ámbito comunicacional que se devela en los discursos de los sujetos.

También nuestra investigación se apoyó teóricamente en el pensamiento de Luhmann (1995), quien, en sintonía con ciertos planteamientos de Foucault, señala a su vez que

(...) el poder funciona como un medio de comunicación. Ordena las situaciones sociales con una selectividad doble. Por lo tanto, la selectividad del alter debe diferenciarse de la del ego, porque en la relación de estos dos factores surgen problemas muy diferentes, especialmente en el caso del poder (p. 13).

Desde Foucault y Luhmann, nosotros comprendemos que la violencia escolar tiene un vínculo directo con las relaciones interpersonales y los procesos comunicativos.

Esta investigación también retomó el concepto de sentido, que permite abstraer la realidad por medio de alguna manifestación física. El sentido obedece a tres momentos comprensivos del ser humano: en primera instancia, el sujeto deberá percibir algún fenómeno; en segunda instancia, este fenómeno será configurado en las emociones, sensaciones y en la memoria sobre este, generando, en tercera y última instancia, un proceso de pensamiento que, como acto final, será re-significado en su lenguaje (Goldstein, 2005). En otras palabras, el sentido es un proceso descriptivo, comprensivo e interpretativo de una realidad, que permite al ser humano re-significarla a través de un fenómeno experimentado.

METODOLOGÍA

Apoyados en estas categorías fundamentales sobre la violencia escolar y su sentido, nuestro trabajo se desarrolló mediante un estudio cualitativo, entendido como un tipo de investigación que se preocupa por comprender el sentido que una experiencia tiene para un grupo de sujetos (Campbell y Stanley, 1982). Ahora bien, este estudio cualitativo responde a la necesidad de encontrar el sentido de un fenómeno —en nuestro caso, la violencia escolar— mediante la propia voz de los sujetos. Aquí aparece la narrativa, toda vez que esta permite, como bien lo dice Ricoeur (1996), comprender el significado de la experiencia y del fenómeno vivido gracias al proceso articulador en el cual se percibe, se interpreta y se re-significa la realidad. Justamente esa re-significación es la que lleva a la construcción de sentido.

Teniendo en cuenta el método narrativo, el instrumento de recolección de información que se utilizó fue la entrevista biográfica narrativa (Bolívar, 2002). Para lograr estructurar dicha entrevista, se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas de recolección de la información: observaciones de campo, cartografías, grupo focal y biogramas. Las observaciones de campo responden a la necesidad de entender el sujeto en un contexto específico; la cartografía evidencia espacios y escenarios que hacen parte de dicho contexto, estableciendo relaciones sociales a partir de la comprensión misma de los estudiantes participantes. Del mismo modo, para entender las comprensiones sociales acerca de la violencia escolar, se llevó a cabo un grupo focal que permitió evidenciar dichas comprensiones. También fue utilizado el biograma, donde los elementos externos de la vida de los estudiantes se relacionaron con su dimensión interna, conjugando espacios, escenarios y comprensiones de la realidad de la violencia escolar.

Luego de aplicadas las técnicas de recolección, se dio paso a la realización de la entrevista biográfica narrativa. Con la entrevista fueron descritos los diversos discursos que giran en torno a la violencia escolar, para analizar la interpretación que los estudiantes participantes dan a la problemática y, así, llegar a una reinterpretación de la violencia escolar. Para lograr esto, se realizó, en primer lugar, un análisis estructural del relato mediante el método de Labov (1972) de análisis holístico-estructural, el cual establece las siguientes macroestructuras: *orientación, complicación, evaluación y coda*. Este análisis permitió verificar si la información abstraída correspondía a un verdadero relato.

En segundo lugar, se utilizó el análisis categorial de comparación constante, mediante la saturación del discurso propuesto por Strauss y Corbin (1998). Con esta herramienta se pasa de una evaluación formal a una evaluación de contenido, a partir del establecimiento de unidades de sentido mediante la identificación de *convergencias*, *divergencias* y *temas*. Realizados estos dos procesos de análisis, se identificaron las unidades temáticas que permitieron la construcción de las categorías y las subcategorías de la investigación.

RESULTADOS

Dentro del análisis realizado se encontraron las siguientes categorías que, a su vez, responden a los objetivos planteados en esta investigación:

- La violencia como lenguaje de poder.
- Sentido práctico-racional de la violencia escolar.
- Sentido de la violencia escolar y la formación en valores.

Cada categoría se sustenta a partir de unas subcategorías que fueron establecidas teniendo en cuenta las unidades de sentido y las temáticas halladas en el proceso previo de análisis. Con cada categoría se hizo un análisis interpretativo en profundidad, triangulando la información desde la perspectiva real del contexto, las teorías desarrolladas en el marco conceptual y la experiencia que tienen los investigadores en la práctica docente. Hecho este proceso, se obtuvieron los resultados de la investigación, los cuales apuntan a lo que se expone a continuación.

La violencia, como bien lo dice Foucault (1973), es un estado de asimetría de poder en las relaciones interpersonales de los sujetos que obedece a las propias intencionalidades de estos, surgidas a partir de unas necesidades individuales. Una de estas necesidades es la de reconocimiento, como bien lo plantea Maslow (1991), la cual hace que los individuos establezcan unas prácticas sociales de aceptación, donde exista un reconocimiento colectivo del sujeto mismo. Como se pudo ver en los diversos discursos de los participantes, la violencia puede ser generada por una tergiversación de dicha necesidad, debido a la búsqueda de una posición jerárquica social que se origina a partir de unos roles sociales establecidos en el contexto. Para sustentar lo dicho, la investigación permitió develar tres tipos de discurso que giran en torno a la violencia escolar.

Discursos socioeconómicos de la violencia escolar

(...) entonces estaba bravo porque perdí y bravo porque se metió a la pelea y le dije, se las canté todas, las que pude y con: “¡Ay! cálese que yo tengo más plata que usted”, y yo le dije: “Si tiene tanta plata entonces por qué roba” y se quedó callado (T1/E1/S1-PGP.L299-302).

El discurso socioeconómico devela las relaciones de poder que están inmersas en el desarrollo de la violencia escolar. En este sentido, la jerarquía social a partir del poder adquisitivo lleva a que se generen asimetrías de poder. Cabe resaltar que la institución educativa posee estudiantes con condiciones socioeconómicas altas, pese a lo cual existen diferencias sociales entre ellos. Estas diferencias posibilitan y dan sentido a la violencia, ya que se convierte en una práctica generada de forma comunicativa donde se estipula el poder obtenido y se hace evidente la posición jerárquica social en donde se encuentra el sujeto.

Discursos del contexto familiar en la violencia escolar

Mi mamá me cogió del pelo y me lanzó y luego sacó la correa y me pegó (T1/E2/S3-PGP.L70).

(...) estamos jugando puños con mi hermana y ella me pega cachetadas o me jala el pelo muy duro, entonces ahí yo me enojo... casi todas las veces soy yo la que le pego más duro a ella, entonces yo me siento culpable, entonces yo le pido perdón (T1/E2/S3-PGP.L103-125).

A mi hermano no le pega tanto porque a él le va bien el colegio (T1/E1/S1-PGP.L157).

Otro tipo de discurso encontrado es aquel que hace referencia a las dinámicas sociales que están inmersas en las relaciones familiares. Definitivamente, las relaciones familiares también están inmersas en los conflictos de poder y su legitimización. Las prácticas de violencia escolar poseen una relación con las dinámicas familiares, ya que estas fueron las interrelaciones previas de los estudiantes antes de su ingreso al colegio. En este orden de ideas, la violencia escolar también puede ser el resultado de un proceso de aprendizaje, donde se tiene como objetivo la búsqueda de poder, expresado mediante discursos. Cuando se evidencia que el sujeto 3 fue víctima de violencia escolar, se puede

inferir una relación de estas prácticas con actitudes generadas en el sujeto gracias a un proceso de aprendizaje previo. Esto nos conduce a la posibilidad de pensar una formación en valores, ya que se puede ver cómo la violencia escolar es el resultado de un proceso de aprendizaje social.

Discursos que legitiman el poder en la violencia escolar

(...) que estaba mi hermano tenía una novia y uno de acá le empezó a hacer a la novia, le empezó a decir cosas. La novia le contó a mi hermano y mi hermano fue a decirle que por qué le decía cosas y él reaccionó fue pegándole. Entonces mi hermano es muy grande, entonces mi hermano tampoco se dejó y también le pegó (T2/E2/S2-PGP. L187-190).

El tercer tipo de discurso encontrado es aquel que gira en torno a la forma como la violencia escolar legitima el poder. En este orden de ideas, la violencia escolar es una problemática que se da por la búsqueda del establecimiento social, en las diferentes dinámicas de relaciones entre los sujetos. Para el caso de la escuela, la misma institución establece unas jerarquías sociales que permiten el desarrollo de estas relaciones, además de que existen factores como la condición socioeconómica y el contexto familiar que permiten legitimar dichas prácticas de violencia, puesto que se manejan bajo los mismos parámetros de asimetría de poder en búsqueda de un rol social jerárquicamente definido. En este sentido, la violencia escolar se puede ver como una problemática legitimada en el propio discurso de los estudiantes, gracias a las diversas dinámicas sociales que se configuran en diversos contextos, pero que tienen el mismo fin de generar ordenamientos sociales.

Por otra parte, se puede ver cómo dichos discursos empiezan a tener una incongruencia en torno al sentido mismo de la violencia escolar. De esta forma, los sujetos interpretan que pueden existir dos tipos diferentes de sentidos de la violencia escolar: uno práctico y uno racional.

SENTIDO PRÁCTICO	SENTIDO RACIONAL
“(…) no me di cuenta; si me hubiera dado cuenta, pues obviamente no le hubiera pegado” (T1/E2/S3-PGP.L446).	“(…) yo soy más que esa persona, entonces le voy a demostrar a golpes que sí, soy más que esas personas, son cosas así, pero yo creo que a medida que uno va creciendo, esas cosas se van acabando” (T2/E3/S4-PGP.L83-85).
“(…) un niño que le gusta pelear, (…) que gana, insulta a las otras personas porque sí, que la va bien en el colegio y ya” (T1/E1/S1-PGP.L647-648).	“(…) la violencia no sirve de nada” (T1/E1/S1-PGP.L362).
“(…) mi mamá buscó a mi hermana y la encontró como en una esquina, ahí cerca a la casa, y luego la cogió enfrente de las amigas y la jaló del pelo, la llevó a la casa y le pegó durísimo. Me acuerdo hartísimo, le pegó durísimo” (T2/E2/S3-PGP.L365-367).	“(…) porque para qué pelearse, no le entiendo el sentido a eso, si le pegan a uno es porque quieren tratarlo de ofender, porque son menos que uno, entonces uno no se debe ofender por cosas que le dicen así, sin razón alguna” (T1/E1/S1-PGP.L124-126).

El práctico obedece al sentido otorgado en la experiencia cotidiana y en las acciones realizadas en los diversos contextos sociales. En este orden de ideas, la violencia escolar tiene sentido, debido a que se convierte en un dispositivo de poder que genera la configuración de las relaciones sociales a partir de las necesidades individuales de los sujetos, como bien lo establece Foucault (1973). Del mismo modo, ese dispositivo de poder se da mediante el discurso de los mismos sujetos y obedece a una intención que se vuelve comunicativa. Luhmann (1995) aclara el resultado obtenido, argumentando que el poder es una intención comunicativa.

Por tal razón, uno de los principales hallazgos que se obtuvo en la investigación es ver cómo la violencia es una forma de comunicación donde se transmite un mensaje intencional de poder. Esta intencionalidad de poder se da en una dimensión práctica; en consecuencia, la violencia escolar hace referencia a esa forma de comunicación que denota poder a la hora de establecer dinámicas sociales a favor de las necesidades individuales de los sujetos. En el caso de la escuela, el sentido práctico se da a partir de las configuraciones sociales que se establecen a partir de las mismas configuraciones institucionales que la es-

cuela define. Por tal motivo, si tenemos una configuración social que permite la asimetría y la desigualdad de condiciones, tendremos asimetrías sociales que generan violencia escolar.

CONCLUSIONES

El presente trabajo se planteó como objetivo general comprender el sentido de la violencia escolar, estudiando a una población específica, para ofrecer, desde la práctica docente, elementos de respuesta a la violencia. En este sentido, la comprensión del fenómeno hace que se reevalúen las estrategias que verdaderamente permitan desarrollar escenarios de convivencia. Por ello, se concluye que la violencia escolar es un fenómeno social donde está inmersa la comunicación. En otras palabras, la violencia escolar es una forma de comunicación asimétrica que tiene un mensaje de poder. Poder que es de por sí asimétrico, generador de una pérdida de igualdad y equidad, valores estos que son fundamentales en la participación democrática.

Hoy más que nunca estamos convocados a crear estrategias pedagógicas, no para repetir información acerca de los valores, sino para crear una educación en valores que tenga sentido, en un lugar, espacio y tiempo determinados. Una formación axiológica que nos permita aprender a vivir juntos, reconocernos en un colectivo, reconocer que el otro es importante para que yo sea. Desde el compromiso de cada docente, es esencial que ante la violencia escolar haya acciones concretas que impacten los currículos; que lo planteado en el currículo explícito pueda ser evidenciado en el implícito.

Por lo expuesto, se plantea la siguiente estrategia titulada “Relatando experiencias que construyen sentido”, que busca propiciar espacios reales para la educación en valores, donde todos los miembros de la comunidad educativa se hagan partícipes activos de la formación en pro del aprender a vivir juntos. Por ello, presentamos la siguiente propuesta didáctica.

Narrativas para reconstruir sentido ante la violencia escolar

“Narrativas para reconstruir sentido ante la violencia escolar” es una propuesta que busca recuperar la voz de los sujetos en el contexto escolar mediante una metodología participativa y comunicativa. Dicha propuesta se establece a

partir de la necesidad de entender las diversas comprensiones de la violencia que existen en la escuela. A su vez, busca crear un espacio de intervención capaz de mejorar todas las dinámicas inmersas en el contexto educativo.

Para llevar a cabo esta propuesta, el grupo propone los siguientes pasos:

Primero. Se hará una campaña de expectativa y sensibilización, tomando como base situaciones cotidianas y realizando diversas actividades que permitan expresarlas. ¿Qué está generando incomodidad? Esta información tendrá que hacerse visible a toda la comunidad educativa.

Segundo. Luego de realizada la campaña de expectativa, por grupos de docentes, estudiantes y directivos, se hará una reflexión mediante conversatorios en torno a las realidades, expectativas y necesidades de cada grupo. Para ello, habrá un validador que irá recogiendo la información de cada uno de los grupos; acto seguido, la información será compartida y conocida por todos y todas, con el fin de disipar la idea según la cual los únicos necesitados son los estudiantes y los creadores de las reglas, los docentes y directivos.

Tercero. Una vez culminadas las etapas de sensibilización y acercamiento al contexto y las realidades, serán escogidas las líneas de sentidos que deberán estar orientadas a aquellas problemáticas que se hicieron más evidentes; se procederá entonces a la elección de los representantes de las líneas de sentido, para lo cual serán tenidos en cuenta los siguientes criterios:

- Habrá dos representantes de los directivos.
- Los estudiantes serán escogidos de la siguiente manera: de cada grado dos (hombre-mujer) que presenten conductas disruptivas y dos (hombre-mujer) que se destaquen por su capacidad mediadora.
- Para el grupo de maestros serán escogidos cuatro por sección, dos hombres y dos mujeres, teniendo en cuenta aquellos que tengan posturas radicales frente a la convivencia escolar y aquellos que la vean como la posibilidad de una comunicación asertiva.

Cuarto. Se dará paso a la construcción de relatos. Para tal efecto, todos los grupos tendrán que asumir rotativamente tres roles: 1) relatar las experiencias halladas en el proceso anterior, tomando como referencia las líneas de sentido; 2) debatir, refutar o complementar lo planteado, y 3) observar, escuchar y tomar

nota de lo acontecido. De esta manera, tanto estudiantes como docentes y directivos deberán ejercer los tres roles. Así se podrá, seguidamente, construir un proceso de reflexión conjunta que al final logre acuerdos y determine cuál será la evaluación y regularidad del proceso.

En la construcción de relatos habrá un proceso de reflexión crítico sobre las diversas problemáticas presentes en la escuela, generando una simetría comunicacional a partir de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Y en la evaluación y establecimiento de estrategias de intervención, se retomarán aquellos relatos y reflexiones del momento anterior. Así, con base en un mutuo acuerdo, se podrán crear planes de acción tendientes a mejorar las diversas problemáticas.

Esta propuesta esencialmente busca promover la convivencia a partir de una buena comunicación, pues como lo enuncia Tahar Ben Jelloun: “El mundo podrá entrar a una nueva era solo si aceptamos dialogar con la otra parte”. Hoy más que nunca estamos convocados a crear estrategias pedagógicas. Estamos convocados, no tanto a repetir información acerca de los valores, sino a crear una educación en valores que tenga sentido en un lugar, espacio y tiempo determinados.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arias, G. (1999). *Ideología y discurso: la violencia en un manual escolar de quinto de primaria*. Tesis de grado no publicada, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filología e Idiomas, Bogotá, Colombia.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage Publications.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65. Recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf
- Bolívar, A. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Brown, S., Birch, D. y Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9- to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. [Versión electrónica]. *Journal of School Health*, 75 (10): 384-392.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). (1996). *Elementos conceptuales sobre la reconciliación. Informe de gestión*. Bogotá: Comisión de Conciliación de Colombia.
- Demaray, M. K. y Malecki, C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32: 471-489.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Siglo XXI.
- Goldstein, E. (2005). *Sensación y percepción*. México: Thompson.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Londoño, C. A. (1987). *Violencia simbólica y filosofía escolar: Colombia 1945-1970*. En *II Simposio Nacional sobre la Violencia en Colombia* (pp. 223-233). Bogotá: ICFES.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz Santos.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Milchman, A. (2003). *Foucault and Heidegger*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Morin, E. (1980). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1963). *Introduction à une politique de l'homme*. Paris: Editions du Seuil.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, 20 (20-02). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2005). *Bullying en la escuela: datos e intervención*. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- República de Colombia, Ministerio de Protección Social (2004). *Estado del arte sobre comportamientos, conductas, normas culturales de la población asociados a comportamientos agresivos en las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali*. Cali: Autor.

- Ricoeur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Torres, C. (2009). Estado del arte: estudios sobre violencia escolar. *Boletín de Salud Escolar*, 1 (5), 92-102.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Capítulo 8

ACCIONES, ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DEL *BULLYING*: DESARROLLAR, FORTALECER Y AFIANZAR LOS VALORES

Luis Evelio Castillo Pulido¹

INTRODUCCIÓN

Cuando se me sugirió elaborar un texto que recogiera la experiencia vivida con los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle que habían realizado su investigación dentro del macroproyecto titulado “Estrategias de enseñanza para la paz, la convivencia y la reconciliación”, vinculé este ejercicio investigativo intentando dar alguna respuesta a una de las problemáticas más actuales e inquietantes del quehacer escolar: el *bullying* o acoso escolar.

Si bien es cierto que existen diferentes programas relacionados con la prevención e intervención del fenómeno (Ortega, 2012), estos no aparecen directamente vinculados con el quehacer de los docentes, con sus prácticas, con las estrategias didácticas utilizadas por ellos y ellas en el aula. Cabe anotar

¹ Licenciado en Teología, Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle. Profesor asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lecastillo@unisalle.edu.co

que no será posible la adecuada utilización de estrategias y el desarrollo de los programas si no se aborda antes otra problemática tan compleja como la primera: la desarticulación existente entre la intencionalidad del proyecto educativo institucional (PEI), el modelo pedagógico y las estrategias didácticas de los maestros.

Dicho lo anterior, este artículo busca, en primer lugar, exponer brevemente la comprensión que se debe tener sobre el acoso escolar, buscando clarificar las diferentes nociones que se tienen al respecto. Expone además algunas reflexiones sobre dos estrategias didácticas que pueden ser implementadas para la prevención e intervención del fenómeno: *el taller y el aprendizaje colaborativo*.

Seguidamente, ahondando en el mismo propósito, se dan a conocer dos programas que se han venido implementando desde la escuela como respuesta al fenómeno; programas que bien pueden ser replicados en nuestras escuelas haciendo las adaptaciones y modificaciones dependiendo del contexto social y cultural de las instituciones. Para la exposición de las estrategias y los programas, me valgo de tres verbos que integran los postulados y permiten proyectar las propuestas e intenciones formativas; se trata de desarrollar, fortalecer y afianzar.

ACOSO ESCOLAR, MATONEO O BULLYING

En otro artículo, citando a Trianes (2000) y Ortega y Del Rey (2003) afirmo que existen múltiples elementos para caracterizar y comprender lo que se debe entender cuando se habla de acoso escolar, matoneo o *bullying*. Como resultado de esta multiplicidad, conviene referirse a una acepción más amplia del concepto, dado que la violencia no adopta una sola forma, ni se habla de ella en un solo sentido. Resulta más adecuado referirse a *formas de violencia*, ya que todas ellas tienen como característica fundamental que se producen dentro de la propia escuela y que son ejercidas entre sus miembros (cf. Castillo, 2011).

Dan Olweus (2004/1993), uno de los primeros investigadores del fenómeno, entiende que se trata de una violencia que ocurre entre iguales, tanto entre individuos como aquella que ciertos grupos característicos ejercen intencional y reiteradamente sobre otros. Además de lo anterior, el acoso escolar ocurre cuando se presenta una situación de tormento, hostigamiento o de molestar a otra persona. Centrándonos en el ámbito escolar, planteo que la amenaza o el

acoso entre escolares se produce tanto de un individuo particular a otro como de todo un grupo hacia una persona.

En este mismo sentido, se puede hablar de los tipos de acoso que, según los autores, se presenta de diversas maneras. Una primera forma es el directo e indirecto: el primero se refiere a las agresiones entre los niños —peleas y agresiones físicas— y el segundo se basa en la demeritación, el rumor y el “chisme” desacreditador que se presenta generalmente entre niñas preadolescentes (Castillo Pulido, 2011). Nótese que el primero está más asociado con la población infantil masculina y el segundo con la femenina. Cobo y Tello (2008), por su parte, tipifican cuatro tipos: acoso físico, verbal, gesticular y cibernético.

Dentro de estos tipos de acoso que se han señalado, hay varios actores que participan en su práctica. Al respecto, Albaladejo (2011), citando a Olweus (2004/1993), refiere los siguientes actores y roles en la dinámica del *bullying*: agresor, víctima, seguidor secuaz, seguidor pasivo, testigo no implicado, posible defensor y defensor de la víctima.

Como se puede constatar, la comprensión del fenómeno requiere, por parte de padres y educadores, un mayor conocimiento de sus manifestaciones, actores y prácticas, buscando siempre distinguirlo de los actos que con frecuencia ocurren en los diferentes espacios y momentos dentro de los cuales se realiza el ejercicio formativo de la institución escolar.

DESARROLLAR, FORTALECER Y AFIANZAR

Hasta aquí hemos expuesto de manera general la comprensión sobre el acoso escolar o *bullying*, sin ahondar en los postulados o afirmaciones, hecho que podrán realizar por medio de la lectura juiciosa de uno de mis trabajos, titulado “El acoso escolar: de las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores” (2011). Ahora, como lo afirmé en la introducción, presentaré algunas estrategias de prevención e intervención, valiéndome de los verbos (acciones) *desarrollar*, *fortalecer* y *afianzar*, con el fin de contribuir a la comprensión del fenómeno y de identificar posibles caminos de abordaje a través de los cuales maestros y profesionales puedan acompañar y orientar a los actores del acoso escolar.

Se trata de desarrollar propuestas de formación que integren de manera coherente los propósitos del PEI, el horizonte del modelo pedagógico y las intenciones del reglamento o manual de convivencia. Se trata entonces de articular los componentes mencionados en torno al horizonte expuesto en el proyecto educativo institucional. En nuestro contexto, bien vale la pena tener en cuenta los horizontes de la formación en valores en tres aspectos, a saber: la promoción y defensa de los derechos humanos, la formación en y para la ciudadanía, y la educación para la paz.

Desarrollar

- *Desarrollar propuestas de formación integral en las que se resignifique la autoridad del adulto.* Me refiero aquí a la autoridad del profesor o principal tutor que, ante una situación de matoneo o *bullying*, habla primero en privado con los actores (víctima y victimario), y luego se pone en contacto con los padres o tutores de los estudiantes. Este aspecto, como lo indica Ortega (2012) en su texto sobre la agresividad injustificada, implica asumir de manera compartida la responsabilidad por parte de los estudiantes, padres de familia y profesores de la institución.

Es posible que el proyecto ZERO, puesto en marcha en 152 escuelas de Noruega en el año 2003, pueda ser un referente para quienes quieran incursionar en esta tarea. El programa supone la construcción de un comité en el que el director, los miembros del personal, estudiantes y padres de familia participan de un curso de formación y de algunas reuniones en las cuales se capacita para la comprensión del programa y la forma como se desarrolla en la escuela. Las escuelas reciben apoyo de uno o dos expertos que les colaboran en la formación y supervisión. En nuestro contexto, el programa podría contribuir al desarrollo de los comités de convivencia presentes en las instituciones de educación formal.

- *Desarrollar propuestas de investigación que aborden el fenómeno del acoso escolar, matoneo o bullying, desde una perspectiva científica.* En tales propuestas, se debe pasar de la pregunta por el origen, las causas y las manifestaciones del fenómeno al cuestionamiento por la función social que ejerce la violencia escolar y, en ella, al cuestionamiento por el sentido que le otorgan los actores, las víctimas, el victimario, los espectadores y los últimamente descubiertos apoyadores de las víctimas y los victimarios.

Al respecto, proyectos como “La formación en valores en los modelos y estrategias de intervención del *bullying*”, “La influencia de los programas infantiles de televisión en la práctica del *bullying*”, “El sentido que le otorgan los estudiantes de noveno grado al *bullying*”, realizados por los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, pueden ser considerados como un buen referente para profundizar en dicha problemática.

Fortalecer

- *Fortalecer las experiencias pedagógicas y prácticas de enseñanza que privilegien y potencien el desarrollo social y la construcción colectiva y cooperativa del conocimiento.* Podríamos recurrir, por ejemplo, a lo planteado y desarrollado por el programa KiVa en Finlandia, que significa “Contra el *bullying*” en finés, idioma del país, *simpático, bueno y listo*. Este programa, desarrollado por la Universidad de Turku y financiado por el Ministerio de Educación finlandés, propone acciones universales para lograr objetivos basados en principios.

Las características singulares del programa KiVa incluyen:

1. Una variedad de materiales concretos, excepcionalmente grande, destinados a los estudiantes, profesores y también a los padres.
2. El uso de internet y los ámbitos de enseñanza virtual, como por ejemplo los juegos contra el *Bullying*.
3. Poner el acento en los que asumen el papel de espectadores, para que demuestren que se oponen a ese comportamiento y apoyan a la víctima en vez de animar al agresor (Ortega, 2012, p. 95).

El programa tiene tres versiones diferentes, adecuadas a los niveles de desarrollo de los niños que corresponden a los cursos primero a tercero y cuarto a sexto. En Finlandia, los niños inician su escolarización a los siete años; los cursos de primero a sexto representan los años de escuela primaria, mientras que los cursos de primero a tercero de la escuela superior constituyen la enseñanza media en la educación básica.

Las lecciones del programa KiVa, incluyen veinte horas de clase para el estudiante en diez sesiones dobles que se dan durante el año lectivo.

Dichas lecciones las imparten los profesores en el aula e incluyen debates, trabajos en grupo, cortometrajes sobre el Bullying escolar, ejercicios de juego de roles y el juego virtual contra el Bullying, característica única del programa. El juego está basado en tres premisas: “Yo sé”, “Yo puedo”, “Yo hago” (Ortega, 2012, p. 59).

En este mismo sentido, podemos hablar del fortalecimiento de estrategias didácticas tales como el taller y el trabajo colaborativo que se constituyen como elementos esenciales para la formación en valores.

Un vistazo a los referentes teóricos sobre el *taller* permite identificar autores como Arnobio Maya Betancourt, Ezequiel Ander-Egg, Mercedes Sosa Giraldo y Elisa Lucarelli, quienes desde diferentes perspectivas reconocen la importancia de esta estrategia para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podríamos decir, siguiendo a Maya (1996), que el taller se entiende como una posibilidad de construcción de conocimiento personal y grupal, en el que se pone en juego la creatividad, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de construir con otros porque permite que el estudiante realice procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social, puesto que permanentemente se está realizando una actividad práctica en la que aplica la teoría vista, es decir, hay un *aprender haciendo*. Mediante el taller, los docentes y los estudiantes desafían en conjunto problemas específicos y además buscan que el *aprender a ser*, el *aprender a aprender* y el *aprender a hacer* se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral. (Maya, 1996). Este mismo autor indica que los talleres pueden asumirse como

(...) unidades productivas de conocimiento a partir de una realidad concreta para ser transferido a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica (...). El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que llegue al alumno con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva. Es un proceso pedagógico en el cual los alumnos y docentes desafían en conjunto problemas específicos. (Maya, 1996, p. 12).

Sin lugar a dudas, la combinación teoría-práctica en el desarrollo del taller permitirá, además de la construcción colectiva del conocimiento, afianzar los lazos, aceptar las diferencias, sin desconocer el desarrollo de las habilidades sociales como la empatía, y la resolución pacífica de los conflictos.

Sobre el *aprendizaje cooperativo* puede decirse que se concibe como una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje por la vía formal, muy apropiada para todos los niveles de educación. Sin embargo, para que ocurra deben mezclarse los siguientes elementos: la participación privilegiada —teniendo en cuenta la diversidad en las formas de participación de los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje—, los momentos de trabajo individual (interactividad) y los de trabajo con otros, logrando potenciar las interacciones.

Fundamentándose en la psicología cognitiva, Ferreiro Gravié (2003) explica cómo el aprendizaje cooperativo propone una estructura de la clase con distintos momentos y estrategias, y favorece el trabajo de las cuatro partes del cerebro para intensificar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y diversificación de sus modos de actuar y comunicarse, causando el desarrollo del cerebro integralmente.

Para caracterizar el aprendizaje cooperativo, Ferreiro Gravié (2003) plantea el ABC. La A se refiere a la actividad no espontánea, orientada, guiada, intencionada con libertad responsable y comprometida del alumno en clase. Hace referencia a la forma peculiar y distinta del aprendizaje cooperativo de subrayar la necesidad de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje-enseñanza. También hace referencia a la actividad interna de los procesos superiores planteados por el aprendizaje social que generan actividades de aprendizaje.

La B habla de la bidireccionalidad entre el guía (rol que debe desempeñar el maestro como orientador y mediador) y el aprendiz que favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y corrige las funciones cognitivas deficientes. Esta bidireccionalidad se fundamenta en los principios de:

- a. *Intencionalidad*. Propósito claro, metas precisas, planeación adecuada, orientaciones oportunas.
- b. *Reciprocidad*. Proceso bidireccional, intencionalidad compartida, mediación recíproca, interacción mediador-mediado.
- c. *Trascendencia*. Ir más allá del aquí y del ahora, relación con aprendizajes anteriores, relación con aprendizajes futuros.
- d. *Significado*. Construcción del sentido y del significado, la importancia de la actividad.
- e. *Capacidad o autoestima*. Sentimiento de “soy capaz”.
- f. *Regulación de la impulsividad*. Pensar antes de actuar, recibir-comprender la orientación, explorar, ubicarse.

La C se refiere a la cooperación entre las personas para aprender en clase, diferenciada de la colaboración y trabajo en equipo. Resalta que esta es una tercera forma de aprendizaje, después del aprendizaje de tipo individualista y del competitivo. La cooperación aporta al estudiante:

- a. Modelos por imitar.
- b. Oportunidades de hacer, decir y sentir.
- c. Apoyo según necesidades manifiestas.
- d. Expectativas en incremento.
- e. Autorregulación personal y en equipo.
- f. Reforzamiento positivo constante.
- g. Perspectivas diferentes sobre un mismo asunto.
- h. Desarrollo de las habilidades cognitivas pero también sociales y afectivas.

Sin duda, esta estrategia puede ser útil para la formación y construcción de aprendizajes y valores propios del ejercicio social.

Afianzar

- *Afianzar los principios y valores institucionales a través de la implementación de propuestas de formación en valores que permitan la construcción colectiva y consensuada de dichos principios.* Cuando se habla de pedagogía para la formación en valores, es necesario reconocer que desde los inicios de la cultura y la tradición occidental ha sido notorio el interés por este aspecto. La formación de la virtud y del ciudadano planteada por Sócrates, Platón y Aristóteles es el primer referente sobre la formación ética y del carácter. Otros elementos tomados de la ética cristiana, el racionalismo moral, los sentimientos morales, el existencialismo, el liberalismo y el comunitarismo fueron configurando las distintas formas y propuestas de educación en valores que hoy se realizan en las instituciones educativas.

En palabras de Hoyos: “Educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo en una forma óptima” (2004. p. 13). Educar en valores supone

(...) [la creación de] condiciones para que el alumno aprenda a valorar como tales determinados valores, aprenda a rechazar contravalores y

aprenda a construir su propia matriz de valores ante cuestiones socialmente controvertidas en contextos plurales o en el momento de establecer una jerarquía entre valores o interpretarlos en función del contexto cultural y la biografía personal (Hoyos, 2004, p. 18).

Ciertas experiencias pueden ser útiles para el propósito que nos convoca, tales como la clarificación de valores, expuesta por Louis Rath y Simons² y que Pascual define como

(...) una acción consciente y sistemática del orientador o del maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos (1995, p. 31).

Para estos autores, la formación en valores inicia por la identificación y priorización de los valores que se constituyen como referentes obligados para las actuaciones de los seres humanos. La identificación o clarificación de valores permite que el sujeto descubra el sentido que estos tienen para su desarrollo personal y social, involucrando en ellos la voz de quienes comparten con él las relaciones sociales. Dado el carácter social de esta formación, los(as) estudiantes, a partir del diálogo y el establecimiento de acuerdos, determinan los valores compartidos por el grupo y, de manera simultánea, velan por su control y cumplimiento.

CONCLUSIÓN

Lo dicho hasta aquí evidencia la necesidad de tener en cuenta que cualquier implementación y desarrollo de las propuestas o estrategias requiere de conocimiento, apropiación y desarrollo por parte de los maestros. Muestra que las condiciones sociales, culturales, educativas y logísticas existentes en las instituciones, si bien es cierto son diversas, requieren ser adecuadas para el desarrollo de las propuestas. Señala la necesidad de potenciar y, en ocasiones,

² Se pueden distinguir dos versiones: la original de Louis Rath, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (1966), y la más reciente de Kirschebaum, *Values clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students* (1972), aunque la diferencia es solo de matices.

evidenciar el vínculo familia-escuela para poder llevar a cabo de manera efectiva cualquier acción. Sin el concurso de las dos instancias, los esfuerzos aislados se constituyen en un “activismo” que no repercute de manera significativa en el abordaje de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, N. (2011) *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Departamento de Psicología de la Salud, Alicante, España.
- Castillo Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. Edición especial: La violencia en las escuelas*, 4 (8), 415-428. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México D. F.: Quarzo.
- Ferreiro Gravié, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México D. F.: Trillas.
- Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- Ortega, R. (2012). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Maya, A. (1999). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1993).
- Pascual, A.V. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

**SEGUNDA PARTE:
ESTRATEGIAS RELACIONADAS
CON LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS,
LA COMPRENSIÓN LECTORA
Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Capítulo 9

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE MAPAS MENTALES. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Consuelo Garzón Naranjo¹

*“Se es solvente como docente cuando reconocemos
nuestra práctica y qué mejor modo que dando
cuenta de las experiencias, sistematizando”*

Anónimo.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación ha recibido el influjo de las tecnologías de la información y la comunicación que entramadas permean los diferentes contextos convirtiéndose en generadoras de cambio y transformación en los procesos tendientes a la adquisición y manejo de la información. Este fenómeno que ha influido y transformado las formas de pensar, escribir y leer, nos

¹ Licenciada en Informática y Tecnología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Distrital Toberin, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: napaul8@yahoo.com

obliga a trascender de la escritura sobre papel al manejo del computador y otros medios tecnológicos (celulares, tabletas, etc.) que se hacen cada vez más necesarios en todas las formas de comunicación; dichos entornos mucho más llamativos nos convierten en cibernautas digitales. Este hecho ha instaurado la “cultura digital” que involucra todos los sentidos para acceder a la gran cantidad de información actualizada, de diversa índole (gráfica, lineal, auditiva) que circula en la web; es el gran salto transformador de habilidades, destrezas y hábitos de cada individuo para informarse y/o formarse desde la multimedia, así como para descubrir, relacionar, y conceptualizar en el menor tiempo posible.

No obstante, es de aclarar que la utilización de estos medios por sí solos, no son garantía de que toda la información que por allí circula, sea verás, concreta o trate los temas con responsabilidad y profundidad o permita resolver las dudas de inmediato. Por lo anterior, resulta fundamental que desde la escuela y en particular, los docentes trabajen diversas actividades que potencien la comprensión lectora desde sus asignaturas, involucrando al estudiante en dinámicas que le permitan desarrollar hábitos lectores, ya que este es un proceso vital y de edificación conjunta.

Es así, que la información nos permite adquirir conocimientos sobre diversos temas, pero solo desde la lectura con comprensión podemos formar conceptos, lo cual no es fácil, ya que en muchas ocasiones se lee sin comprender en realidad el texto escrito; por lo tanto, no se puede dar cuenta del contenido de este, y es desde la comprensión lectora la que permite abrir las puertas al mundo de la globalización en lo académico y cultural como ciudadanos planetarios en la era del conocimiento y la interculturalidad, en donde la única barrera que se tenga sea la distancia. En palabras de Solé: *“Enseñar a leer no es fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender”* (Solé, 1992, p. 18).

Este es un factor determinante, es en el aula en donde se deben propiciar espacios que motiven el acercamiento de los estudiantes al texto, debido a que no son conscientes del por qué y él para que de una lectura, generalmente carecen de habilidades que les permita apropiarse de la información leída, es por esto que se hace necesario establecer pautas y proporcionar herramientas adecuadas para que los estudiantes puedan asumir una posición crítica al identificar, manejar y evaluar con pertinencia la información requerida según

las necesidades de aprendizaje y los intereses individuales permitiéndoles potenciar la comprensión lectora.

“La comprensión lectora es una actividad estratégica que requiere de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente ante situaciones novedosas de solución de problemas”. (Barriga, 2002, p 273)

PASAR LOS OJOS POR LAS HOJAS

La Maestría en Educación es una puerta que cierra una brecha en la transformación de la profesión y permite generar cambios y reflexionar sobre la práctica educativa, al igual que la enriquece desde los diferentes campos de acción. Por otro lado, este artículo da cuenta de la sistematización y análisis del proceso desarrollado en el Colegio Toberín, Institución Educativa Distrital (I.E.D.), sede A, ubicada en la localidad de Usaquén de Bogotá, con estudiantes de la jornada de la tarde del grado octavo. Allí se evidenciaron algunas dificultades en el área de tecnología e informática, particularmente en esta última, al momento de resolver inquietudes desde la lectura de consultas realizadas en la web, situaciones relacionadas con la capacidad de leer, comprender, y producir información pertinente al currículo del grado, en donde se refleja una mínima comprensión lectora y los vacíos en los procesos de aprendizaje, haciéndose evidente la necesidad de fortalecerlos para mejorar los procesos académicos.

En esta misma dirección hay que resaltar el problema que se presenta en las demás áreas a la hora de hacer un diagnóstico y reflexionar frente a lo que saben los estudiantes: en muchos casos el tiempo de dedicación durante la hora de clase no alcanza para cubrir las necesidades que tienen los estudiantes en cuanto a conceptos y saberes por lo que los maestros deben ocuparse de los contenidos de la asignatura descuidando el diagnóstico que por lo general se limita a una mirada subjetiva y general de lo que puedan saber o conocer los estudiantes y se le da mayor importancia al currículo establecido para el respectivo grado; no se reflexiona sobre lo que realmente no saben, se da por hecho que ignoran casi todo, que son “Tabula rasa.”

Adicionalmente, hay otros factores que intervienen en esta problemática; como por ejemplo, los estudiantes cuando se enfrentan a la lectura, no son

conscientes de identificar su objetivo, a la vez, desconocen estrategias y técnicas, que les permitan una comprensión de lo leído, igualmente incurren en el facilismo de la no lectura completa de los textos al momento de consultar y seleccionar la información para realizar dichos procesos; a lo anterior se suma el papel de la escuela que refuerza la repetición de conceptos sin sentido, la mecanización y la transmisión de contenidos; se ha rezagado para hacer frente al influjo de la tecnología, al vertiginoso desarrollo de la ciencia, al adecuado manejo de la información que circula en la web y a la diligente aplicabilidad de técnicas que proporcionen estrategias para desarrollar, ampliar y fortalecer capacidades y desempeños lectores en los estudiantes.

También intervienen las orientaciones que entregan los docentes en torno a la forma de consultar: estas son deficientes, no hay claridad ni concreción al pedirle a los estudiantes que consulten sobre un determinado tema. Sin orientaciones, ni preguntas claras, para identificar lo que realmente se necesita desarrollar en dichas consultas, se genera un profundo vacío en donde el estudiante tiende a copiar literalmente lo primero que encuentra en las fuentes consultadas, generalmente de la Internet, sin aplicar filtros, no evalúa la información, no existe proceso de comparación y análisis ni mucho menos interpretación, no se conforman procesos que lo lleven a comprender lo que está buscando.

Por consiguiente, el papel del docente en el aula es de gran importancia en estos procesos formativos. Los formadores de hoy deben afrontar el otro rol pedagógico relacionado con el manejo de las TIC (), esto con el propósito de orientar y preparar a los estudiantes "cibernautas" para que puedan asumir consciente y responsablemente los desafíos del mundo acelerado, cambiante y revolucionado por las telecomunicaciones, en donde el maestro no es el único que tiene la información, sino también los estudiantes, quienes pueden adquirirla y compartirla ágilmente desde cualquier parte del mundo y por diferentes medios tecnológicos. Razón por la que desde los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje se debe propiciar el desarrollo de actividades potencializadoras de estrategias que promuevan momentos de reflexión, autoformación y análisis crítico entre estudiantes y docentes; actividades que desafíen el sistema educativo, debe darse una retroalimentación permanente, dado que en el manejo de la tecnología para informarse, son los estudiantes más aventajados que sus orientadores.

Para asumir el reto, la docente investigadora desde el área de informática, con un grupo de estudiantes del grado octavo implementó *los mapas de ideas*, como estrategia para potenciar la comprensión lectora y así mejorar y dominar las capacidades de leer, comprender, y producir información, a partir de las consultas de temas concretos desde la web. En cuanto a comprensión lectora, el área va más allá de una simple decodificación gráfica porque en el proceso de construcción del mapa de ideas se parte de la decodificación y análisis de la información que se consulta en documentos audiovisuales y textos que circulan en la red. Con estas herramientas conceptuales se desarrollan habilidades lectoras que se ponen en práctica durante la elaboración de los mapas, ya que estas proporcionan una construcción de significados a partir de lo que se lee al mismo tiempo que abren la puerta a nuevos conocimientos dentro de un contexto determinado.

Por lo tanto, cuando se alcanza la comprensión lectora, se conduce al protagonista a ser crítico sobre el significado y a dar sentido al mensaje del texto. De esta manera, la lectura debe verse como un proceso cognitivo complejo, por medio del cual se adquieren conocimientos, se construyen significados de lo leído que al ser relacionados con los conocimientos previos, enriquecen el discernimiento del lector. Según Cassany: *“Cuando leemos un texto no somos una persona individual; somos un ser social. La práctica de lectura y escritura está mediatizada por el hecho social”* (como se cita en Arango Useche y Fajardo Valbuena, 2006, p. XX). Según Cassany, D, (2006).

ACTIVANDO EL CONOCIMIENTO

En consecuencia, la implementación de la estrategia de los *“mapas de ideas”* es una de las tantas acciones que potencian la comprensión lectora y hacen parte del fortalecimiento eficiente del aprendizaje, pues motivan la construcción en forma gráfica a través de la delimitación y organización de la información en estructuras conceptuales y la contextualización de las relaciones entre conceptos y proposiciones. Estas tareas permiten que los estudiantes evidencien su propio aprendizaje, se apropien de las ideas para convertirlas en conceptos y asuman una actitud crítica mediante el manejo del conocimiento previo, la identificación y comprensión de conceptos, a la vez que dejan al descubierto lo que no han comprendido, visualizan las palabras claves, y solucionan problemas concretos que los llevan a construir saberes. Este hecho motiva el desarrollo

del pensamiento crítico, da lugar a nuevos aprendizajes, logrando “aprender aprendiendo” con mayor conciencia del proceso de aprendizaje individual y colectivo.

El Mapa Mental o de Ideas es la expresión del pensamiento irradiante y, por tanto, una función natural de la mente. Es una técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial de nuestro cerebro. Se puede aplicar a todos los aspectos de la vida, de modo que una mejoría en el aprendizaje y una mayor claridad de pensamiento pueden reforzar el trabajo del hombre (Buzan, 1996, p. 22).

Los mapas mentales son representaciones gráficas en forma radial, organizada en sentido de las manecillas del reloj, a través de elementos como: la idea principal ubicada en el centro, de esta se desprenden los temas principales en una serie de bifurcaciones, a partir de lo anterior se desglosan las imágenes o palabras que se asocian al tema central o idea principal que son como ramas que forman un entramado conectado entre sí. Además, esta estructura contribuye al refuerzo de los vínculos sinápticos que se establecen entre las neuronas, lo que genera nuevas asociaciones entre la información previa y la nueva; así se facilita la recaptura de dicha información, pues los estímulos visuales activan una mayor área del cerebro, lo que facilita el aprendizaje.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de esta investigación se ubicó en el paradigma cualitativo con el enfoque de la Investigación Acción Participación (IAP) para describir, analizar e interpretar el estado de los procesos de comprensión lectora en el área de informática privilegiando el punto de vista de los actores y centrando el interés de la investigación en el contexto de la educación básica secundaria, para transformar la práctica pedagógica desde el análisis reflexivo y la apropiación de la estrategia, a través de actividades lo cual llevo a una construcción colectiva de procesos, y mejoramiento reflexivo de la propia práctica con los cambios necesarios para ganar eficacia en el ámbito educativo, mediante el aporte de la “teoría y la práctica”, sin desvincularse la una de la otra, sino complementándose. “especificar el componente de la acción que es participativa”, una que se funde con la acción para transformar la realidad”. (Fals, B. 2007).

Para la investigación se consolidó una muestra aleatoria de 15 estudiantes pertenecientes al grado 802 del Colegio Toberin, (J.T.), cuyas edades oscilaron entre los 12 y 14 años. Con este grupo se inició la fase de diagnóstico en la que se logró contextualizar el problema a partir de la caracterización del perfil de entrada de los estudiantes identificando sus dificultades y necesidades en cuanto a comprensión lectora. Para el análisis y sistematización de la información desde la interpretación cualitativa se manejaron instrumentos tales como la observación directa, el diario de campo, la entrevista semiestructurada con tres preguntas para docentes y cinco para estudiantes, la carpeta de registro de actividades, la aplicación de rejillas diseñadas por los estudiantes para dar explicación a cada una de las actividades; quías de trabajo diseñadas para dar instrucción y desarrollar conceptos.

Se tiene en cuenta las fases de la sistematización para referirse de todos los procesos desarrollados en esta intervención, se involucró a estudiantes y docente, quiénes serán los que sistematicen la experiencia, a través de los instrumentos el diario de campo, la entrevista, la observación directa participante, registros de las diversas actividades, los cuales permiten describir, interpretar y analizar la información recolectada, reafirmando la práctica desde la reflexión crítica, proceso que fortaleció y enriqueció el quehacer de la docente investigadora, desde. *“describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores; desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales”*. (Torres, 1996),

SE APRENDE HACIENDO

En cuanto al análisis de los resultados obtenidos en esta intervención, y teniendo en cuenta la sistematización; *“A sistematizar se aprende sistematizando”*, porque es la única manera de conocer y conocernos, y qué mejor modo que dando cuenta de las experiencias, las cuales generan un diálogo que facilita entender lo que estás nos indican, reconociendo éxitos o fracasos que nos genere reflexiones para compartirlas y poder mejorar y ampliar nuestros aprendizajes.

Al evaluar este proceso, se contrastó la información recogida, en el diario de campo, las rejillas de observación, en una matriz de análisis que permitió

interpretar la realidad en el aula y cada uno de los encuentros en donde se efectuaron actividades, en un primer momento que evidenciaron el nivel de comprensión lectora desde lo literal, inferencial y criterial, destacando las voces de los participantes el protagonismo desde sus inquietudes sobre los procesos de aprendizaje, generando una retroalimentación de manera reflexiva, buscando la reconstrucción y transformación de estos, se describieron cada momento para dar una valoración a los resultados obtenidos a través de los instrumentos, la cual permitió triangular las evidencias. *“En la comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, las expectativas y conocimientos previos”* Según (Solé, 1992, p. 23).

En un segundo momento y teniendo en cuenta los resultados de la prueba de diagnóstico, y en concordancia con los estudiantes se trabaja en la construcción de los temas a desarrollar, por consiguiente, la sala de informática se convirtió en un laboratorio de pruebas con aciertos y desaciertos donde prevalecen las voces de los estudiantes intereses y necesidades algunos de los temas son: Aprendizaje Visual, Herramientas básicas de Word, Software y Hardware, Unidades de almacenamiento, entre otros, despertando el interés frente al contenido del tema.

El papel de la docente fue fundamental en esta parte del proceso ya que debió escuchar con atención, todas aquellas inquietudes para poder indagar sobre sus conocimientos previos con respecto a la temática desarrollada, sin esperar respuestas correctas, sino que tomaran la palabra, que se empoderaran verbalmente, actuando como agente investigador, saber preguntar para poder guiar a los estudiantes a respuestas más elaboradas, a fin de aproximarlos a una interpretación más concreta, ya que en general los estudiantes esperan casi siempre que los docentes sean quienes proporcionen la información, para no tener que esforzarse en ningún tipo de consulta e indagación.

Se formaron grupos con cinco integrantes, los cuales se rotarían funciones con el fin de involucrarlos en la recolección de información, en un segundo encuentro se aprovecha para dar a conocer estructura del mapa de ideas, con una guía de trabajo en la cual se explica la elaboración y pautas que deben tener en cuenta al realizarlo en el programa Word y las herramientas que deben aplicar para tal fin, en esta actividad se evidencio las dificultades para realizar la estructura por primera vez, ya que están más familiarizados a copiar, o escribir linealmente, y al tener que realizar el gráfico con ramificaciones

no encontraba cómo ubicar la información, demostrando a su vez la falta de experticia en el manejo del programa (Word).

A medida que se implementaba la estrategia de enseñanza mapas mentales, los estudiantes iban adquiriendo mayor agilidad al realizar la estructura e igualmente ubicaban mejor las ideas centrales, identificando lo literal de lo consultado y desarrollando un esquema más lógico que puede explicar en sus propias palabras, siendo concretos y directos sin tener que repetir, esto permitió que se corrigieran y aportaran entre ellos al proceso, y mejorar el manejo de la herramienta. Ya en el proceso de la lectura, fue fundamental centrar la atención en el contenido del texto, ya que al ser una lectura digital se prestaba para distracciones, para tal fin se tiene en cuenta criterios de evaluación como las palabras clave, e ideas principales de lo consultado, permitiéndoles extraer la información pertinente y concreta, durante las consultas realizadas en la web, se realizaron preguntas claves las cuales permitieron evaluar, el desempeño del estudiante en cuanto a la comprensión de lo leído, al igual que las orientaciones concretas, corrigiendo errores en cuanto a la terminología favorecer el nivel inferencial, y así expresar lo que han comprendido del tema consultado, dando a conocer la relación que se estableció entre lector con respecto al tema y los conceptos específicos desde el nivel criterial.

Ahora bien, y con el fin de evaluar la implementación de la estrategia se tienen en cuenta el análisis, interpretación, diseño y Creación, con una escala valorativa de (insuficiente, suficiente, superior) de un lenguaje fácil y claro para que los estudiantes puedan manejar, y que evalúen en compañía de sus pares. *“La de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros”* (Díaz Barriga y Lule, 1978).

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

A partir de la recuperación de la información, se establecieron criterios de seguimiento e interpretación, dando cuenta de logros y dificultades que se presentaron en la intervención. Se demostró que es fundamental el tener en cuenta las necesidades de los estudiantes e ir más allá de lo que se enseña, acompañándolos en los diferentes procesos de lectura (antes, durante y

después), y no solo pensar en el producto final. Además, es necesario estimularlos a preguntarse y preguntar sobre lo leído, llevándolos a ser más participativos y a que se reconozcan en sus habilidades y falencias, con el propósito de involucrarlos en su proceso de aprendizaje y autoformación para que puedan evidenciar sus logros y abrir así un espacio a la construcción de la autonomía, evidenciándose una constante retroalimentación de manera reflexiva y más comprometida, ya que pudieron expresar libremente sus inquietudes sobre los objetos de aprendizaje con la participación de sus pares, dando paso a la construcción colectiva de conocimiento concreto, diseñando e implementando la estrategia de aprendizaje “mapas mentales” en otras áreas del conocimiento. Precisamente Cendales, L. Torres y Torres lo relacionan al escribir sobre educación *“La educación debe hacerse no pensada en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Es educar en los problemas reales, lo cual obliga a transformar las facultades, y a hacer estructuras con base en los problemas sociales y los contextos culturales y no con base en problemas formales de la institución”* (2004, p. 19).

La docente investigadora reconoce que en estos momentos se está atravesando por un momento en donde se reinventa nuevas formas de enseñanza, muchas veces pensando que gracias a las tecnología en las aulas las cuales transformar dichos espacios, estableciendo que el trabajo pedagógico pasa por un momento en donde se intentan reinventar nuevas formas de enseñanza con ayuda de la tecnología que es vista como la panacea para dar respuesta al problema de enseñanza-aprendizaje por el que atraviesa el proceso de formación de los estudiantes y la didáctica misma, sin embargo la tecnología en las aulas no transforma todo, ya que estas por sí sola no es garantía de una buena información y mucho menos sustenta los aprendizajes. Son los docentes los que deben ser conscientes y reconocer las claves de una buena docencia, tener un *“conocimiento pedagógico del contenido”* ser solvente, entender conceptos de la pedagogía y saber cómo se debe enfrentar la enseñanza específica de su asignatura; ser creativos en las formas de abordar y corregir errores, involucrando a los estudiantes para que sean estos quienes reconozca las falencias.

Pero lo más importante es reconocer cuáles son las falencias. Realizar prácticas académicas al azar solo conlleva a situaciones disparejas en cuanto a la interacción y comunicación con sus pares docentes en los distintos contextos académicos y culturales, He ahí, la importancia de la sistematización, del poder compartir con las otras áreas del conocimiento y reconstruir la experiencia

en todo sentido desde los aprendizajes de los diversos actores que estuvieron inmersos en la intervención, reconociendo que en este caso el que más aprende en el aula es el docente.

El socializar las diferentes etapas de la investigación durante el proceso de la experiencia con los estudiantes involucrados y los docentes del plantel permitió difundir conocimientos, hacer reflexiones académico-pedagógicas e identificar aprendizajes ganados por los participantes y producidos al interior de la intervención. Esta abrió un espacio a la autonomía del grupo llevándolo a la construcción coherente entre la teoría y la práctica, lo cual retroalimentó continuamente el proceso en aras de fortalecer los aprendizajes. Igualmente generó interdisciplinariedad y autonomía, la estrategia contribuyó al desarrollo de la autodeterminación para involucrarse en sus aprendizajes, para implementarla en todas las áreas del conocimiento desde los contenidos de estas, buscando que apliquen las técnicas y estrategias de comprensión lectora que más se ajusten a sus necesidades individuales y colectivas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta investigación da cuenta de una experiencia educativa, en la cual fue fundamental la participación y colaboración de los estudiantes, evidenciando que es vital tener en cuenta las necesidades de los estudiantes e ir más allá de lo que se enseña, acompañar en el proceso de lectura (antes, durante y después), y no solo pensar en el producto final, se propone que esta estrategia sea implementada en las diversas áreas del conocimiento, para reflexionar en la lectura como un proceso constructivo para propiciar oportunidades desde los distintos textos, y así optimizarla en pro de la interdisciplinariedad con propósitos significativos no solo en lo académico sino como una puerta a la creatividad, para generar la necesidad y gusto por la lectura con comprensión.

Ya en la práctica y al realizar los mapas mentales, se evidenciaron dificultades inicialmente en cuanto al manejo del programa Word y las herramientas básicas, ya que el grupo de estudiantes en su gran mayoría solo utilizan el programa para escribir, copiar y pegar textos bajados de la web, los cuales fueron poco a poco resueltos según la necesidad de cada uno de los participantes, como el manejo de imágenes (insertar, editar, formato), trabajar en un espacio concreto de la hoja, implementar el diseño de la página, insertar formas líneas a

mano alzada, entre otros, aprendieron sin darse cuenta en forma divertida, cualificando sus competencias en cuanto a potenciar la comprensión lectora permitiéndoles obtener conocimientos generales de informática en forma gráfica, confrontando los conocimientos, es vital reconocer que se está cambiando la forma de aprender siendo más digitales, recursivos lo cual ha fomentado la colaboración grupal ya que se ayudaban entre sí, sacándolos un poco de la indiferencia en la que se encontraban.

Dentro de las recomendaciones, se invita a pensar esta estrategia desde los grados de básica primaria, para poder ahondar gradualmente en el proceso de construcción e implementación del aprendizaje visual, para ser entret Tejido con las diferentes áreas del conocimiento, al igual que sea más amplio el tiempo dedicado a la implementación para poder hacer un análisis más profundo y poder intervenir más en el proceso de enseñanza, y sea un aporte más para las diversas investigaciones en cuanto al fortalecimiento de la comprensión lectora en los diferentes ámbitos educativos, ya que aún se presentan disyuntivas de cuál será la mejor manera, forma, metodología o estrategia para fortalecer la comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango Useche, M. del R. y Fajardo Valbuena, M. (2006). La lectura en Internet según Daniel Cassany. [Reseña de la conferencia ofrecida el 4 de mayo de 2006 en el Primer Encuentro de “Lectura y Escritura en la Educación Universitaria”, organizado por la Universidad Autónoma de Occidente . Cali, Colombia].
- Cendales, L., Torres, F. y Torres, A. (2004). “Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica”. Entrevista a Orlando Fals Borda (s. e.). Recuperado de http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml?Aa_sl_session=840d13f35bd6e815068224971328b14e&x=49698
- Cifuentes, R. (2007). La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires:Lumen.
- Díaz Barriga Arceo, F. y, Hernández Rojas, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Fals Borda, O. (2007). La investigación acción en convergencias disciplinarias. Recuperado de <http://historiactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>
- Freire, P. (1997). Educación en la ciudad. México: Siglo XXI

- Mejía, M. (2008) *La sistematización*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- República de Colombia, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias. (2009). *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008*. Bogotá: Autor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?, En *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 15-34). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Stenhouse, I. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Vásquez, F. (2010). *Educación con maestría*. Bogotá: Unisalle.

Capítulo 10

EL TALLER COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

Olga Alexandra Amaya Vargas¹
Gilma Yaneth Moreno Niño²
Ana Cristina Poveda Álvarez³

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora se entiende como la base para aprender a lo largo de la vida y es vital en la sociedad contemporánea. Por lo tanto, se constituye en una competencia clave en las distintas áreas del saber. Desarrollarla es tarea de la familia, de la escuela y la comunidad, porque si se forman lectores hábiles, capaces de generar nueva información a partir de la que se ha obtenido con la lectura o de usarla con provecho, se beneficia la sociedad. Es por ello que la habilidad para obtener información y convertirla en conocimiento por parte del individuo, es crucial para su desarrollo personal, social y laboral.

¹ Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Informática de la Universidad Antonio Nariño y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Sierra Morena IED, Bogotá. Correo electrónico: amayaalexandra@yahoo.com.ar

² Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Sierra Morena IED, Bogotá. Correo electrónico: gilmayaneth01@hotmail.com

³ Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Tolima y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Sierra Morena IED, Bogotá. Correo electrónico: crisповl@yahoo.es

De esta manera, se hace necesario que la institución educativa fomente las estrategias necesarias para facilitar un mejoramiento sustantivo de la comprensión lectora. Por ello, esta debe ser el centro de los procesos educativos escolares, donde el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas son esenciales para que los estudiantes se reencuentren con la lectura y lleven al docente a una reflexión sobre la concepción que tiene de dicha comprensión.

El presente texto es resultado de un trabajo de investigación en el que se intentó dar solución a un grave problema en la población escolar del Colegio Sierra Morena IED, sede B, jornada mañana (CSM), grado segundo: la dificultad de los educandos al comprender textos.

Se comienza haciendo una descripción del problema y luego se ofrece un contexto general sobre las dificultades que se han identificado en el proceso de lectura de la población objeto de estudio. El objetivo fundamental de este trabajo es mejorar el nivel de comprensión lectora a partir de la aplicación de talleres que sean pertinentes y útiles en el ámbito escolar y que, además, establezcan si el estudiante es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de las habilidades metacognitivas y cognitivas.

En los referentes teóricos se describen aspectos generales de la lectura y los procesos implicados en ella. Así mismo, se repasan los aspectos principales de la comprensión lectora y sus postulados, principalmente desde Solé (1998). Además, se aborda el tema de la metacognición, sus componentes y su utilidad, explicada desde los puntos de vista de diversos autores estudiosos del tema, primordialmente, Flavell (como se cita en Jiménez, 2004). De igual manera, el tema de las habilidades cognitivas se fundamenta en el estudio llevado a cabo por Santiago, Castillo y Ruiz (2010).

El método de investigación empleado es un diseño cuasiexperimental, basado en los aportes de Campbell y Stanley (1995), ya que se emplea un pretest, una estrategia y un postest sin grupo control. El diseño metodológico está basado en tres fases: la primera referida al diagnóstico (pretest), la segunda a la aplicación de la estrategia (talleres) y una tercera fase de evaluación (postest).

Posteriormente, se hace un análisis de los resultados que obtuvieron los estudiantes de la población objeto de estudio y, por último, se formulan las conclusiones pertinentes, partiendo de los resultados obtenidos. Se destaca

la importancia del desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora a través de la aplicación de talleres que le permiten al estudiante un *aprender haciendo*. Se trata de generar, en el estudiante de primer ciclo, conciencia de su propio aprendizaje, de cómo funciona y cómo controla dicho proceso, llevándolo a tener un mejor desempeño en esta tarea y, por ende, un mejor nivel escolar y social.

EL PORQUÉ DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la experiencia pedagógica realizada con los estudiantes de grado segundo, se ha identificado que el proceso de lectura presenta dificultades en dos aspectos: frente a algunas estrategias aplicadas en el aula de clase y frente a la conceptualización que los maestros acerca de la lectura.

El primer aspecto se evidencia cuando, a la hora de leer, el docente se limita a que el estudiante realice la codificación y decodificación de palabras sin encontrar su significado dentro del texto, es decir, a una mecanización de la lectura; por lo tanto, la interpretación solo es literal, reducida a memorización de acciones y personajes, lo que conlleva a la desmotivación. En cuanto al segundo aspecto, la postura de dicho docente es asumir que cuando el niño lee y da algunas respuestas acertadas, ya comprende.

Por tal razón, el educando continúa con la mecanización de los aspectos antes mencionados durante el primer ciclo, demostrando deficiencias marcadas en la comprensión lectora, ya que no relaciona los conocimientos previos con la información del texto, presenta dificultad para encontrar las ideas principales y realizar la reconstrucción de este a partir de sus propias palabras. Por otra parte, el estudiante tampoco demuestra procesos conducentes a la construcción y control de dicha comprensión, tal como verificar si al ir leyendo está entendiendo, si conoce el vocabulario, si sabe del porqué de la lectura, entre otras deficiencias que no son propias de la falta de conocimiento, sino de la falta de habilidades de pensamiento. Esta situación lo conduce a un bajo desempeño académico que repercute en su motivación, en su gusto por aprender y en su permanencia en la escuela.

Es por esto que se hace pertinente y necesario el diseño de una estrategia de enseñanza —para este caso, los talleres— que fomente el desarrollo de

habilidades cognitivas y metacognitivas, permitiendo fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. En consecuencia, la pregunta que se plantea para esta investigación es: *¿Qué influencia tiene el taller como estrategia de enseñanza para mejorar la comprensión lectora a través del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes de grado segundo del Colegio Sierra Morena, Sede B, jornada mañana?*

De acuerdo a lo anterior, se busca determinar la influencia del taller como estrategia para mejorar la comprensión lectora mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, a través de la caracterización inicial del uso de dichas habilidades a la hora de leer; luego de la aplicación de los talleres y, por medio de una prueba posttest, establecer el avance de la comprensión lectora en los estudiantes antes mencionados.

¿CON QUIÉN SE TRABAJÓ?

La población objeto de estudio corresponde a los grupos asignados a las investigadoras, según la carga académica asignada para el año 2011 desde la rectoría del Colegio Sierra Morena, Sede B, jornada mañana. Se trata de los estudiantes del grado segundo de básica primaria de esta institución educativa distrital ubicada en la localidad 19 de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá.

Es importante aclarar que dichos grupos venían de un proceso escolar con las investigadoras desde el año anterior; es decir, iniciaron su proceso de lectura y escritura con ellas. Estos niños oscilan entre los siete y nueve años de edad. Son hijos de vigilantes, obreros de construcción, personas dedicadas al servicio doméstico, cotereros o vendedores ambulantes en su mayoría; estos padres tienen un nivel bajo de formación académica y/o algunos de ellos no saben leer ni escribir, lo que les dificulta el apoyo en el trabajo escolar de sus hijos. Además, esta es una población flotante, ya que por problemas de violencia, cambios constantes de trabajo, condiciones físicas del terreno (deslizamientos), entre otras, se mudan con frecuencia.

Dichas situaciones afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido quizás a que no cuentan con el apoyo académico por parte de sus padres, no continúan los procesos de enseñanza por su constante reubicación de vivienda y algunos niños presentan bajo nivel nutricional, lo que conlleva una baja

concentración y adquisición en los procesos académicos. No obstante, son estudiantes que manifiestan su interés por conocer y experimentar nuevas formas de aprender que les permitan mejorar cada día más, en su ámbito escolar y en su cotidianidad brindándoles oportunidades de éxito.

¿EN QUIÉNES NOS APOYAMOS?

Hecha la revisión de los antecedentes y referentes teóricos, se puede decir que los principales aportes pueden sintetizarse en los aspectos que se exponen a continuación.

La lectura

La crucial significación de la lectura, tanto en la escuela como en la vida, ha obligado a que se planteen diferentes perspectivas respecto a ella. Solé (1998), por ejemplo, expresa:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [u obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias, implica en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar una finalidad (p. 17).

Esta afirmación presenta la lectura como la construcción de significados a partir de la relación que se establece entre los diferentes actores que interactúan en ella, en la cual deja de ser tan solo el reconocimiento de unos signos gráficos para convertirse en un proceso creativo cuando el lector confronta su conocimiento con los que el texto le ofrece. Entonces, se deduce que leer es una actividad cognitiva que busca la apropiación de un texto, la cual supone la ejecución de una actividad fundamental: la comprensión de un escrito; es decir, leer se entenderá como un proceso significativo, situado en un contexto, que va más allá de la codificación y decodificación de un texto.

Es claro que, desde esta perspectiva, *leer* resulta ser un proceso complejo y, por lo tanto, no se podrá reducir a prácticas mecanizadas, pues es una

construcción significativa que implica que el lector ejecute una serie de habilidades cognitivas (predicción, inferencia, análisis y síntesis) en las que pone en juego diversos conocimientos en relación con los elementos que proporciona dicho texto, así como sus intereses particulares.

Proceso lector

Tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto, con alguna forma gráfica, para ser procesado como lenguaje, y debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso. Esto conduce a examinar algunos aspectos importantes del proceso lector para comprender su papel en el aprendizaje del individuo. Solé (1998), afirma:

Para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión —de comprobación de que la comprensión tiene lugar— (p. 19).

En este orden de ideas, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (República de Colombia..., 1998), el acto de leer supone“(...) un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc., y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares y que postula un modelo de lector” (p. 49).

Por consiguiente, para esta investigación, el proceso lector tiene lugar cuando el lector realiza una construcción de significados a partir de la interacción lector-texto de una manera secuencial y jerárquica. De esta manera, leer se refiere a la traducción de la grafía a lo verbal y, a su vez, a la asignación del significado global del texto; es decir, es un proceso de apropiación del texto que busca su comprensión. Esta elaboración establece interrelación entre la información nueva y los conocimientos previos del lector. Esta orientación tiene implicaciones pedagógicas, ya que las prácticas de lectura en la escuela deben empezar a dar cuenta de dicha complejidad de variables y, por ende, generar transformaciones en el quehacer educativo dentro del aula. Es claro

que, desde este punto de vista, la pedagogía de la lectura no debe reducirse a simples prácticas mecanizadas, sino encaminarse hacia una perspectiva de significación.

Comprensión lectora

Sobre este tema han existido diversas posiciones teóricas con sus correspondientes aplicaciones pedagógicas. Entonces, ¿qué significa comprender un texto?

Para el MEN, la comprensión lectora es el núcleo del proceso lector y no la velocidad con que se lee. Comprender un texto, entonces, “significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan” (República de Colombia..., 1998, p. 73). Es así como para caracterizar el proceso de lectura o modo de leer, el MEN ha definido tres niveles a partir de los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*:

a) *Nivel literal*. Es el primer paso para entrar al texto: “(...) las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del ‘diccionario’ o de los significados ‘estables’ integrados a las estructuras superficiales de los textos” (República de Colombia..., 1998, p. 112).

b) *Nivel inferencial*. El sujeto lector va más allá de lo leído, explicando el texto.

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de los textos (República de Colombia..., 1998, p. 113).

c) *Nivel crítico-intertextual*. Es la producción de significados a partir de diferentes redes de conocimiento, es decir, “(...) en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (...) que se pueden manifestar a manera de citación, de alusión o de imitación” (República de Colombia..., 1998, p. 114).

Así mismo, Pinzás (como se cita en Cabanillas, 2004) plantea que

(...) [la] comprensión lectora es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas (p. 11).

Por consiguiente, para este estudio, la comprensión lectora es ante todo un proceso de construcción de significados, implica la participación activa del lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es la recitación del contenido de lo que lee. Por ello, es importante que el lector sea capaz de identificar la macroestructura del texto haciendo uso de sus habilidades cognitivas y que pueda entender que, con este uso, está reconstruyendo globalmente el contenido del escrito y, desde luego, el sentido que porta el texto, es decir, realiza su comprensión.

Habilidades cognitivas

Hablar de *habilidad* implica entenderla como la facultad de aplicar el conocimiento procedimental, con lo que alude a la aplicación directa de un proceso mediante el cual se mejora lo que se piensa y se hace.

Santiago, Castillo y Ruiz (2010) plantean que la comprensión lectora se puede mejorar y potenciar estimulando en el estudiante las habilidades cognitivas que están asociadas a procesos mentales como: a) *la predicción*, que se puede definir como un acto mediante el cual, de manera anticipada, se anuncia o determina lo que puede llegar a suceder; b) *la inferencia*, proceso mental en el que se elaboran juicios a partir de las relaciones que se suponen y se establecen según un contexto dado; c) *el análisis*, que consiste en descomponer un todo en los elementos que lo integran con el objetivo de lograr un conocimiento profundo de las partes, lo que facilita la organización de las ideas; d) *la síntesis*, proceso inverso del análisis que consiste en la integración de las partes de un todo y apoya la tarea de aprender algo con significado. Dichas habilidades

cognitivas se ponen en marcha para la comprensión de los signos escritos, lo cual supone la ejecución de actividades en relación con el texto.

Habilidades metacognitivas

La metacognición debe ser entendida como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas. Flavell (como se cita en Jiménez, 2004) afirma que la metacognición se ha referido a la regulación de la cognición, haciendo mención a habilidades que ayudan a controlar el aprendizaje: las de *carácter cognitivo*, que se orientan hacia la comprensión del proceso de aprendizaje, es decir, a la comprensión del valor de hacer algo, y las de *carácter autorregulador*, que pueden agruparse en *planear* —los pasos a seguir—, *controlar* —verificar el resultado de las estrategias aplicadas y revisar la efectividad de las acciones realizadas— y *evaluar* —examinar el proceso de aprendizaje—.

En consecuencia, para esta investigación, al ejecutar la comprensión lectora, el estudiante debe poner en juego conocimientos de orden cognitivo, así como conocimientos de orden metacognitivo. Estos conocimientos se evidencian en el uso de habilidades cognitivas (predecir, inferir, analizar y sintetizar), que permiten dar cuenta de la macroestructura de los textos leídos, y las habilidades metacognitivas (planear, controlar y evaluar), que se pueden emplear de forma interactiva antes, durante y al finalizar el proceso lector.

De esta forma, el trabajo de la lectura en el aula de clase debe apuntar a que se evidencie el proceso y el resultado del ejercicio lector; es decir, se debe constituir en parte fundamental de la enseñanza-aprendizaje. Según esto, las dos concepciones (habilidades cognitivas y metacognitivas) son complementarias, ya que el lector reconoce su importancia en el uso de la lectura con el fin de acercarse a su desarrollo integral.

¿CÓMO SE APLICÓ LA ESTRATEGIA?

A partir de los postulados de Campbell y Stanley (1995), este proceso se lleva a cabo desde un modelo cuasiexperimental, es decir, se realiza con grupos hechos, no se escoge la población aleatoriamente, cada grupo está conformado por alumnos de una clase. Se trata de verificar un cambio: a los sujetos se les mide antes y después de un tratamiento o experiencia en aquella variable o

variables en las que se espera que cambien. Se puede comprobar si el programa funciona de la manera en que se espera, si el cambio está al menos en la dirección prevista. Se pueden hacer medidas más sensibles a los efectos pretendidos, diferenciando objetivos, ofreciendo una información más matizada, comprobando su adquisición por separado. De esta manera, se pueden señalar las zonas donde funciona o no la estrategia. Es decir, puede no haber grupo de control, pero caben comparaciones internas.

La opción metodológica consiste en tres etapas: a) *diagnóstico*, referido a la aplicación del pretest; b) *aplicación de la estrategia*, donde se lleva a cabo la puesta en escena de los talleres a partir del uso de habilidades en la comprensión lectora; c) *evaluación*, donde se aplica un postest para verificar la influencia de la estrategia y el avance en la comprensión lectora.

Cabe aclarar que las investigadoras diseñaron y llevaron a la práctica los talleres con el objetivo de hacer más activo y dinámico el proceso de la comprensión lectora, a partir del desarrollo de las habilidades antes mencionadas, buscando mejorar el nivel de esta en los estudiantes. Como es ampliamente reconocido, la capacidad cognitiva y metacognitiva son rasgos que se mantienen a lo largo de la vida. De ahí que se considere que las intervenciones en el quehacer educativo deban plantearse como una oportunidad para estimular el desarrollo de dichas habilidades de pensamiento y, a su vez, favorecer el aprovechamiento estratégico de estas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Qué mejor que una estrategia de enseñanza congruente con lo que afirman autores como Ander-Egg (1999) y López (2002), entre otros.

Es así como el taller debe entenderse como una estrategia de enseñanza que, de una manera activa y creativa, permite acercar al estudiante a los contenidos formales de un plan de estudios y al desarrollo de habilidades de pensamiento que le permitan apropiarse del conocimiento y que desde el quehacer docente son adaptados a las capacidades del niño. De esta manera, el taller “(...) no es algo tangible, algo que sea visible para las personas que intervienen en el hecho educativo. Es un planteamiento, un medio, en definitiva, una estrategia” (López, 2002, p. 101). Y, para Ander-Egg (1999), el taller “(...) en lo sustancial se trata de una forma de enseñanza y, sobre todo, de aprender mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo (...)” (p. 14).

Por consiguiente, todo taller debe contar con fundamentos metodológicos que permitan de él un acierto como estrategia de enseñanza. Según Maya (1996), sus aspectos fundamentales son la planeación, la ejecución y la evaluación, los cuales se tuvieron en cuenta a la hora del diseño de los talleres en la investigación.

Planeación y organización

Es el primer momento de la estrategia que corresponde al conjunto de acciones que ejecuta el docente para diseñar el proceso enseñanza-aprendizaje con base en las características particulares de los estudiantes a atender. En esta etapa, las investigadoras establecieron que:

- El tipo de taller fuera horizontal, ya que, según Ander Egg (1999) es el más pertinente para la edad y el curso en el que se encuentra la población objeto de estudio.
- Cada taller tendría una duración de una semana, contando con dos horas y media diarias para su aplicación, ya que las investigadoras eran las docentes titulares de los grupos.
- En cada taller se iba a trabajar una habilidad cognitiva y las tres metacognitivas (planear, controlar y evaluar).
- El orden con el que se trabajan las habilidades cognitivas se establecería según su nivel de complejidad (predecir, inferir, analizar y sintetizar), teniendo en cuenta que cada taller retomaría la habilidad cognitiva trabajada en el anterior, buscando así el fortalecimiento de dichas habilidades.
- Cada taller contaría con actividades individuales y grupales a desarrollar, que partirían del uso de un texto, ya fuera gráfico o escrito, de acuerdo a la edad de los estudiantes.
- La evaluación de las habilidades trabajadas en cada taller se realizaría a partir de una prueba diseñada tipo ICFES, con el uso de una pregunta de opción múltiple y única respuesta. Dicha evaluación se torna en espacios formativos, de interacción estudiante-docente, se integra a las actividades, es procesual y conlleva a un constante mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se establecería la metodología para desarrollar las habilidades.

Ejecución

En la medida en que se establece una necesidad se convierte en el motivo de la actividad; permite pasar de un estado inicial de dificultad a un estado de asimilación, dominio y desarrollo de la habilidad lectora. En la planeación y organización de los talleres se plantearon los siguientes momentos:

- *Momento de fundamentación teórica.* El docente realiza un acercamiento teórico al tema de la sesión, presentando a los estudiantes la habilidad que se trabajará para que se familiaricen con el término y concepto; para esto se les muestra un ejemplo de aplicación que posteriormente se tiene en cuenta para la parte práctica.
- *Momento de trabajo personal y grupal.* Los estudiantes realizan un ejercicio de práctica a partir de la lectura de textos (en silencio y en voz alta), expresión escrita, expresión oral y aclaración de dudas. Primero, la lectura de textos se hace en forma individual y grupal; luego, la expresión escrita debe ser más rigurosa y adecuada, ya que es más exigente y requiere más tiempo para su elaboración, teniendo en cuenta que, en ese momento, los estudiantes reflexionan y producen sobre el tema propuesto de acuerdo a las instrucciones dadas. Para el tercer aspecto, la expresión oral se realizó a través de socializaciones, lluvia de ideas, dramatizaciones, exposiciones, entre otras. Finalmente, la aclaración de dudas se hace durante el trabajo personal o grupal y en la interacción del profesor con los estudiantes para retroalimentar el proceso permanentemente.

Evaluación

Es el momento de la comprobación del avance de los estudiantes en el mejoramiento de la comprensión lectora mediante las actividades planteadas en los talleres a partir del desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas. Está relacionada con el control del cumplimiento de los objetivos propuestos y determina los avances o dificultades por mejorar. En este caso, la evaluación se llevó a cabo durante el desarrollo del taller, de manera interactiva y formativa entre los estudiantes y el docente.

Finalmente, se puede afirmar que el taller como estrategia de enseñanza permite cualificar el conocimiento a partir de la interacción del estudiante

con este en un *aprender haciendo*, es decir, permite flexibilidad en el aprendizaje, lo potencializa a través de procesos graduales. Aquí el docente es quien orienta en busca del objetivo a conseguir. Además, el quehacer pedagógico se transforma en un ambiente motivante y diferente, en el que dicho estudiante puede actuar e ir apropiándose de aquello que le es pertinente y significativo.

¿CUÁLES FUERON LOS RESULTADOS?

Para obtener los datos se utilizó un análisis estadístico de los ítems del pretest, estrategia y postest, donde se tuvieron en cuenta la proporción de respuestas correctas e incorrectas y la clasificación de la población en los niveles alto, medio y bajo respecto a habilidades cognitivas, metacognitivas y comprensión lectora.

Dichos resultados fueron analizados en cada etapa del diseño metodológico. En cuanto a la *etapa del diagnóstico*, el pretest, se debe decir que los estudiantes mostraron un dominio mayor en las habilidades cognitivas que en las metacognitivas. Esto posiblemente se debe a que los niños desde el año anterior a la investigación venían decodificando y codificando lecturas a partir de la adquisición de su proceso de lectura y escritura, ya que las investigadoras venían con esos grupos desde esa época y su preocupación era la de mejorar el nivel de comprensión en sus estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest, se pudo identificar que los estudiantes poseen buenos desempeños en el nivel literal, es decir, que a ellos se les facilita entender la información explícita en el texto porque reconocieron fácilmente los personajes de la fábula, el lugar donde se desarrolló la historia y extrajeron información global del texto.

Ya en la *etapa de aplicación de la estrategia* se pudo evidenciar que los talleres realizados durante la investigación incidieron en algunos aspectos como los siguientes:

- *La motivación.* Se notó mayor disposición por parte de los estudiantes al leer comprensivamente los textos presentados en los talleres y en las otras tareas escolares. Esto se evidenció en especial en aquellos niños

que normalmente no se interesaban en el trabajo de clase. Su actitud fue de concentración, participación e interés por realizar las actividades propuestas en dichos talleres, lo que les permitió el desarrollo de habilidades para mejorar su desempeño frente a la comprensión lectora.

- *La apropiación de las habilidades metacognitivas y cognitivas.* El taller permitió a los estudiantes ir desarrollando dichas habilidades a partir de la imitación y mecanización de ideas, hechos y procedimientos planeados para mejorar su eficacia y finalidad, en este caso, actividades que le daban la posibilidad al niño de apropiarse de su proceso de aprendizaje.
- *El trabajo en equipo.* Se generaron espacios comunes de trabajo para compartir con sus compañeros, permitiendo el apoyo entre pares, lo que hizo que la tarea fuera más pertinente y el niño tuviera la oportunidad de establecer relaciones de empatía, respeto, colaboración y tolerancia. Dichos espacios contribuían, por ejemplo, a mejorar la fluidez y desenvoltura del estudiante a la hora de interactuar frente a un grupo.
- *Rol del estudiante.* Las actividades en los talleres abrieron espacios de imaginación y creatividad, alejándose de los procesos rutinizados, buscando flexibilidad en el desarrollo de las diferentes actividades que permitieron a los estudiantes mejorar su actitud frente a su desempeño escolar: de estudiantes receptivos pasaron a ser activos y gestores de su aprendizaje.
- *La labor del docente y el quehacer pedagógico.* Estos aspectos fundamentales sufren una transformación: pasan de ser acciones transmisionistas a acciones más organizadas. Es decir, antes de la puesta en escena de los talleres, el docente es un planeador estratégico que busca diseñar tareas relacionadas con la dimensión académica como establecer los objetivos, la metodología, los criterios de evaluación a tener en cuenta; durante el taller, se convierte en orientador y moderador del proceso para optimizar el desarrollo de las actividades planeadas con antelación, y después del taller, es quien evalúa determinando las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar en la actuación del estudiante, del docente y del taller.
- *La evaluación.* Esta se convierte en un instrumento de ayuda para aprender, corregir errores a tiempo, evitando el fracaso. No es un punto final, sino que se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, es *formativa*, busca modificar y mejorar el aprendizaje.

Finalmente, en la *etapa de evaluación*, al analizar los resultados obtenidos en el postest y teniendo en cuenta la fundamentación de Solé (1998) ya antes descrita, se pudo evidenciar que los estudiantes que avanzaron durante todo su proceso están en capacidad de:

- codificar y decodificar los textos a los que se enfrentan;
- hacer uso de conocimientos previos para relacionar información y darle sentido al texto construyendo conocimientos nuevos que se integran a los esquemas que ya tienen;
- controlar su comprensión mientras leen;
- seleccionar estrategias que pueden utilizar a medida que avanzan en la lectura y que les permiten ir corrigiendo errores, de los cuales empiezan a darse cuenta;
- reconocer la estructura del texto, lo que le permite sacar ideas principales o secundarias;
- identificar hechos relevantes centrándose en estos aspectos;
- establecer inferencias de acuerdo a la tarea generando resúmenes, preguntas sobre lo que leen, planean y controlan, es decir, realizar desempeños propios del nivel inferencial.

En cuanto a los estudiantes que no avanzaron se presume que la estrategia no tuvo incidencia en ellos debido a que su proceso de adquisición de la lectura y escritura no había culminado, es decir, estos niños no codificaban ni decodificaban textos, por lo que se encontraban en desventaja con el resto del grupo. Lo anterior se afirma porque dichos estudiantes no alcanzaron satisfactoriamente el proceso de lectura y escritura en el año anterior, es decir, en el grado primero.

A su vez, los estudiantes que desmejoraron obtuvieron bajas puntuaciones en la prueba postest debido quizás a que la manera como quedó impresa no les facilitaba relacionar la pregunta con la respuesta, ya que se encontraban en páginas diferentes y era posible perder la secuencia al dar la respuesta. Además, la presentación de la prueba (engrapado) no les permitió una manipulación cómoda del documento y les generó distracción y confusión. Dichos estudiantes pertenecían al grupo de los niños que no habían alcanzado eficazmente su proceso lector, lo que perjudicó su desempeño durante la investigación, ya que necesitaban de más tiempo para realizar las actividades y, al no codificar y decodificar rápidamente, se les dificultó el uso interactivo de las habilidades que les ayudarían a comprender el texto.

¿QUÉ SE PUDO CONCLUIR?

Frente a los objetivos planteados en la investigación se puede concluir que:

- El taller como estrategia de enseñanza influye en el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que es una metodología práctica que permite construir, mecanizar y desarrollar habilidades llevando a la evolución de una lectura pasiva a una lectura activa por parte de los estudiantes. Posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes a partir de actividades individuales o grupales que les permite *aprender haciendo* y les facilita conocimientos conceptuales y prácticos sin perder de vista la formación integral. Además, realiza una evaluación de forma constante y participativa que tiene en cuenta los esfuerzos y avances de los estudiantes, así como la producción que estos hacen durante la aplicación del taller.
- Al caracterizar el estado inicial de las habilidades cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora, los estudiantes del grado segundo se encuentran en un nivel medio, demostrando dominio en la habilidad cognitiva de inferencia, es decir que los niños podían relacionar sus conocimientos previos con el texto que leían. En cuanto a las habilidades de predicción, análisis y síntesis mostraron dudas, al tratar de determinar lo que puede llegar a suceder en una situación dada, al descomponer y componer un texto a partir de sus ideas o hacer resúmenes de lo leído, lo que les produjo dificultades en la comprensión de un texto.
- El dominio de las habilidades cognitivas y metacognitivas, a través de la realización de las actividades propias de los talleres, le permite al estudiante entablar una interacción con estas a la hora de enfrentarse al texto y hacerse competente frente a habilidades utilizadas en la comprensión lectora y el proceso lector; lo que conlleva a que tenga un mejor desempeño escolar y social.
- La importancia del taller como estrategia de enseñanza en el quehacer pedagógico se constituye en una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y competencias que le permiten al estudiante una actitud activa y transformadora de su aprendizaje, y al docente promover actividades que faciliten el vínculo grupal, la tarea, la exploración,

la adquisición del aprendizaje, favoreciendo la evaluación formativa, lo cual permite transformar su práctica en el aula.

Frente a los resultados de la Investigación se puede decir que:

- Las investigadoras que orientan el espacio académico de grado segundo, población objeto de estudio buscan aplicar la mayoría de los elementos constitutivos del taller referenciados por los autores. Cabe aclarar que hacen mayor énfasis en unos que en otros, por ejemplo, en la constante producción del estudiante y la relación de las temáticas con su interés. Aspectos como el carácter interdisciplinario y la relación docente-estudiante se hicieron evidentes a la hora de aplicar el taller en el aula. Para lograr esto, adaptaron los talleres a las necesidades propias del ambiente escolar, partiendo de su experiencia y su práctica, e imprimiéndole así un “sello” personal, lo que da cuenta de la flexibilidad que caracteriza esta estrategia.
- Las habilidades que garantizan un buen lector son de dos tipos: cognitivas, que permiten procesar la información del texto, y metacognitivas, que permiten tener conciencia del proceso de comprensión, a través de actividades de planeación, control y evaluación. Estas últimas son acciones que los lectores realizan antes, durante y después de la lectura para elaborar y meditar sobre el significado de las construcciones mientras leen.
- Se puede decir que para la investigación de tipo cuasiexperimental es necesario contar con más tiempo para la aplicación de la estrategia y así lograr mejores resultados por parte de los sujetos de la población objeto de estudio, garantizando procesos que permitan el avance, si no de todos los sujetos, sí de la mayoría de la población intervenida por la investigación.
- Finalmente, se puede decir que esta investigación genera en los docentes una reflexión de su práctica dentro del aula y promueve nuevos ambientes de aprendizaje, dejando de lado la mecanización del proceso lector, la transmisión de conocimientos, para lograr que el estudiante se apropie de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castillo, L. y Arévalo, C. (2013) El taller como estrategia didáctica para el aprendizaje en la Educación Superior. En G. Londoño Orozco (Ed.), *Didácticas específicas en la docencia universitaria* (pp. 235-247). Bogotá. Ediciones Unisalle.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (Escola)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos), Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- López, A., (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque socio-crítico*. Barcelona: Octaedro.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura* (2ª ed.). Perú: Fondo Editorial.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación* (3ª ed.). Bogotá: Alejandría.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8ª ed.). Barcelona: Graó.

Capítulo I I

EL JIGSAW: TÉCNICA CLAVE EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS

Carlos Eduardo García Pascuas¹
Luis Fernando García Pascuas²
Jairo Hernán Velandia Galeano³

INTRODUCCIÓN

Para nadie es extraño que, durante los últimos años, el manejo de una lengua extranjera haya pasado de ser una exclusividad de ciertas clases sociales, a una necesidad primordial de la sociedad colombiana que busca insertarse y adaptarse a un mundo globalizado y en constante cambio. En este sentido, gracias a dicha necesidad y exigencia social muchas de nuestras instituciones educativas han sido capaces de transformar sus currículos tradicionales en currículos modernos y flexibles, capaces de desarrollar y fomentar modelos de enseñanza en donde el aprendizaje de una lengua extranjera se instituye como uno de los ejes fundamentales y transversales de la formación integral de los futuros ciudadanos colombianos.

¹ Licenciado en Español, Inglés y Francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: kool0812@gmail.com

² Licenciado en Lenguas Modernas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lpascuas@gmail.com

³ Licenciado en Filología e Idiomas con énfasis en inglés de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jairojohan@yahoo.es

Aun así, es importante reconocer también que muchas instituciones educativas han tenido dificultades para generar procesos de enseñanza-aprendizaje que beneficien el desarrollo y la consolidación de las habilidades comunicativas necesarias para el uso funcional y efectivo de la lengua extranjera. En este sentido, repensar y redimensionar las didácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras constituyen el interés particular de una educación moderna comprometida con la cualificación y transformación de la sociedad. Dada la importancia de la lengua inglesa en el ámbito mundial y la creciente necesidad de introducirla de manera eficiente en la sociedad colombiana, es el objetivo de este texto analizar uno de los componentes de su enseñanza, la comprensión lectora, en el contexto de la educación básica primaria de un colegio bilingüe privado de la ciudad, a partir de un proceso de investigación.

Dentro de este marco y teniendo en cuenta la necesidad de replantear y revalorizar las didácticas de enseñanza de la lengua extranjera, el aprendizaje cooperativo y su técnica del *jigsaw* se constituyen como el medio adecuado para fomentar procesos de enseñanza en donde la cooperación y el trabajo en equipo contribuyan a desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento necesarias para el uso funcional de la lengua extranjera. De tal forma, para que se desarrollen habilidades de pensamiento que favorezcan la comprensión lectora es necesario generar procesos de cooperación, interacción y construcción colectiva del conocimiento.

De lo anterior, este artículo quiere presentar algunos elementos claves en la necesidad de la educación moderna por revitalizar las didácticas de enseñanza de la lengua extranjera. En un primer momento, expondremos las principales dificultades de la enseñanza del inglés en Colombia. En un segundo momento, hablaremos sobre comprensión lectora de textos en inglés y la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento para su mejoramiento. Finalmente, en el tercer apartado, aventuraremos algunas ideas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora mediante la técnica del *jigsaw*.

DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA

Hace cincuenta años, muy pocas personas pensaban que el aprendizaje de una segunda lengua fuera una prioridad de la escuela y de la educación. Hoy en día

es evidente que el manejo funcional de un idioma diferente a la lengua materna es fundamental para ser parte de un mundo globalizado y en constante transformación. En este sentido, la capacidad de ser bilingüe o multilingüe es cada vez más necesaria e importante para una sociedad que busca ser reconocida y valorada por su potencial para innovar y transformar su realidad (Truscott de Mejía, Ordóñez y Fonseca, 2006).

Dentro de este contexto, Colombia ha fomentado e implementado políticas educativas que propenden por el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de una lengua extranjera (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005). Durante más de una década, el Ministerio de Educación Nacional ha buscado promover la calidad en los programas de enseñanza del inglés. Sin embargo, es constante encontrar que los resultados de nuestros estudiantes en torno al manejo de la lengua extranjera se encuentran en los últimos lugares de Latinoamérica, por debajo de naciones como Perú, Ecuador, Chile y Venezuela. Una evaluación hecha por el índice EF EPI (Education First, English Proficiency Index), un modelo estandarizado de medición del inglés, examinó el dominio de ese idioma en 44 países y Colombia ocupó el puesto 41, con un nivel muy bajo. Este índice usó datos obtenidos en cuatro pruebas *online* que medían el nivel de inglés de 2 368 730 personas entre los años 2007 y 2009 (Linares, 2011). Las pruebas eran de comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y vocabulario⁴. Ahora bien, es pertinente preguntarnos el porqué de estos resultados, si desde nuestras políticas educativas estamos enfocados en implementar procesos de formación en donde el inglés se concibe como fundamental en la formación integral de los colombianos. .

Lo primero que podemos observar es que, a pesar de los programas nacionales de bilingüismo en los que se busca priorizar el aprendizaje del inglés como segunda lengua (República de Colombia..., 2005), en algunas instituciones educativas no pasa de ser una asignatura más del plan de estudios obligatorio. De tal forma, en varios colegios del país todavía se enseña el inglés con métodos tradicionales que no motivan a los estudiantes a utilizar el idioma extranjero como vehículo facilitador de la comunicación y la interacción social (Linares, 2011).

⁴ Para ahondar en estos datos, se puede consultar la primera edición del Índice de Nivel de Inglés EF EPI, realizada por Education First, en http://www.ef.com/es/sitecore/_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011-Spain.pdf

A esto se añade el desconocimiento de metodologías de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo general, y especialmente en colegios públicos, la enseñanza del inglés se reduce a ejercicios gramaticales y de traducción, en los que la repetición y la memorización de reglas descontextualizadas de las necesidades de los estudiantes son el eje fundamental del aprendizaje (Linares, 2011). Dicho de otro modo, se privilegian didácticas que no permiten el uso pragmático y efectivo de la lengua estudiada.

Ahora bien, un segundo aspecto en esta problemática se relaciona con la concepción de bilingüismo que se tiene en el país. La política del gobierno habla de “inglés como segunda lengua”, es decir, como el medio dinamizador para que una persona pueda integrarse a la sociedad donde vive y en la que necesita la lengua para comunicarse con las demás personas (Richards y Renandya, 2002). Sin embargo, la realidad educativa de nuestro país ha demostrado que la enseñanza del inglés se enmarca en un uso instrumental del idioma, en el que este no se utiliza como medio de comunicación habitual, sino que se relega a las aulas de clase para dar cuenta de aprendizajes de situaciones artificiales, descontextualizadas de los intereses y necesidades de los estudiantes. De tal manera, desde la política educativa, la enseñanza del inglés adopta una concepción que no se adapta a la realidad del país ni a las necesidades de sus ciudadanos; en este sentido, hay una desconexión entre el proyecto del Estado y la realidad de los colegios.

Finalmente es importante mencionar que la enseñanza del inglés en Colombia se ha convertido en una moda de algunos los colegios de élite para atraer alumnos, sin contar con una base conceptual sólida para este tipo de enseñanza. Todos saben y admiten que muchos de los colegios llamados bilingües han hecho del aprendizaje del inglés una oferta de valor agregada a su misión educativa, para atiborrar sus aulas de nuevos estudiantes capaces de pagar altos costos por sus servicios. Sin embargo, es evidente que por el desconocimiento y la premura para implementar programas de educación bilingüe, se han adoptado y adaptado modelos educativos poco pertinentes para nuestra realidad y para las necesidades de su población (Truscott de Mejía, Ordóñez y Fonseca, 2006). A causa de ello, el bilingüismo en Colombia se ha restringido a planes de estudios basados en la implementación de modelos de enseñanza concebidos bajo estándares internacionales que desbordan los fines verdaderos de la educación bilingüe de nuestro país.

LECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO

La lectura es una actividad tanto de nuestros ojos como de nuestro pensamiento. No es solo un ejercicio de decodificación, sino una tarea de reconstrucción del sentido o los sentidos del texto. En cuanto actividad, la lectura exige de quien lee una disposición y una actitud, y ciertas capacidades que pueden y deben desarrollarse. Por lo mismo, el aprestamiento lector convoca nuestros ojos y nuestra cognición (Vásquez, 2007).

De acuerdo con lo anterior, la lectura es concebida como un proceso interactivo⁵, en donde el lector es un *agente activo* en el proceso de construcción y reconstrucción de significados, que sustenta su rol y su condición de constructor en la relación recíproca de transacción de conocimiento y de experiencias entre él mismo y el texto. En este sentido, el lector y el texto están compenetrados íntimamente en una relación de mutua dependencia, en la que se confunden en un tiempo único y particular, y surgen transformados. Así pues, el lector no solo reconstruye el significado de un texto, gracias a la conjugación de los esquemas cognitivos que posee, sino que construye uno nuevo a partir de la selección de información que le interesa y de la comprensión que ha surgido de la compenetración con lo escrito.

En este horizonte, la comprensión lectora es el vehículo mediante el cual podemos conocer lo desconocido, habitar tierras inexploradas e inventar mundos apenas imaginados. Es una herramienta que nos posibilita salir de la ignorancia, cuestionar nuestra realidad y trascender a nuestra inmediatez. Sin embargo, comprender es un acto complejo, es más que decodificar y entender el significado de las palabras; es una operación mental que demanda el desarrollo y consolidación de estructuras cognitivas capaces de descifrar el sentido oculto bajo los símbolos y los signos contenidos en la escritura. No se aprende a comprender textos de la noche a la mañana. Así, aprender a comprender requiere de constancia, paciencia y entrenamiento; de tutores expertos que acompañen el proceso del lector principiante, que guíen la lectura y propicien ambientes significativos de aprendizaje, en donde esta

⁵ Para una ampliación sobre la concepción de lectura como proceso interactivo, es importante acceder al texto de Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

competencia sea la habilidad transversal que jalone el desarrollo individual y social de los estudiantes.⁶

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior y las dificultades mencionadas en el primer apartado, quienes han estado involucrados en el campo de la enseñanza de inglés han evidenciado que, además de trabajar conjuntamente en el desarrollo y la consolidación de las cuatro habilidades básicas del idioma (*listening, speaking, reading, writing*), se necesita primordialmente contribuir en el fortalecimiento de la lectura y la comprensión lectora como ejes fundamentales y transversales del desarrollo y afianzamiento de la competencia comunicativa, en función del uso efectivo de la lengua extranjera. Es así, entonces, como para los aprendices de una lengua extranjera, la lectura y la comprensión lectora se transforman en el medio por el cual se puede tanto terminar de perfeccionar el idioma que se aprende como también generar y adquirir las habilidades cognitivas necesarias para ser capaces de usar el lenguaje en contextos diferentes al de las aulas de clase (Eskey, 2005). Si bien es cierto que muchos estudiantes de inglés como lengua extranjera (English as a foreign language, EFL) no utilizan el idioma como herramienta de comunicación en su diario vivir, también es cierto que han hecho de la lectura y de la comprensión lectora las habilidades comunicativas más importantes que les permiten acceder a la información contenida exclusivamente en las páginas de textos escritos en el idioma en cuestión. Además de esto, la lectura es una excelente y auténtica fuente de contacto con la cultura extranjera con la cual los estudiantes están interactuando y familiarizando.

Así las cosas, hay muchas razones por las cuales los docentes de lengua extranjera deben involucrar a sus estudiantes en actividades relacionadas con la lectura y la comprensión lectora de textos. Desde luego, y sin ir más lejos, nadie duda que la lectura es la principal y más poderosa herramienta para que los estudiantes puedan acercarse e interiorizar las formas correctas y más aceptadas del uso tanto de vocablos como de construcciones sintácticas y semánticas de la lengua extranjera en proceso de adquisición (Eskey, 2005). Sin embargo, es importante reconocer también que gracias a la lectura y a la comprensión lectora, los estudiantes de una lengua extranjera pueden desa-

⁶ Para una mejor comprensión de la relación existente entre la lectura y el desarrollo humano, es importante acercarse al capítulo de Vásquez, F. (2007). La lectura y el desarrollo humano. En *Educación con Maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

rollar las habilidades cognitivas necesarias a la hora de hacer uso eficiente de la lengua que se aprende. De este modo, para que esta habilidad de los estudiantes sea una realidad, la enseñanza de la lectura requiere que los docentes involucrados en su proceso sean capaces de desarrollar una didáctica no tradicional en la que no solo se beneficie la construcción de vocabulario y de algunas estrategias de lectura⁷, sino también puedan tener en cuenta el desarrollo y consolidación de las habilidades de pensamiento necesarias y fundamentales para la transacción de la información en el proceso de construcción de posibles significados.

En este sentido, la enseñanza de la lectura y, en especial, de la comprensión lectora requiere que los estudiantes sean encaminados a desarrollar y utilizar, de forma reflexiva y contextualizada, las habilidades básicas del pensamiento que permiten percibir el mundo y brindarle sentido e importancia. De esta manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de textos en inglés involucran el desarrollo continuo de habilidades del pensamiento como la observación, comparación, relación, clasificación, inferencia y deducción⁸, que se integran e interactúan con lo experiencial y lo visual para darle significación y valor a lo leído. Si esto es así, los docentes que enseñan lectura y comprensión lectora en una lengua extranjera deben fomentar didácticas que conduzcan al desarrollo y consolidación tanto de las habilidades mencionadas anteriormente como al aprendizaje de estrategias de lectura que permitan la interacción funcional entre texto, lector y contexto (Eskey, 2005). En este sentido, se deben promover ambientes significativos de aprendizaje, en donde los estudiantes sean capaces de apropiarse de las competencias necesarias para construir, reconstruir y enriquecer su visión de mundo a través de la lectura. De ahí, entonces, que sea importante reconocer que una secuencia didáctica pensada para el fortalecimiento de la comprensión lectora debe contar con una serie actividades prelectura, durante la lectura y poslectura, que benefician la progresión y evolución de estudiantes en torno a las habilidades que contribuyen a la comprensión lectora (Pérez, 2005).

⁷ Para ahondar en las estrategias de lectura, se puede consultar al capítulo de Vásquez, F. (2007). *Tesoro de los buenos lectores*. En *Educación con Maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

⁸ Si se desea profundizar en el conocimiento de las habilidades de pensamiento, se puede consultar el texto de De Sánchez, M.A. (1995). *Desarrollo de habilidades de pensamiento; procesos básicos del pensamiento* (2ª Ed.). México: Trillas, ITESM.

EL JIGSAWY LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS

A largo de la historia de la humanidad ha sido evidente que la cooperación es una de las características claves para la evolución del hombre. El intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados, y la actividad social son factores decisivos en la formación integral de las personas. El aprendizaje cooperativo es una didáctica que surge de las necesidades de mejorar procesos educativos de interacción y motivación alrededor de diversos procedimientos de enseñanza en las aulas de clase. Su objetivo primordial es la participación activa y directa de los estudiantes para obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo (Johnson y Johnson, 1991). Dentro del aprendizaje cooperativo existen diferentes técnicas para desarrollar sus fundamentos esenciales; entre las más sobresalientes se encuentran la tutoría entre pares, los torneos cooperativos y el *jigsaw*.

De estas posibilidades seleccionamos el *jigsaw* de Aronson, Blaney, Stephin, Sikes y Snapp (1978), debido a que cumple con las condiciones básicas para desarrollar la didáctica del aprendizaje cooperativo. El *jigsaw* es una técnica del aprendizaje cooperativo que fomenta el esfuerzo mancomunado de todos los integrantes de un grupo para responsabilizarse no solo de su aprendizaje, sino también el de otros miembros de su grupo. En este sentido, es una técnica que permite que los principios de colaboración, interacción, interdependencia y construcción colectiva de significados sean el hilo conductor tanto del desarrollo de habilidades y competencias como de la construcción de conocimiento, a través de la promoción permanente de la interacción entre los miembros de cada grupo. De este modo, como en un rompecabezas, el trabajo de cada uno es fundamental para lograr las metas propuestas.

Con esto en mente, para la aplicación de la técnica del *jigsaw* se empieza con la formación de los equipos, de entre tres y seis estudiantes, y se le proporciona a cada grupo la tarea general, igual para todos, pidiendo que cada miembro se encargue de una parte del trabajo. En la segunda fase cambia la formación de los equipos y se juntan los grupos de expertos, es decir que todos los estudiantes que se encargan de la misma parte colaboran para profundizarla. Al final se vuelven a juntar los grupos iniciales. Esta vez, cada miembro conoce bien su parte y puede explicársela a los demás compañeros. Para comprobar si el trabajo cooperativo ha funcionado bien, se puede proporcionar un test

individual: si cada alumno sabe resolver no solo a las preguntas sobre la parte que ha tratado como “experto”, sino también a las de sus compañeros, significa que el trabajo en equipo ha funcionado bien.

Desde este ángulo, lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿por qué el *jigsaw* es clave en la comprensión lectora de textos en inglés? En primera instancia y retomando los apartados anteriores, la enseñanza de la comprensión lectora sigue modelos tradicionales en donde el individualismo y la competitividad dificultan el desarrollo y consolidación de las habilidades del pensamiento necesarias para la reconstrucción de los diversos significados de un texto. A diferencia de lo anterior, el *jigsaw* permite que la enseñanza de la comprensión lectora se enmarque en procesos de colaboración interdependiente, en donde cada estudiante no solo es responsable de su aprendizaje, sino que contribuye activamente en la construcción colectiva de sentido y significado de lo que se hace. De esta manera, el *jigsaw* permite que se forjen y entretejan vínculos capaces de fomentar sentimientos y conductas en los que la ayuda mutua y la colaboración entre iguales se instituyan como los hitos fundamentales para poder alcanzar las metas propuestas en las actividades dirigidas a reconstruir los diversos sentidos de los textos escritos en lengua extranjera.

Un segundo aspecto de la importancia del *jigsaw* en la comprensión lectora de textos en inglés se relaciona con la secuencia didáctica de enseñanza que esta técnica permite aplicar en las aulas de clase. A diferencia de las didácticas tradicionales, en donde la lectura y la comprensión lectora de textos en inglés no pasan de ser simples ejercicios de verificación del uso correcto de estructuras gramaticales, el *jigsaw* hace parte de una didáctica no tradicional que, a través de los pilares del aprendizaje cooperativo, favorece la utilización de actividades prelectura, durante la lectura y poslectura, en las que, por medio de la interacción mutua y la interdependencia positiva, los estudiantes son capaces de fortalecer las habilidades de observación, comparación, relación, clasificación, inferencia y deducción para ser eficientes a la hora de esa compleja red de operaciones mentales que ocurren durante el proceso transaccional de información entre lo visual y lo no visual. En ese sentido y gracias al *jigsaw*, la lectura y, en especial la comprensión lectora, dejan de ser mecanismos para evaluar los aciertos y desaciertos de la enseñanza del inglés y adquieren un rol de gran importancia en la construcción diaria del conocimiento necesario para el uso efectivo y funcional de la lengua extranjera en contextos diferentes a las aulas de clase.

Finalmente, es importante mencionar que uno de los mayores beneficios que aporta el *jigsaw* a la comprensión lectora de textos en inglés se relaciona con el desarrollo y consolidación de las competencias y las habilidades sociales que les permiten a los estudiantes ser capaces de interactuar, relacionarse y generar sentido al proceso de construcción y reconstrucción de significados, así como desarrollar y consolidar las habilidades del pensamiento que les permitirán acceder de forma más sencilla y eficiente a los conocimientos contenidos en los textos escritos en lengua extranjera. De este modo, se puede decir que el *jigsaw* optimiza la dimensión afectiva del aprendizaje de una lengua extranjera y logra que sean los propios alumnos quienes dirijan y adapten el aprendizaje a sus necesidades y expectativas, mientras que los docentes dejan su rol de transmisores y reproductores de conocimiento para convertirse en orientadores, conscientes de su labor y con las habilidades necesarias para reflexionar sobre su práctica, lo que les facilita acompañar y guiar a sus estudiantes en el proceso de adquisición y desarrollo funcional y efectivo de la lengua extranjera.

Ahora bien, el *jigsaw* que se implementó en nuestra investigación se enmarcó en el diseño y aplicación de un taller pedagógico denominado “Come to read with me”. En este taller que se dividió en dos grandes actividades, el *jigsaw* (y sus variaciones didácticas) fue la estrategia de enseñanza que permitió que los docentes investigadores fueran capaces de contribuir en el fortalecimiento de aquellas habilidades del pensamiento que evidenciaron mayores dificultades en la prueba de reconocimiento aplicada a los estudiantes que hacían parte del grupo de investigación. De este modo y para la implementación de la estrategia, los estudiantes fueron organizados en equipos base en los que cada uno de ellos tenía un rol diferente para afrontar las diversas tareas de lectura asignadas. En un primer momento, denominado “A snowman’s gift”, las tareas se desarrollaron teniendo como referencia la siguiente estructura: los grupos recibían un texto fragmentado en partes iguales; cada estudiante leía su parte y tomaba notas de las ideas que consideraba significativas; enseguida compartían las ideas y analizaban la información que extraían estableciendo diferencias y similitudes, para luego construir el sentido global del texto, a partir del trabajo mancomunado del grupo.

El segundo momento, “A bear’s hibernation”, cuyo objetivo fundamental fue el de fortalecer la habilidad de la ordenación, se desarrolló mediante los principios del *jigsaw II*, el cual, además de los roles y las tareas mencionados anteriormente, involucra el uso de grupos de expertos en los que cada estudiante

se especializa en un contenido específico de la tarea y se encarga de hacerla pública, funcional y efectiva para el alcance de las metas propuestas en los grupos de trabajo formados.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es bastante claro que el panorama actual de la enseñanza del inglés en nuestro país afronta una serie de obstáculos y dificultades que le impiden a la gran mayoría de los ciudadanos colombianos apropiarse y hacer uso eficiente del idioma que se ha convertido en lenguaje universal. Dentro de esta problemática, es evidente que algunos aspectos que dificultan la enseñanza del inglés como lengua extranjera se relacionan, entre otros, con la concepción errada frente a la lengua, su enseñanza a través de las didácticas tradicionales de enseñanza y los pocos espacios de formación docente que impiden contar con una competencia eficaz para dominar y enseñar la lengua. Ahora bien, dadas estas dificultades y la creciente necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza para superarlas, el *jigsaw* se puede considerar como una técnica propicia para revalorar las didácticas de enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en lengua extranjera, en la medida en que no solo beneficia la construcción de conocimientos específicos de la disciplina, sino que también procura el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que permiten a los estudiantes vincularse y responsabilizarse del aprendizaje mutuo, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para su formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California: Sage.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eskey, D. (2005). Reading in a second language. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 563-561). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1991). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.
- Linares, A. (2011, 1° de abril). 'El inglés se enseña todavía de forma arcaica'. [Versión electrónica]. *El Tiempo.com*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4479844>

- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, Número Extraordinario: Sociedad lectora y educación*, 121-138.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Colombia Bilingüe. *Colombia Aprende. La red del conocimiento*. Colombia: Autor. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005, octubre-diciembre). Para vivir en un mundo global. Entrevista a Ricardo Romero, consultor en políticas para la enseñanza del inglés y a Anne-Marie Truscott de Mejía, del Centro de Investigación y Formación en Educación, de la Universidad de los Andes. *Al tablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97500.html>
- Richards, J. y Renandya, W. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott de Mejía, A. M., Ordóñez, C. y Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia* (Informe de investigación). Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).
- Vásquez, F. (2007). *Educación con Maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 12

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO OPORTUNIDAD PARA PENSAR Y CRECER JUNTOS: UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE OPERACIONES INTELECTUALES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Fabio Hernán Cabral Díaz¹
Lorena Ivonne Romero Fajardo²

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI exige que en las escuelas, en particular las de educación básica, se enfoque el trabajo hacia la búsqueda de la calidad y, por supuesto, responda a los nuevos retos que la sociedad demanda: una educación que llegue a los estudiantes y que potencie diversas habilidades; que les permita actuar con propiedad en los diferentes espacios en los que se desenvuelven; que tenga como prioridad el desarrollo personal, la convivencia y una participación activa como miembro de un grupo social, lo que favorecería el desarrollo de competencias escolares y ciudadanas.

¹ Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle y docente de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Correo electrónico: fcabd@yahoo.es

² Licenciada en Educación para la Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Naciones Unidas IED. Correo electrónico: loreromerof@hotmail.com

En este contexto, se presentan a continuación los resultados de un trabajo de investigación adelantado en el programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que no solo buscó favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sino que persiguió trascender en las prácticas pedagógicas de los docentes. Lo anterior se basó, por un lado, en considerar al estudiante como sujeto y ser social que comprende su entorno desde y con otros, así como su papel principal en la construcción de su conocimiento a partir de la interacción con el medio; por otro lado, en contemplar las estrategias de enseñanza como una oportunidad para desarrollar escenarios donde el aprendizaje cooperativo propicie el protagonismo del estudiante en su aprendizaje y posibilite el desarrollo de la capacidad de pensar y actuar críticamente, aportando a la construcción de una sociedad más equitativa.

La investigación nace de la necesidad de aportar a la solución de varias situaciones que afectan la vida escolar de los niños de grado quinto del Colegio Naciones Unidas IED en la localidad de Engativá, entre las que se destacan, primero, la necesidad del trabajo en grupo como instrumento de reconocimiento del otro y de sí mismo y, segundo, la incapacidad de formar criterios que aporten a la toma de decisiones o, como lo llaman, Lipman (1997) y Campos (2007), *pensamiento crítico*.

CUANDO LA EDUCACIÓN SE VISTE DE SEDA....

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de la Ley 115 de 1994, define la educación como “(...) un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes” (República de Colombia, MEN, p. 1). Entre tanto, la cultura ha propiciado el desarrollo de conductas individualistas y competitivas, lo que se ha traducido en una formación que no propende por el desarrollo de criterios para la toma de decisiones, no solo de manera personal, sino a favor de un grupo social y su comunidad, tanto así que los estudiantes presentan dificultades académicas por haber perdido la facultad de tomar decisiones y están a la espera de que sea el maestro o el adulto quienes lo hagan por ellos.

En este contexto, se desarrolla una propuesta de intervención en estudiantes del Colegio Naciones Unidas IED del grado quinto de primaria, teniendo en

cuenta dos aspectos importantes: primero, la posibilidad personal de trabajar en grupo a través del reconocimiento de las propias habilidades para ayudar a otros, despojándose del individualismo y revistiéndose del optimismo para trabajar y aportar a la construcción del conocimiento con otros, por otros y a favor de todos; segundo, motivarlos a pensar, a tomar decisiones, a plantearse una postura frente a las situaciones que a diario envuelven su cotidianidad y a establecer criterios que aporten a la toma de decisiones oportunas y conscientes, que afectarán su vida actual y futura, es decir, a desarrollar operaciones intelectuales básicas de pensamiento crítico.

Para ahondar un poco en los aspectos anteriormente mencionados y señalar las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo y su incidencia en el desarrollo de operaciones básicas del pensamiento crítico con estudiantes de quinto de primaria, se presentarán inicialmente algunos conceptos básicos y luego la puesta en escena de la estrategia con sus alcances y limitaciones.

DE LA MANO DE LOS CONCEPTOS: NUESTROS REFERENTES

Esta sección tiene como intención destacar algunos conceptos que se consideran importantes y que permitirán comprender bajo qué concepciones se abordó la estrategia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de operaciones intelectuales básicas del pensamiento crítico.

El aprendizaje cooperativo

Arias, Cárdenas y Estupiñán (2003) conciben el aprendizaje cooperativo como

(...) el proceso en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, buscando y asegurando que todos los miembros lleguen a dominar el material o tarea asignada. En este ambiente los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable si, y solo si, los otros estudiantes de su grupo la alcanzan (p. 12).

Esta última situación tiene en cuenta que la consecución de la meta se obtiene en condiciones de dependencia frente al desempeño del otro.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia que permite desarrollar el aprendizaje a partir de la organización de grupos pequeños, de procesos de socialización y de metas en común, poniendo en práctica elementos esenciales que favorecen su puesta en escena como: la interdependencia positiva, la interacción promotora cara a cara y la responsabilidad individual, entre otras (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003).

La puesta en marcha de la estrategia de aprendizaje cooperativo se desarrolló a partir de actividades de taller. Se destacan las características expuestas por Vásquez (2006), quien identifica que

(...) el taller no es otra cosa que la imitación (...); significa creación y producción (...); se refiere a un saber aplicado (...); es un conocer que alberga astucias, atajos y trucos; es la adecuación y disposición de un espacio mediante una proxémica ajustada a las necesidades de la obra didáctica (p. 30).

Peña (s. f.), por su parte, presenta algunas propiedades distintivas del taller. En primer lugar, señala que este se caracteriza por ser un evento pedagógico orientado a la acción práctica; en segundo lugar, por ser la interacción entre la práctica y la teoría, dos polos en permanente y mutua relación; en tercer lugar, por su conexión entre conocimiento y experiencia y, en cuarto lugar, como el producto o transformación resultantes de un trabajo cooperativo.

De acuerdo con las concepciones presentadas sobre el taller, este se concibe como un evento pedagógico, organizado teórica y prácticamente dentro del aprendizaje cooperativo, donde el maestro orienta y acompaña con el fin de contar con la participación activa de todos los estudiantes integrantes del grupo y fortalecer los roles asumidos a través de acciones organizadas.

El pensamiento crítico y sus operaciones intelectuales básicas

Campos (2007), expresa que el pensamiento crítico es

(...) una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usan con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente la información para determinar su validez (...), además es el pensar claro y racional (...), es un proceso mental disciplinado

que hace uso de las estrategias y formas de razonamiento que aplica la persona para evaluar argumentos, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (p. 19).

Al respecto Garza y De la Garza (2010) mencionan que el pensamiento crítico es

(...) una actividad mental que consiste en analizar, sintetizar, inferir y evaluar información o datos que se perciben del mundo, de tal modo que se va formando un juicio más fundamentado, que permite obtener mayores conocimientos, profundizar en un tema de estudio, aprender más a partir de investigaciones y, por último, formarse una interpretación más objetiva y más verdadera del mundo que le rodea. (p. 99)

En este contexto, se entiende el pensamiento crítico como una actividad mental organizada, inherente al ser humano, que combina habilidades y operaciones intelectuales, buscando construir criterios propios para percibir el entorno de tal forma que permite profundizar en un tema, aprender y formarse una interpretación objetiva y verdadera del mundo que le rodea.

Finalmente, las operaciones intelectuales básicas del pensamiento crítico que se tuvieron en cuenta fueron *observación, comparación, relación, clasificación y organización*.

CONSTRUYENDO, PENSANDO Y COOPERANDO: LA PUESTA EN ESCENA

Si se tiene en cuenta que la educación tiene la responsabilidad de la re-construcción de la sociedad y del conocimiento, es preciso que se planteen nuevos retos y estrategias para motivar a los estudiantes y generar así nuevos cambios.

Con el fin de lograr un mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes del Colegio Naciones Unidas, se realizó una revisión de las prácticas académicas, en donde se encontró que la mayor debilidad se centraba en el desconocimiento de las *competencias ciudadanas*, en la falta de habilidades para trabajar en grupo y, por último, pero no menos importante, en la incapacidad para tomar decisiones y formar criterios para asumir una postura frente a la

realidad. A partir de estos hallazgos, se propuso desarrollar en los estudiantes las denominadas operaciones intelectuales básicas del pensamiento crítico a través de la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Para cumplir con la meta propuesta, se plantearon tres etapas a saber: la primera fue la fase diagnóstica; la segunda, la puesta en escena de la estrategia y, la tercera, la verificación o evaluación del proceso y de sus alcances.

El pensamiento crítico está en crisis (Primera etapa)

El pensamiento crítico es de suma importancia en la construcción personal y colectiva de los seres humanos, ya que, según Lipman (1997), este “(...) está orientado por criterios y por tanto conlleva a un juicio” (p. 59); además “(...) debe incluir la toma de decisiones y la resolución de problemas a favor personal y social” (p. 64).

El objetivo de la fase inicial fue buscar elementos que permitieran diagnosticar el estado en el cual se encontraba el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto del Colegio Naciones Unidas. Dicho diagnóstico se realizó a través de un cuestionario valorando las cinco operaciones intelectuales básicas (observar, comparar, relacionar, clasificar y organizar), y mostró que el pensamiento crítico está en crisis. Ante un *diagnóstico* hay un *tratamiento*, razón por la cual se plantearon talleres cooperativos como actividades para desarrollar y potenciar, a través de las operaciones intelectuales, el pensamiento crítico.

Para dar inicio a la estrategia, los estudiantes fueron organizados por grupos, en donde cada uno de ellos asumió un rol a cumplir durante el trabajo: coordinador, reforzador y secretario.

Los “retos” salvan el pensamiento crítico (Segunda etapa)

Siendo el taller una acción pedagógica que favorece el aprendizaje cooperativo, este sirvió de *tratamiento* ante los hallazgos en la fase diagnóstica, lo que llevó al planteamiento de acciones concretas que permitieron fortalecer el trabajo cooperativo y, a su vez, el pensamiento crítico, por lo cual dichos talleres —o como se llamaron durante el proceso, los *retos*— fueron creados con una misma estructura.

Se organizaron cuatro talleres: el primero y el segundo trabajaron directamente las operaciones de observación y comparación; el tercero y el cuarto las operaciones de clasificación, relación y organización.

Los talleres contenían algunos elementos de gran importancia que permitieron el engranaje entre el aprendizaje cooperativo y las operaciones intelectuales del pensamiento crítico:

- Cada uno de los talleres inició con un juego de cooperación, esto debido a la necesidad de motivar la participación de los estudiantes, de cohesionar el grupo, de romper el hielo, de fortalecer el espíritu de trabajo-aprendizaje y reforzar las características del aprendizaje cooperativo durante el desarrollo de la estrategia. Algunos de esos juegos fueron: *Bailando con la pelota*, *Las cintas* y *La orquesta cooperativa*.
- Un segundo elemento fue aquella parte conceptual a tener en cuenta en relación con cada una de las operaciones intelectuales trabajadas; con esto se buscó que los estudiantes contaran con algunas nociones básicas para establecer y cumplir la meta.
- El tercer elemento fue la puesta en escena de una serie de actividades que pretendían potenciar cada una de las operaciones intelectuales básicas del pensamiento crítico; para esto se propuso el manejo de imágenes, fotografías, lecturas y manipulación de objetos. En esta fase, los estudiantes diligenciaron en cada taller una serie de instrumentos (cuadros), permitiendo que los grupos fueran verificando su avance en el transcurso del reto y, a su vez, esos instrumentos pasaron a ser una herramienta de gran importancia para el investigador, ya que permitió la recolección de información.
- El cuarto y último elemento fue la evaluación y autoevaluación; para ello se propuso otro instrumento que fue nombrado *diario de aprendizaje por cooperación*, a partir del cual se favorecían aquellas características o componentes esenciales propuestos por Arias, Cárdenas y Estupiñán (2003) frente al aprendizaje cooperativo. En este caso, los integrantes de los grupos podían explícitamente realizar la interacción promotora cara a cara, revisar si se dio la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el procesamiento de grupo (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003).

Durante la puesta en escena de la estrategia, los estudiantes presentaron dificultad para asumir el rol asignado, puesto que, generalmente, ellos no son agentes partícipes de su propio conocimiento. Otra dificultad se dio por el desorden, ya que no hubo un manejo eficiente del tiempo y, por tanto, se presentó retraso e incumplimiento con el reto asignado.

De otro lado, no se puede desconocer que hubo un gran esfuerzo por parte de los niños y niñas para poder cumplir con el reto. A medida que se avanzaba con la estrategia se iban mejorando aquellos aspectos de disciplina y, finalmente, los estudiantes reconocieron en sí mismos —y en los otros— habilidades que favorecieron y mejoraron sus relaciones interpersonales y su capacidad de tomar postura y formar criterios en un momento dado.

Evaluando el procedimiento (Tercera etapa)

Después de haber finalizado las cuatro intervenciones, las tareas fueron: a) revisar si la estrategia impactó en los estudiantes y de qué manera, y b) analizar si los estudiantes desarrollaron las habilidades de observación, comparación, relación, clasificación y organización. Para poder cumplir con dichas tareas, se aplicó una prueba a manera de cuestionario que contenía una serie de preguntas orientadas a evaluar si los estudiantes desarrollaron las diferentes operaciones intelectuales básicas trabajadas.

Con esta prueba se confirmó que los estudiantes avanzaron —aunque no en la escala esperada— en el desarrollo de dichas operaciones, ya que formaron criterios y pusieron en práctica componentes básicos del pensamiento crítico; por otra parte, algunos estudiantes durante el proceso continuaron igual que al inicio y en varias operaciones se presentó un cierto retroceso.

Otro instrumento que permitió autoevaluar el proceso y la estrategia fue el diario de aprendizaje por cooperación, en donde se plasmaron situaciones particulares que vale la pena mencionar en este momento:

- Los grupos reconocen que hubo gran dificultad para avanzar en la apropiación del rol asignado.
- Cada niño y niña reconoció la calidad, efectividad y pertinencia de su desempeño en cada uno de los retos ejecutados.

- Algunos grupos señalaron la dificultad que se les presentó para terminar los trabajos a tiempo.
- Con el procesamiento de grupo se logró que los estudiantes confrontaran a sus compañeros de forma respetuosa y haciendo uso del diálogo. En este aspecto se plantearon compromisos de mejoramiento del rol dentro del grupo.
- Con el diario de cooperación, los grupos plasmaron la opinión que tuvieron frente a los compromisos esperados por cada uno de los integrantes en los retos propuestos.

INTERPRETANDO EL PROCEDIMIENTO: CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

A partir de la revisión de los instrumentos diligenciados por los estudiantes durante la puesta en escena de la estrategia, se encontraron resultados en cada una de las etapas donde se identificó que:

- *Etapas de diagnóstico.* El grupo presenta una tendencia a argumentar utilizando los mismos términos de la pregunta; existe dificultad para construir criterios y categorías en el desarrollo de operaciones, y la falta de comprensión lectora y de coherencia en la escritura traen problemas en la comunicación de sus ideas.
- *Etapas de puesta en escena de la estrategia.* Aunque hay participación de los miembros de cada grupo, sus discusiones son superfluas. Se observó un esfuerzo por cumplir las responsabilidades individuales y compromisos grupales; no obstante, las actividades se desarrollan con mucha dificultad por su falta de hábito en el trabajo cooperativo y falta de conciencia.
- *Etapas de verificación o evaluación del proceso y de sus alcances.* Los componentes representativos del aprendizaje cooperativo que se desarrollaron con mayor plenitud a favor y en contra fueron la responsabilidad individual, la interdependencia positiva y la interacción promotora cara a cara.

Aunque la mayoría de la población no presenta un avance significativo en las operaciones intelectuales del pensamiento crítico es preciso mencionar que,

por un lado, la operación que mejores avances presentó en los resultados de evaluación fue la comparación; por otro lado, la organización no presentó un mejoramiento en términos de resultados.

En general, a partir del proceso llevado a cabo, se puede decir de manera concluyente lo siguiente:

- El taller favoreció la puesta en escena de la estrategia del aprendizaje cooperativo, ya que permitió acceso a todos los grupos en igualdad de condiciones.
- Existen avances individuales en cuanto al desarrollo de operaciones intelectuales básicas, aunque, a nivel grupal, los resultados no son significativos.
- Los estudiantes aprenden y valoran al otro, respetan las opiniones y decisiones de los demás, especialmente en un ambiente de actividades lúdicas.
- Existen en los estudiantes dificultades de comprensión lectora. Este aspecto se evidencia en la falta de coherencia que guardaban las respuestas respecto de las preguntas planteadas.
- La estrategia no permitió desarrollar significativamente las operaciones intelectuales básicas, ya que esta requiere de tiempos más largos para que su implementación surta efectos que generen gran impacto en la población.
- Al estudiante, generalmente, le es difícil reunir un conjunto de características para desarrollar la operación intelectual de la observación, puesto que no pone en intervención todos los sentidos.

Es preciso decir que aquellas experiencias donde el aprendizaje se orienta desde un enfoque social, merecen una mayor atención, desarrollo e implementación por parte de los docentes, lo que revertirá no solo en la apuesta social que desde la educación se ha establecido, sino en la oportunidad de brindar mejores herramientas a nuestros estudiantes para que con ellas transformen su entorno y calidad de vida.

Finalmente, se puede decir que es necesario que los docentes convoquen y motiven a sus estudiantes a tomar postura frente a la cotidianidad y a todas

aquellas situaciones que afectan positiva o negativamente el diario vivir. Esta es apenas una muestra de lo que los maestros pueden hacer; es necesario dar el primer paso y mantenerse firmes para no desfallecer en el intento. Si se logra que nuestros niños, niñas y jóvenes formen criterios a partir de su propia visión del mundo, tendremos una sociedad más justa, más ciudadana y menos egoísta.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, J., Cárdenas, C. y Estupiñán, F. (2003). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Garza, R. y De La Garza, R. (2010). *Pensamiento crítico*. México: Cengage Learning.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Peña, L. (s. f.). *Notas sobre el taller educativo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994 (febrero 8), por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.

Capítulo 13

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE GRADO

Andrés Javier Ochoa Moya¹
Leonardo de Jesus Herrera Gutiérrez²

*En lugar de ser un hombre de éxito, busca ser un hombre valioso.
Lo demás llegará naturalmente.*

Albert Einstein

INTRODUCCIÓN

Los procesos de formación de competencias y habilidades en los estudiantes de ingeniería de la Universidad de América están enmarcados dentro de los diseños curriculares y los principios constitutivos de cada *syllabus*. Por tal motivo, desde la elaboración de los proyectos de grado es de fundamental

¹ Administrador de Empresas y estudiante de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: ochoandres@hotmail.com

² Ingeniero Químico y estudiante de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Director del programa de Ingeniería Química de la Universidad de América. Correos electrónicos: lherrera@gasnatural.com, ingenieriaquimica@uamerica.edu.co

importancia evidenciar cómo se puede llegar a garantizar que estas competencias se puedan desarrollar en los estudiantes.

Una de las propuestas que se adelantó dentro del marco del macroproyecto “Didáctica y aprendizaje de las disciplinas” de la clase de Investigación en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle fue el tema de este estudio, en donde los investigadores analizaron la incidencia de la estrategia didáctica del *aprendizaje basado en problemas* (ABP, por sus siglas en español) en el desarrollo de las competencias instrumentales, personales y sistémicas en los estudiantes que presentan un proyecto de grado.

Durante la investigación, se estudiaron los conceptos relacionados con el aprendizaje basado en problemas, teniendo en cuenta las características y el resultado de esta estrategia didáctica en diferentes campos de la educación; también se pudieron investigar las diferentes formas de aplicarlo y las maneras de evaluar los resultados.

Esta investigación fue realizada con el objeto de mejorar la propuesta pedagógica con la cual se desarrolla la clase de Seminario de Proyecto de Grado del programa de Ingeniería Química de la Universidad de América y para poder aportar por medio de los resultados obtenidos un pequeño avance en el camino de mejorar la práctica pedagógica de los docentes que participan en dicho seminario.

De esta manera, es importante comentar que el desarrollo de la investigación partió por identificar el contexto problémico en el cual se presentaba la asignatura; prosiguió con la indagación documental de antecedentes y referentes teóricos frente a diversas didácticas y, por este camino, se encontraron resultados significativos frente a la estrategia ABP; posteriormente, se realizó el diseño metodológico, de instrumentos y casos problémicos con los docentes del seminario para empezar a aplicarlo durante el segundo semestre de 2011 en uno de los grupos de la clase de Seminario de Proyecto de Grado, y por último, se elaboraron los talleres y cuestionarios que permitieron evaluar las competencias alcanzadas con los estudiantes.

Al finalizar el estudio, se encontró que muchos de los referentes tenían razón frente a la incidencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y también frente a cómo se pueden

encontrar nuevos caminos en la construcción de una práctica docente que permita construir conceptos aprovechando las experiencias y conocimientos de los estudiantes sobre la solución de una situación problémica. Por otro lado, las dificultades en la implementación de la estrategia didáctica ABP mostraron que se necesita lograr estructurar y consolidar muchas habilidades en la metodología de enseñanza para lograr resultados realmente significativos.

El aporte que ha generado el desarrollo de esta investigación se puede presentar en tres sentidos: el primero —y tal vez más importante— es generar conciencia entre los docentes que aplicaron la estrategia didáctica ABP sobre la posibilidad de generar y desarrollar clases diferentes a las tradicionales, y cambiar, de esta manera, muchos conceptos errados de la educación; en un segundo sentido, el aporte en las competencias de los estudiantes del grupo a los cuales se aplicó la estrategia didáctica ABP, y en un tercer sentido, la posibilidad de estructurar una propuesta de investigación que aporte a las aptitudes investigativas de los autores en el camino de la Maestría en Docencia. Por tanto, un gran impacto que puede tener la investigación es el de servir como referente a la comunidad académica que desea encontrar resultados en el diseño, implementación y evaluación del aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes que estructuran su proyecto de grado.

El presente trabajo se ha basado principalmente en las propuestas de referentes como Barrell (1999), Bolaños, Martínez y Canovas (1998), Torp y Sage (1998), entre otros, con los cuales se pretende evidenciar que el aprendizaje basado en problemas es una didáctica que puede ayudar a mejorar las competencias en los estudiantes objeto de estudio. El valor de esta propuesta está enmarcado en la iniciativa de evaluar la didáctica ABP en el desarrollo de temas de proyectos de grado.

OBJETIVO DEL TEXTO

Este artículo pretende dar cuenta sobre la experiencia y los resultados obtenidos en la aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas en los estudiantes de Seminario de Proyecto de Grado del programa de Ingeniería Química de la Universidad de América,

diseñando, implementando y, finalmente, evaluando su implementación en los estudiantes objeto de estudio.

EL ORIGEN DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) colombianas no son ajenas a la problemática que se presenta en las universidades internacionales frente al irrespeto de la dinámica propia de los procesos mentales internos del estudiante, lo cual reduce el aprendizaje al acto de escuchar. Si los docentes del ámbito nacional desconocen que los estudiantes piensan la información que se les entrega, la expectativa pedagógica se limita a que escuchen, con la confianza en que se dice la verdad.

¿Qué sucede a nivel educativo en Colombia? Desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado, la educación tradicional ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender. Se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela o, bien, en muy corto tiempo se presenta en los estudiantes el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad.

Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos estudiantes presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz y, al egresar de la escuela, en muchos casos, tienen problemas para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan. De igual forma, se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera colaborativa. Entonces, ¿qué se puede hacer?, ¿se puede seguir aplicando el método tradicional?, ¿funcionará el aprendizaje basado en problemas como proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior?

Partiendo desde su propio nombre, el aprendizaje basado en problemas da una idea certera de su enfoque: una propuesta didáctica basada en hacer que, para aprender, los estudiantes no se limiten a escuchar, sino que solucionen problemas.

Así pues, en el proceso de los últimos semestres de los estudiantes del programa de Ingeniería Química de la Universidad de América se contempla el desarrollo de la asignatura de Seminario de Proyecto de Grado, en la cual se deben presentar alternativas, madurar una propuesta y presentar un anteproyecto para, al final del curso, tener un proyecto aprobado a partir del cual se desarrolla el trabajo de grado y se aplica a la opción de grado.

Una de las situaciones generalizadas en el desarrollo de dicha asignatura es que el estudiante no tiene la suficiente fundamentación y criterios para identificar posibles temáticas de aplicación de sus conocimientos al desarrollo de un problema real de investigación o de carácter industrial. Por otra parte, desde la metodología con la que actualmente se desarrolla el curso, no se cuenta con evidencias claras y concisas del desarrollo de competencias de formación que faciliten el proceso y la utilización de los criterios de los estudiantes para la identificación de un problema real de investigación y la utilización de didácticas ABP para la elaboración de una propuesta que dé soluciones reales a la industria.

Esta problemática enmarca la pregunta central de la investigación: *¿El aprendizaje basado en problemas (ABP), como estrategia didáctica, incide en el desarrollo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas para la elaboración de proyectos de grado de los estudiantes de Seminario de Proyecto de Grado del programa de Ingeniería Química de la Universidad de América?*

QUIÉNES ANTECEDIERON A ESTE ESTUDIO

La de esta investigación no es una iniciativa nueva. En el estudio de la Facultad de Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey.(2009) sobre la incidencia de la resolución en problemas como estrategia didáctica en la práctica docente universitaria, se encontró que el éxito de la implementación de nuevos modelos de enseñanza como el ABP están relacionados con la capacidad de los docentes para asumir nuevas estructuras de enseñanza y confiar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje a la capacidad de análisis de situaciones reales por parte de los estudiantes. La metodología usada está relacionada con un modelo experimental en el cual los investigadores aplican la resolución de problemas en diversos cursos con diferentes docentes y, al final, aplican encuestas de satisfacción de la clase por parte de los estudiantes. Entre los hallazgos, se encontró que los resultados de satisfacción de los estudiantes

fueron más altos en las asignaturas en las que el profesor colaboró con la nueva estrategia. Como conclusiones parciales del estudio, se afirma que si se diseñan adecuadamente estrategias didácticas teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje y el conocimiento previo de los estudiantes, se lograrán resultados significativos, no solo para el alumno, sino también para el docente.

Por otra parte, la tesis de Maestría en Docencia de Palacios, Vargas y Jiménez (2008) sobre el desarrollo de las competencias profesionales e investigativas de los estudiantes en asignaturas típicas mediante la aplicación de casos problemáticos de su disciplina de formación, es otro trabajo que ilustra la manera en la que por medio de metodologías ABP se pueden generar ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias que apunten a mejorar el proceso de enseñanza de los docentes. Este estudio fue realizado sobre estudiantes pregrado de las facultades de economía, ciencias sociales e ingeniería y se estructuró por medio de problemas reales típicos de cada carrera. Se confrontó con resultados de pruebas teóricas preliminares en las cuales solo se aplicaron problemas teóricos extractados de clases tradicionales en cada disciplina. Los resultados finales del estudio muestran cómo los estudiantes que participaron en la resolución de casos estudio lograron demostrar mejores resultados en sus competencias cognitivas y argumentativas frente a las pruebas iniciales realizadas a los mismos estudiantes.

Como síntesis final de los antecedentes, se puede señalar que el aprendizaje basado en problemas es una didáctica válida en el ámbito de la educación superior y que está siendo evaluada y aplicada como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias académicas y profesionales.

LA METODOLOGÍA

De acuerdo con la orientación del tema tratado y con base en los antecedentes relacionados, se puede afirmar que la investigación propuesta está dentro del paradigma empírico analítico, debido a que la problemática tratada parte de una situación real. El propósito del saber empírico analítico es descubrir regularidades similares a las leyes de la praxis educativa y mejorar la eficiencia (Campbell y Stanley, 2001, p. 12).

Los evaluadores realizaron las investigaciones orientadas a la identificación del problema y actuaron como observadores externos en la aplicación de la estrategia didáctica aprendizaje basado en problemas para no influir en los resultados experimentales.

Se eligió el tipo de investigación cuasiexperimental³ sobre el fundamento de que los sujetos del grupo experimental y del grupo control no se podían asignar aleatoriamente, ya que ellos se encontraban previamente ubicados en los grupos conformados por la universidad como consecuencia del proceso de matrícula y, por otro lado, no fue posible realizar un sondeo pretest de las competencias.

Por otra parte, el enfoque de esta investigación es de carácter mixto, debido a que los instrumentos de recolección de la información son de carácter cualitativo, pero el tipo de datos, procesamiento de la información, análisis, resultados e interpretación se basaron en las variables respuesta de los estudiantes y se trataron desde el paradigma cuantitativo.

Por otro lado, la investigación está enfocada en el desarrollo de aspectos como problemas, constructos, variables y definiciones, construcción de relaciones e instrumentos, probabilidad, muestreo y aleatoriedad, principios del análisis e interpretación, correlación de resultados, análisis de diseño de investigación, aplicaciones del diseño de investigación, diseños de investigación experimentales y experimentos de campo y estudios de campo, resultados por cuestionarios, pruebas y escalas objetivas, observaciones del comportamiento, análisis e interpretación de los resultados. Por estas razones, el estudio propuesto se pudo desarrollar bajo el tipo de investigación cuantitativo.

El diseño metodológico

El diseño metodológico de esta tesis pretende dar cuenta de la relación clara y concisa de cada una de las etapas de la investigación, y define los parámetros que los investigadores tuvieron en cuenta para realizarla.

³ En el texto de Kerlinger y Lee (2001) se explica que los diseños cuasiexperimentales están ligados a la imposibilidad de realizar pruebas pretest y al carácter aleatorio en el cual se escoge el espacio muestral.

Se seleccionó el diseño cuasiexperimental del grupo no equivalente (Campbell y Stanley, 2001, p. 133) y se planteó la utilización de dos grupos de estudiantes del Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre) de Ingeniería Química de la Universidad de América, en donde se tuvo un grupo de control (GC) de 35 estudiantes y un grupo experimental (GE) de 28 estudiantes. El factor predominante fue la proporción de mujeres (70%); la población estuvo en un promedio de edad entre 22 y 25 años.

Diseño experimental

La investigación se desarrolló en dos momentos: el primero fue el diseño y la implementación de la didáctica ABP en uno de los grupos seleccionados (grupo experimental) y, al mismo tiempo, el desarrollo de una clase tradicional en el grupo control; en el segundo momento, se aplicó el cuestionario y el desarrollo de un taller final aplicado a los dos grupos en forma de posttest.

A los grupos no se les aplicó un muestreo preexperimental equivalente (pre-test) como parte fundamental de la investigación, porque durante el periodo de diseño e implementación de los instrumentos y la didáctica, la clase de seminario ya había iniciado actividades y, por tanto, en reunión con los docentes responsables del curso se estableció que esta medición no llegaría a ser significativa para la investigación.

Como ya se expuso, el tratamiento experimental (ABP) fue asignado a uno de los grupos y la prueba fue aleatoria y controlada por los investigadores (GE); al otro grupo se le aplicó la metodología tradicional de clase (GC). La aplicación de esta prueba se desarrolló bajo el siguiente modelo:

Tabla 1. Modelo No. 6. Diseño de grupo control con posttest únicamente

GRUPOS	TRATAMIENTO EXPERIMENTAL	PRUEBA (RESULTADOS)
Grupo control (GC)	X: Clase tradicional	O: Post-test (GC)
Grupo experimental (GE)	X: Didáctica aprendizaje basado en problemas (ABP)	O: Post-test (GE)

Fuente: Campbell y Stanley (2001, pp. 22, 54-57).

El análisis de los resultados tuvo el objeto de evaluar el ABP, teniendo en cuenta cada una de las competencias y habilidades —estipuladas en la *Guía metodológica para la elaboración de trabajos de grado* (Fundación Universidad de América, 2011) y en el *syllabus* de la asignatura—, evaluadas en los dos grupos seleccionados (GE) y (GC) con “(...) un nivel de significancia que está definido en mínimo, medio y adecuado” (Villardón, 2006, p. 32).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Como iniciación a las actividades de la primera fase de la investigación, se partió de que los casos ABP diseñados para el desarrollo de las clases en el grupo experimental fueran tomados de proyectos de grado ya aprobados, que apuntaran a generar expectativas grupales en los estudiantes con el fin de consensuar la solución de un problema específico. Tal y como lo menciona Barrell (1999), la didáctica ABP “(...) sirvió como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos en donde el estudiante es parte activa del proceso” (p. 39). Luego, para el diseño de los instrumentos y las estrategias didácticas se tuvieron en cuenta las experiencias obtenidas con cursos anteriores a los desarrollados en la investigación.

La construcción de los casos problema ABP fue una labor realizada por los investigadores y los docentes del seminario y permitió identificar estrategias de mejora en la didáctica utilizada en el desarrollo de las clases. Como pasos previos a la clase se organizaban los grupos en el caso del grupo experimental; se leían los casos ABP para esa clase, luego había una lectura del caso, por parte de los diferentes grupos, con el acompañamiento de un docente y, posteriormente, se realizaba la mesa redonda para la resolución del caso; al final de la clase se hacía una síntesis sobre los resultados y una retroalimentación del elemento de la clase que para ese día debía desarrollarse: diagnóstico, pronóstico, control al pronóstico, metodología, etc.

En la implementación de los casos ABP se presentaron algunos inconvenientes al inicio de la fase experimental, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes:

- Los estudiantes no entendían la estrategia planteada para la clase.
- La participación de los estudiantes sobre el caso ABP planteado fue limitada por temor a no haber entendido el tema.

- Hubo poca apropiación del papel protagónico de los estudiantes en la estrategia didáctica.
- Los docentes presentaron dificultad frente a la evaluación de habilidades de los estudiantes.

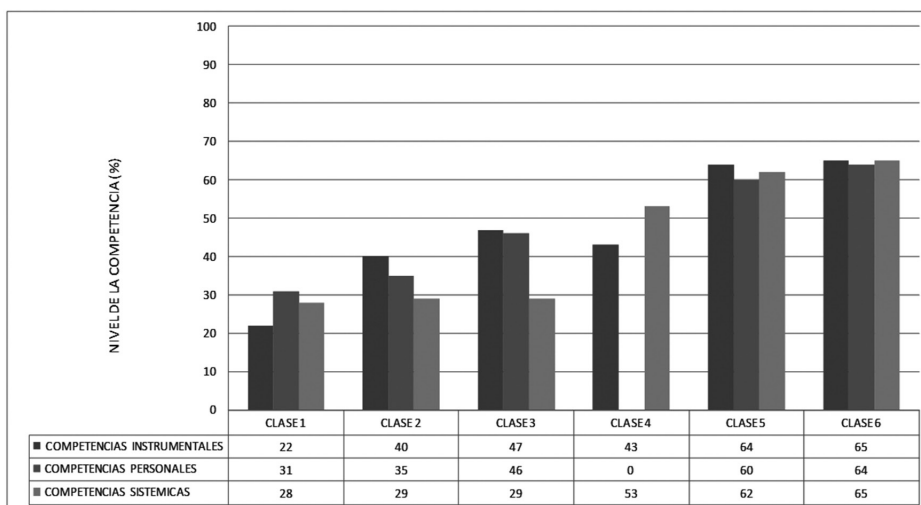
Sin embargo, estas situaciones se fueron mejorando en la medida en que se desarrollaron las clases y creció el entendimiento de la didáctica por parte de los docentes y los estudiantes.

Primer momento: evaluación de la aplicación de casos ABP

En este primer momento se aplicaron los casos ABP para el grupo experimental y se inició la evaluación de las habilidades para cada uno de los grupos. La intención es mostrar cómo se comportaron los resultados de las competencias con el desarrollo de las clases

Para los estudiantes del grupo control: las competencias fueron incrementándose y se pasó de un nivel básico inicial grupal N1 a un nivel medio de las competencias N2, como se puede ver en la siguiente figura:

Figura 1. Evolución de las competencias en los estudiantes del grupo control de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011



Fuente: elaboración propia.

Para poder analizar e interpretar los datos obtenidos, se acumularon los resultados parciales de cada una de las competencias evaluadas por tema de clase en el grupo control y, al final, se comparó el resultado contra el potencial del resultado ideal de la competencia. Esto permitió calcular un porcentaje para categorizar el nivel de la competencia por estudiante. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Número de estudiantes por nivel de competencia del grupo control de Seminario de Proyecto de Grado (novenio semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011

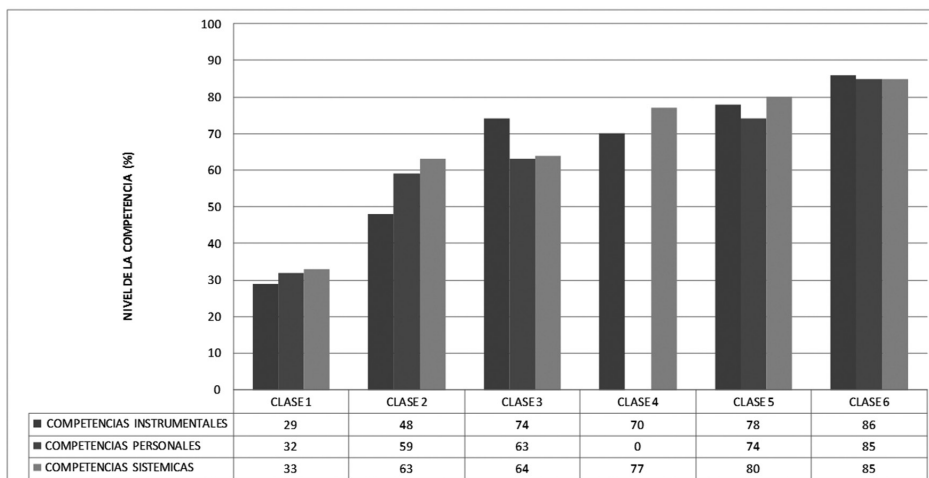
GRUPO CONTROL	COMPETENCIA						
	Instrumental		Personal		Sistémica		
	Nivel de la competencia	No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje
N1	Básico	1	3%	1	3%	1	3%
N2	Intermedio	33	94%	34	97%	34	97%
N3	Adecuado	1	3%	0	0%	0	0%
	Total	35	100%	35	100%	35	100%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes del grupo control alcanzaron un nivel intermedio (N2) en las competencias instrumentales, personales y sistémicas evaluadas. Estos resultados se pueden explicar como una respuesta normal al desarrollo de la clase tradicional.

Para los estudiantes del grupo experimental: las competencias fueron incrementándose y se pasó de un nivel básico inicial grupal a un nivel adecuado de las competencias, tal como se puede ver en la siguiente figura:

Figura 2. Evolución de las competencias en los estudiantes del grupo experimental de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011



Fuente: elaboración propia.

Para poder analizar e interpretar los datos obtenidos, se acumularon los resultados parciales de cada una de las competencias evaluadas por tema de clase en el grupo experimental y, al final, se comparó el resultado contra el potencial del resultado ideal de la competencia. Esto permitió calcular un porcentaje para categorizar el nivel de la competencia por estudiante, lo cual es presentado en la siguiente tabla:

Tabla 3. Número de estudiantes por nivel de competencia del grupo experimental de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011

		COMPETENCIA					
		Instrumental		Personal		Sistémica	
Nivel de la competencia		No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje
N1	Básico	0	0%	0	0%	0	0%
N2	Intermedio	8	29%	13	46%	10	36%
N3	Adecuado	20	71%	15	54%	18	64%
	Total	28	100%	28	100%	28	100%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un nivel adecuado (N3) en las competencias instrumentales, personales y sistémicas evaluadas. Una explicación de estos resultados es el aporte que la estrategia Didáctica ABP hace en el desarrollo de los temas de clase.

Segundo momento: evaluación final, taller y cuestionario

En este segundo momento se aplicaron los instrumentos de taller y cuestionario para los grupos control y experimental con el fin de evaluar las habilidades. La intención es mostrar cómo se pueden comparar los resultados de la clase tradicional y los de la clase donde se implementó el ABP como estrategia didáctica.

Tabla 4. Número de estudiantes por nivel de competencia grupo control en el taller final de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011

GRUPO CONTROL		COMPETENCIA					
		Instrumental		Personal		Sistémica	
Nivel de la competencia		No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje
N1	Básico	0	0%	0	0%	0	0%
N2	Intermedio	19	54%	27	77%	17	49%
N3	Adecuado	16	46%	8	23%	18	51%
	Total	35	100%	35	100%	35	100%

Fuente: elaboración propia.

De esta tabla se puede ver que, corroborando los resultados anteriores, los estudiantes del grupo control se encuentran en nivel de competencia intermedio (N2) en las competencias instrumentales y personales, pero en un nivel adecuado (N3) en la competencia sistémica.

Tabla 5. Número de estudiantes por nivel de competencia grupo experimental en el taller final de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011

GRUPO EXPERIMENTAL	COMPETENCIA						
	Instrumental		Personal		Sistémica		
	Nivel de la competencia	No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje	No. Estudiantes	Porcentaje
N1	Básico	0	0%	0	0%	0	0%
N2	Intermedio	1	4%	1	4%	2	7%
N3	Adecuado	27	96%	27	96%	26	93%
	Total	28	100%	28	100%	28	100%

Fuente: elaboración propia.

Al finalizar el taller, se pudo ver que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un nivel adecuado (N3) en las competencias instrumentales, personales y sistémicas. Este resultado puede adjudicarse al aporte que la estrategia didáctica ABP le hizo al desarrollo de las habilidades de los estudiantes del grupo.

Ninguno de los estudiantes en los dos grupos se quedó en el nivel básico de la competencia (N1). Esto se debe a que el desarrollo de las clases, ya sea por el método tradicional o por la estrategia didáctica ABP, está orientado a que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo de las competencias.

También fue importante en el análisis revisar el impacto que la estrategia del aprendizaje basado en problemas tuvo en los estudiantes objeto de estudio, tanto durante la clase como al final. Para ello, con base en los resultados obtenidos, se estructura la siguiente tabla, en la cual aquellos estudiantes ubicados en las cuadrículas de color azul son los que mejoraron y quienes se encuentran en las de color rosado son los que muestran desmejoría en sus competencias durante el proceso de construcción del proyecto de grado.

Tabla 6. Comparación de los resultados de la rejilla de observación en la clase tradicional y taller final del grupo control de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011

Estudiante	RESULTADOS DESARROLLO CLASE TRADICIONAL			RESULTADOS APLICACIÓN DEL TALLER		
	Instrumentales	Personales	Sistémicas	Instrumentales	Personales	Sistémicas
1	68%	38%	47%	75%	70%	75%
2	55%	63%	48%	75%	80%	75%
3	56%	38%	46%	67%	70%	81%
4	51%	55%	37%	50%	90%	69%
5	58%	60%	51%	50%	80%	75%
6	47%	45%	38%	42%	70%	63%
7	53%	55%	46%	58%	90%	63%
8	56%	50%	51%	58%	80%	75%
9	53%	47%	44%	58%	90%	56%
10	59%	45%	42%	67%	70%	69%
11	47%	43%	43%	83%	40%	63%
12	62%	62%	43%	67%	90%	81%
13	38%	55%	46%	42%	70%	81%
14	50%	48%	49%	75%	90%	75%
15	44%	50%	41%	42%	70%	69%
16	47%	53%	51%	58%	70%	56%
17	65%	52%	44%	75%	90%	63%
18	47%	52%	54%	75%	70%	63%
19	45%	53%	32%	42%	70%	63%
20	55%	48%	47%	42%	80%	69%
21	55%	66%	48%	67%	80%	81%
22	62%	50%	46%	42%	90%	56%
23	44%	40%	40%	67%	60%	63%
24	49%	48%	48%	67%	80%	56%
25	36%	35%	56%	50%	20%	56%
26	45%	37%	35%	50%	80%	44%
27	45%	22%	46%	67%	50%	56%
28	47%	48%	45%	58%	80%	69%
29	44%	47%	39%	75%	50%	56%
30	40%	27%	41%	42%	60%	38%
31	31%	42%	38%	50%	50%	63%
32	49%	42%	46%	58%	80%	63%
33	49%	63%	44%	42%	70%	63%
34	50%	42%	46%	75%	40%	69%
35	59%	52%	51%	67%	90%	63%
	0,50	0,48	0,45	0,59	0,72	0,65

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran que, para el grupo control, 26 estudiantes mejoraron en sus competencias instrumentales (74%), 32 en sus competencias personales (43%) y 34 en sus competencias sistémicas (98%), después de haber aplicado el cuestionario y el taller final en el marco de la clase tradicional. Si se observa detenidamente, doce estudiantes desmejoraron algunas competencias y la explicación está fundamentada en las diferencias entre los instrumentos utilizados para la medición inicial y el taller final. Por otro lado, también es importante considerar que las metodologías de evaluación fueron diferentes: para la evaluación inicial fue la observación y para la parte final fue un taller con cuestionario.

Tabla 7. Comparación de los resultados de la rejilla de observación en la aplicación de la didáctica y taller final del grupo experimental de Seminario de Proyecto de Grado (noveno semestre), Ingeniería Química, Universidad de América, Bogotá, semestre II-2011

Estudiante	RESULTADOS APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA ABP			RESULTADOS APLICACIÓN DEL TALLER		
	Instrumentales	Personales	Sistémicas	Instrumentales	Personales	Sistémicas
1	83%	75%	66%	92%	90%	88%
2	72%	65%	71%	67%	90%	81%
3	79%	68%	72%	92%	100%	88%
4	78%	70%	55%	92%	90%	81%
5	69%	72%	77%	67%	90%	75%
6	58%	62%	65%	75%	70%	88%
7	85%	60%	76%	100%	100%	94%
8	64%	67%	58%	75%	90%	94%
9	68%	62%	77%	75%	80%	69%
10	72%	63%	82%	92%	80%	94%
11	56%	67%	74%	58%	70%	75%
12	81%	75%	77%	100%	100%	94%
13	67%	65%	56%	50%	50%	63%
14	68%	57%	63%	83%	90%	75%
15	68%	67%	75%	92%	90%	81%
16	76%	63%	73%	83%	90%	100%
17	76%	70%	65%	92%	90%	69%
18	76%	43%	61%	83%	90%	100%
19	72%	68%	74%	75%	80%	69%
20	65%	60%	73%	75%	80%	88%
21	76%	58%	66%	67%	80%	81%
22	58%	62%	70%	83%	80%	88%
23	71%	55%	66%	83%	90%	75%
24	62%	67%	65%	67%	80%	81%

Estudiante	RESULTADOS APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA ABP			RESULTADOS APLICACIÓN DEL TALLER		
	Instrumentales	Personales	Sistémicas	Instrumentales	Personales	Sistémicas
25	69%	63%	74%	67%	90%	88%
26	65%	60%	77%	67%	100%	94%
27	64%	73%	70%	92%	80%	88%
28	62%	67%	59%	75%	80%	56%
	0,70	0,64	0,69	0,79	0,85	0,83

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos permiten realizar el siguiente análisis: para los 28 estudiantes del grupo experimental, 25 estudiantes mejoraron en su competencia instrumental (89%), 27 mejoraron en su competencia personal (96%) y 25 en su competencia sistémica (89%), después de haber aplicado el cuestionario y el taller final en el marco de la didáctica ABP. Las diferencias entre las mediciones iniciales y las del taller final se pueden explicar por factores relacionados con la diferencia en los instrumentos de medición y por los métodos utilizados para tal fin.

Los anteriores resultados se pueden explicar recurriendo a los trabajos de Torp y Sage (1998) y Bolaños, Martínez y Canovas (1998), quienes exponen que las competencias pueden desarrollarse de forma significativa con la aplicación de estrategias didácticas como el ABP. Por otra parte, los investigadores consideran importante señalar que las diferencias entre los resultados iniciales y finales en las mediciones pueden adjudicarse a factores como falta de concentración y entendimiento de los instrumentos por parte de los estudiantes evaluados, y también las diferencias en los instrumentos y mecanismos de medición.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los comentarios y resultados de los antecedentes, la profundización en los conceptos del marco referencial, el análisis de los datos experimentales y la interpretación de los resultados fueron los elementos principales para afrontar los cuestionamientos planteados en los objetivos de la investigación, y con la integración de estos, se pueden expresar las siguientes conclusiones.

Frente al primer objetivo, se puede decir que para desarrollar el diseño de los casos estudios de aprendizaje basado en problemas no solo fue importante

tomar los lineamientos ofrecidos por los referentes, sino también tener en cuenta los temas ya desarrollados en clase y la experiencia frente a dichos casos. Aunque fue un poco complicado al principio definir *cómo* se debían diseñar los casos de ABP, una vez se identificaron los objetivos de aprendizaje desde los temas de clase fluyó de manera más adecuada su construcción.

Por otra parte, para este mismo objetivo inicial, se puede aseverar que es muy importante en la fase de implementación de la estrategia didáctica socializar adecuadamente los temas de estudio y también saber asumir los roles de la estrategia. Que los profesores dejaran de ser protagonistas de la clase y que los estudiantes asumieran el reto de ser propositivos en la solución de los diferentes casos hizo que los procesos de aprehensión de los conceptos y el desarrollo de las competencias fueran más rápidos y significativos al final de la clase en el grupo experimental. Por tanto, se puede afirmar que sí hay diferencias con la implementación del ABP.

Para el segundo objetivo, frente a la evaluación de la implementación de la estrategia didáctica, los resultados de las variables respuesta (las competencias instrumentales, personales y sistémicas) permiten evidenciar que aunque los datos finales no son significativamente diferentes entre los grupos evaluados (la clase tradicional y al que se aplicó el ABP), sí se encontraron procesos de apropiación de conocimiento y posición de criterios diferentes entre los dos grupos. La evaluación de la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas permite confirmar la mayoría de los referentes de esta investigación, en los que sí se evidencian algunas diferencias en el desarrollo de las competencias entre los grupos en los cuales se aplica y en los que no se aplica.

Por otra parte, para confirmar las apreciaciones anteriores, los resultados iniciales mostraron que los estudiantes de los dos grupos empezaron a desarrollar las habilidades de manera diferente; los estudiantes del grupo experimental presentaron una tendencia prolija al entendimiento de los temas de clase y a desarrollar por medio de los casos de la estrategia didáctica ABP las habilidades y competencias de una forma más rápida que lo que se puede observar con los resultados del grupo control.

La interpretación de los resultados permite establecer que la estrategia didáctica ABP fomentó el desarrollo de las competencias de formación en el grupo de estudiantes el que se implementó y que están en un nivel de significancia

más alto que las que se desarrollan mediante la clase tradicional. Esto se puede explicar porque los estudiantes estaban más involucrados en los temas de clase y tenían un mayor protagonismo en el desarrollo de su propuesta de trabajo de grado.

En la implementación de los casos ABP se presentaron algunos inconvenientes al inicio de la fase experimental, entre los cuales se pueden mencionar algunos como que los estudiantes no entendían la estrategia planteada para la clase, su participación sobre el caso ABP planteado era limitada por temor a no haber entendido el tema, hubo poca apropiación de su papel protagónico en la estrategia didáctica y a los docentes se les dificultó la evaluación de habilidades de los estudiantes. Estas situaciones se fueron mejorando en la medida en que se desarrollaron las clases y tanto docentes como estudiantes entendieran la didáctica.

Con los logros obtenidos en la investigación se alcanzó a establecer que la organización de la información es fundamental para poder identificar la mejor manera de analizar los datos. En el análisis fue importante contar con los referentes teóricos, los cuales ayudaron a identificar las diferencias significativas en los resultados de la investigación.

El cuestionario y la observación directa posttest del taller ratifican que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron niveles de habilidades, competencias y elementos cognitivos un poco más altos que los estudiantes del grupo control.

Finalmente, al analizar los resultados de la estrategia didáctica diseñada, implementada y evaluada, se puede afirmar que el aprendizaje basado en problemas (ABP) sí incidió en el desarrollo de las competencias instrumentales, personales y sistémicas de los estudiantes de Seminario de Proyecto de Grado que elaboran su propuesta de investigación en el programa de Ingeniería Química de la Universidad de América, y que este aporte puede ser extrapolado a otros campos de la investigación con metodologías y resultados reproducibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Bolaños, G., Martínez, A. y Canovas, C. (1998). *Aprendizaje basado en problemas: una experiencia en el aula*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus León Editorial.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (3ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Duch, B., Groh, S. y Allen, D. (2004). *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Fundación Universidad de América. (2011). *Guía metodológica para la elaboración de trabajos de grado y proyectos de investigación en pregrado*. Bogotá: Autor.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica. (2009). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Manuscrito no publicado. México: Autor. Recuperado de <http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Palacios, C., Vargas, J. y Jiménez, S. (2008). *Efecto de la resolución de problemas en el desarrollo de competencias básicas en física térmica*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Sanz de Acedo, M. L. (2011). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Diseño de instrumentos de investigación*. México: Solaris.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Colón.
- Villardón, G. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias en educación*. Barcelona: Siglo XXI, Universidad de Deusto.

Capítulo 14

MITOS, LEYENDAS E IDEAS PREVIAS COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO CONCEPTUAL

César Alfonso Muñetón Gómez¹

INTRODUCCIÓN

Los conocimientos previos de los estudiantes, así como leyendas, mitos y el propio desarrollo de la ciencia a través del tiempo, se convierten en un instrumento de vital importancia en los procesos de construcción de nuevos conocimientos. En este contexto, se presentan en este capítulo los resultados de una investigación fundamentada en el modelo de cambio conceptual el cual tiene en cuenta las ideas previas que los estudiantes construyen antes o durante los procesos de enseñanza y que se desarrolló con un curso de la cátedra de Anatomía I del programa de Medicina Veterinaria, perteneciente a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle. La investigación se adelantó en el marco del macroproyecto sobre *Estrategias de enseñanza* durante los años 2011 y 2012.

¹ Médico Veterinario de la Universidad de La Salle. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar. Docente de la Universidad de La Salle y Universidad Agraria de Colombia. Correo electrónico: cemuneton@unisalle.edu.co

El capítulo que se presenta a continuación se divide en cuatro partes; inicialmente, en el marco teórico, se presentan los fundamentos del modelo de cambio conceptual, posteriormente, se describe la estrategia que se desarrolló para producir el cambio conceptual y las diferentes fases en que se dividió el proyecto, a continuación se especifican algunos de los resultados obtenidos y, finalmente, se detallan las conclusiones y prospectiva que se evidenció del estudio.

EL MODELO DE CAMBIO CONCEPTUAL

Sin duda, el verdadero cambio conceptual es una reestructuración, la cual implica no sólo la sustitución o modificación de los conceptos o ideas de los alumnos sobre los fenómenos que estudia la ciencia, sino, sobre todo, un cambio en la forma de concebirlos, o como ha dicho White (1994), un cambio concepcional más que conceptual. Al respecto Pozo (1999, p. 514), se pregunta, por qué llamar cambio conceptual a lo que sin duda es algo más que un cambio de conceptos; El cambio conceptual implica un cambio en los procesos y representaciones, mediante los que el estudiante procesa los fenómenos científicos y no sólo un cambio en el contenido de esas representaciones. En definitiva, uno de los objetivos de emplear el modelo de cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias es lograr que los estudiantes lleven a cabo un cambio en los conocimientos cotidianos con los que llegan a la escuela y los transformen en otros de naturaleza más académica y disciplinar.

Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982), establecen cuatro condiciones para que se presente el cambio conceptual:

1. Que el sujeto se sienta insatisfecho con las concepciones preexistentes.
2. Que la nueva concepción le resulte inteligible.
3. Que los nuevos conceptos sean potencialmente más explicativos que los que posee el estudiante.
4. Los nuevos conceptos deben sugerir un plan de actuaciones fructífero a futuro.

En el modelo de cambio conceptual se parte de la hipótesis según la cual los conceptos previos del estudiante (paradigma personal, constructos personales), son susceptibles de evolucionar significativamente y en ello van a influir

ampliamente las características del contexto educativo y otros factores de carácter personal anotados por Díaz y Hernández (2002) como son: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

De otra parte, el cambio conceptual está relacionado íntimamente con la teoría del aprendizaje significativo. Ausubel, Novack y Hannesian (1976) señalan que : *“La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente con algún aspecto relevante de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto, un concepto)”*. De lo anterior se deriva, que aprender significativamente supone modificar los esquemas conceptuales del estudiante, partiendo de su realidad y desarrollando su potencial de aprendizaje. Las condiciones para conseguir esto serán una actitud positiva por parte del alumno y un contenido de aprendizaje que sea potencialmente significativo.

Las ideas previas, siguiendo a Carrascosa y Gil (1985), son estructuras mentales de los estudiantes, se conocen también como ideas alternativas, errores conceptuales, constructos personales o, esquemas conceptuales alternativos. Dentro de sus características se pueden señalar que son construcciones de tipo personal, presentan semejanzas con concepciones que estuvieron vigentes a lo largo de la historia, son persistentes, implícitas y van a depender del contexto. El origen de estas ideas son muchas veces las experiencias y observaciones de la vida cotidiana, rumores sociales, tabúes, leyendas o, la cultura propia de cada civilización.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología empleada, la investigación se enmarcó dentro de un paradigma empírico analítico, para lo cual, el proyecto de investigación se dividió en tres fases; en la fase inicial o diagnóstica, se elaboró un cuestionario para caracterizar las ideas previas de los estudiantes sobre el sistema circulatorio, tema que en el campo disciplinar de la biología es denominado angiología. En la construcción de este cuestionario se tuvo en cuenta, que las preguntas identificaran conceptos de construcción personal. Así mismo, en esta fase se

pidió a los estudiantes la elaboración de un mapa conceptual, usando doce conceptos relacionados con la red conceptual de angiología.

En la segunda fase, se aplicó la estrategia la cual se dividió en seis sesiones orientadas a provocar el cambio conceptual. En la primera sesión, se realizó la socialización de las respuestas al cuestionario de ideas previas. Por medio de esta socialización se buscó identificar y caracterizar las ideas previas de los estudiantes y crear insatisfacción en los estudiantes con las concepciones preexistentes, ya que esta es una de las condiciones para que se produzca el cambio conceptual.

En la segunda sesión, se desarrolló una clase magistral sobre angiología, haciendo énfasis en las ideas previas identificadas y tratando de que los nuevos conceptos resultaran inteligibles, lo cual es otra de las condiciones para que se produzca el cambio conceptual. Durante la actividad se mostraron algunas imágenes de la circulación mayor y menor, además, se observaron las estructuras internas del corazón y se explicaron sus principales funciones. Nuevamente, el docente retoma las preconcepciones identificadas en el cuestionario de ideas previas, las cuales se analizaron de forma reiterada buscando crear insatisfacción en los estudiantes con sus propias ideas. De forma similar, se mostró que las nuevas concepciones resultaban más específicas y explicaban mejor las estructuras y el funcionamiento del sistema circulatorio.

Una tercera sesión, estuvo dedicada a la lectura sobre las concepciones históricas acerca del sistema circulatorio (Quintanilla, 2007), Esta lectura sirvió para identificar concepciones de tipo histórico, a partir de las cuales se examinó su semejanza con ideas que tienen los estudiantes en la actualidad, lo cual es una característica de las ideas previas.

Posteriormente, la cuarta sesión, se dedicó a la lectura de un apartado del libro “El discurso del método”, en este texto, el autor describe la concepción que tenía sobre el funcionamiento del sistema circulatorio.

En la quinta sesión, se realizó la disección de cuatro corazones de las especies equina y bovina, para esto se incidieron las aurículas y los ventrículos, poniendo de manifiesto las estructuras que conforman cada una de las partes y su función. En esta sesión, se hizo énfasis en lograr que el nuevo conocimiento resultase más claro y explicara de una mejor manera diversos aspectos rela-

cionados con la circulación en los mamíferos, a diferencia de las ideas previas que tienen los estudiantes.

La sexta sesión se dedicó a la elaboración y estudio de los mapas conceptuales, para esto se elaboró en el tablero, con la colaboración de los estudiantes, un mapa de la familia, con el fin de desarrollar la capacidad de construirlos. En este mapa, los conceptos más importantes o globalizantes se ubicaron en la parte superior. El concepto que ocupó este lugar fue obviamente el de familia. A partir de este concepto, se solicitó la creación de un nuevo nivel jerárquico subordinado al anterior; de este se desprendieron diversos conceptos que fueron formando el mapa conceptual, luego se pidió a los estudiantes relacionar entre sí los diferentes conceptos, buscando enlaces significativos que permitieran relacionar entre sí los conceptos por medio de flechas y palabras sencillas. Posterior a esto, cada estudiante elaboró un mapa conceptual sobre Angiología.

En la tercera fase de la investigación, denominada fase evaluativa, se desarrolló nuevamente el cuestionario de ideas previas y la elaboración de un segundo mapa conceptual. Los resultados se compararon con los obtenidos en la etapa inicial.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica mostraron que de los 28 estudiantes que contestaron el cuestionario de ideas previas sobre el sistema circulatorio, el 61% presentó algún tipo de preconcepción identificable con el instrumento diseñado. El 39% de los estudiantes, no presentó ningún tipo de preconcepción. Algunas de las ideas previas identificadas se enuncian a continuación.

- Donar sangre es un hábito saludable que permite bajar de peso.
- Las personas de raza negra tienen una composición sanguínea diferente a la de las otras razas.
- Al ojo no llega irrigación sanguínea.
- Los órganos internos tienen una temperatura superior en comparación con los más superficiales.
- La sensación de sueño después del almuerzo es consecuencia de la llenura.
- El estómago es el órgano encargado de impulsar la sangre.

Algunas de estas ideas no se pueden catalogar como erróneas, sino como ideas incompletas, las cuales juegan un papel importante al actuar como ideas ancla para el nuevo aprendizaje.

En cuanto a los mapas conceptuales, estos, fueron puntuados según lo recomendado por Novack y Gowin (1984), los cuales proponen una tabla de puntos para los diferentes elementos de un mapa. Así pues, el recuento de los eventos que aparecen de cada elemento permite la suma ponderada que proporciona la calificación del mapa. En resumen, a cada proposición o enlace válido y significativo se le atribuye un punto, a cada nivel jerárquico cinco puntos, a cada conexión o enlace cruzado válido y significativo diez puntos, si el enlace cruzado es válido pero no relevante dos puntos y a los ejemplos válidos un punto. La puntuación global del mapa resulta de la suma de todos los puntos. El análisis de los resultados en esta fase muestra que aunque la mayor parte de los estudiantes utilizaron todos o la mayoría de los conceptos propuestos, fue frecuente la falta de relación supra y subordinada entre conceptos. En cuanto a la elaboración de enlaces cruzados significativos, ningún estudiante los realizó. A esto se añade, que únicamente tres estudiantes ejecutaron enlaces que a la postre resultaron no significativos.

En cuanto a la aplicación de la estrategia y el uso de textos históricos se evidenció que en el antiguo Egipto se consideraba al corazón como el centro del cuerpo, sede de la inteligencia y de la percepción, además de su comunicación directa con el estómago. Por su parte, el médico griego Hipócrates sostenía la idea de que el corazón daba origen a la sangre y a un calor innato que producía los latidos. De forma similar, Aristóteles pensaba que el corazón producía la sangre y era el centro de las sensaciones. Proxágoras sustentaba que por las arterias fluía aire, y se apoyaba en que se encontraban desocupadas en los cadáveres. Erasístrato, afirmaba que en el ventrículo izquierdo se encontraba el espíritu vital o pneuma (domicilio del alma). Galeno, por su parte, aseguraba que la sangre pasaba a través del septum o tabique interventricular por unos pequeños poros existentes en la pared, los cuales permitían la salida de vapores de desecho a través de los pulmones, esta concepción de Galeno se mantuvo por catorce siglos hasta los albores del siglo XVI.

La lectura de Descartes (1987), permitió conocer su explicación sobre el paso de la sangre a través del corazón. El sostenía que la sangre al llegar a la aurícula derecha del corazón se evaporaba, gracias al calor innato de este órgano, lo

anterior, permitía a la sangre limpiarse y al salir del corazón convertirse en una sangre más viva, más sutil y más cálida. Estas concepciones históricas que acompañaron el desarrollo de la anatomía como ciencia, dieron origen a diversos mitos y leyendas que pueden aún hoy en día persistir en la mente de algunos individuos, eso explicaría en alguna forma la persistencia de ideas erróneas en la mente de diversos sujetos y su resistencia al cambio.

En la fase evaluativa, el cuestionario de ideas previas se realizó tratando de identificar que se hubieran superado algunas de las ideas previas detectadas en el cuestionario inicial y que los estudiantes dieran cuenta del aprendizaje obtenido durante el desarrollo de la estrategia. El cuestionario se puntuó de manera similar a como se puntuó el cuestionario realizado en la fase diagnóstica. La comparación mostró que aunque un alto porcentaje de estudiantes superaron las ideas previas iniciales, también es frecuente la aparición de nuevas preconcepciones.

Para la elaboración del segundo mapa conceptual, se pidió a los estudiantes la preparación de un mapa sobre angiología con base en los conocimientos construidos. Al realizar la comparación entre los mapas elaborados al inicio y al final se observó un mayor número de relaciones supra y subordinada entre conceptos. En cuanto a la producción de enlaces cruzados significativos se pasó de cero a diez. A esto se añade, que se realizaron en promedio cinco niveles jerárquicos en comparación con los tres de la fase inicial, de otra parte los ejemplos aumentaron de once a noventa y seis, mientras el puntaje ponderado de los mapas pasó de veintisiete a cincuenta y seis puntos en promedio por estudiante. Llegados a este punto y después de exponer los resultados más significativos, se presentan a modo de síntesis las conclusiones de esta investigación.

CONCLUSIONES

En primer término, el desarrollo de la ciencia a través del tiempo se convierte en una valiosa herramienta para la propia enseñanza de las ciencias, la cual, de alguna manera permite conocer el origen de diversas ideas relacionadas con las cosmovisiones de cada época y cómo explicaban los fenómenos que rodeaban alguna disciplina. En el caso de la angiología, se aprecia una estrecha relación entre las ideas previas identificadas en los estudiantes, con las descritas por diversos autores en diferentes periodos de tiempo.

En segundo lugar, estas ideas que también hacen parte de diversos mitos y leyendas de nuestra tradición cultural; al ser identificadas, pueden convertirse en ideas ancla para la construcción de nuevos conocimientos, relacionando de forma no arbitraria y sustancial lo que el estudiante ya sabe con los nuevos conceptos propuestos. Muy seguramente, en cada disciplina existen diversas ideas erróneas o incompletas que se han convertido en mitos o leyendas, el identificarlas y conocerlas nos puede servir de punto de partida para posibilitar la construcción de un aprendizaje más significativo.

Finalmente, en cuanto a la aplicación del modelo de cambio conceptual, los resultados del estudio confirman lo expuesto por Alemañ, Rafael y Pérez (2000), los cuales expresan que los conceptos manejados durante la aplicación de esta estrategia didáctica conducen a un aprendizaje significativo. En la medida que los estudiantes se desarrollan intelectualmente van adquiriendo conocimientos más complejos, como parte de un proceso de cambio conceptual sucesivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., Novack, J. y Hannesian, H. (1976). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México D. F.: Editorial Trillas.
- Carrascosa, J. y Gil, D. (1985). *La metodología de la superficialidad y el aprendizaje de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias, 3(2), pp. 113-120
- Descartes, R. (1987). *Discurso del método*. Traducido por Arnaus Gras. Madrid: Ed. Alambra.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Novack, J. y Gowin, B. (1984). *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P., y Gertzog W. (1982). *Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual*. Science Education. 66 (2), p. 221-227.
- Pozo, J. (1999). *Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de las ciencias como cambio representacional*. Enseñanza de las ciencias. 17 (3) p. 513 – 520.
- Quintanilla, M. (2007) *Concepciones históricas sobre el sistema circulatorio*. Historia de la ciencia: aportes para su divulgación y enseñanza. Santiago de Chile: Editorial Arrayán.
- White, R. (1994). *Conceptual and conceptional change*. Learning and Instruction, 4(1), p. 117-121.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril de 2015
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 400 ejemplares en book cream de 59 gramos.

