



INCLUSIÓN Y DESARROLLO



No. 1 Vol. 8 2021

ISSN En línea: 2590-7700



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 8, Núm. 1

Enero - Junio 2021

Inclusión y Desarrollo (ISSN: 2389-7341 / e-ISSN: 2590-7700) es una revista científica de acceso abierto (open access), arbitrada en modalidad doble ciego (double-blind review), editada semestralmente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia. Su propósito es fomentar el debate académico nacional e internacional en torno a la construcción de conocimiento y a la comprensión de los procesos de inclusión y desarrollo social, desde diferentes perspectivas vinculadas a las ciencias sociales, humanas y de la educación.

La publicación recibe principalmente artículos de investigación y de revisión, escritos en español, inglés y portugués; asimismo, publica artículos de reflexión, artículos de semilleros de investigación y artículos de opinión, dirigidos a la comunidad científica y académica interesada en los procesos de exclusión, participación y búsqueda de alternativas de acceso a las oportunidades del mundo moderno por parte de poblaciones, grupos o individuos que, por distintos criterios (educación, género, raza, edad, religión, discapacidad), han experimentado algún tipo de marginalidad.

Inclusión y Desarrollo permite el acceso libre y gratuito a la totalidad de sus contenidos, tanto de texto como visuales, para su lectura, descarga, copia, impresión y consulta, bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Si se utiliza algún contenido de forma total o parcial, debe citarse su procedencia y respetarse los derechos de autor correspondientes.

La revista no cobra cuotas por el envío, evaluación o publicación de artículos. La opinión expresada por los autores no refleja necesariamente la postura del equipo editorial de la publicación.

 <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

 inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

Redes Sociales:

 [http://Revista Inclusión y Desarrollo- UNIMINUTO]

 @revistainclusionydesarrollo



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 8, Núm. 1

Enero - Junio 2021



Inclusión y Desarrollo, Vol. 8, Núm. 1, enero - junio de 2021, es una publicación semestral, científica, arbitrada y de acceso abierto, editada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia.

Nombre de la revista: Inclusión y Desarrollo

Nombre abreviado y siglas: IyD

e-ISSN: 2590-7700

Entidad editora y país: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

URL de la entidad editora: www.uniminuto.edu

URL de la revista:
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Periodicidad: semestral

Área de conocimiento (OCDE): Ciencias Sociales

Subárea de conocimiento: Educación

📍 Transversal 73 A No. 81 i-19 (esquina), Bogotá, Colombia

☎ +57 (1) 378 9950

✉ inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Personería jurídica: Resolución 10345 del 1 de agosto de 1990, MEN.

Los contenidos de la revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), lo que permite su copia, distribución y comunicación pública, siempre que se cite a los autores originales y a la fuente.

El proceso de edición, arbitraje, corrección de estilo, diagramación, gestión de bases de datos, soporte técnico (OJS) y difusión de cada número es asumido por el equipo editorial de la revista con el respaldo institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO..

TRANSPARENCIA

La revista Inclusión y Desarrollo no cobra ningún tipo de tarifa a los autores ni a los lectores por el envío, evaluación, procesamiento o publicación de los artículos (Costos por Procesamiento de Artículos - APC = \$0). Los costos asociados a la gestión, edición, corrección de estilo, diagramación, mantenimiento de la plataforma Open Journal System (OJS) y publicación de los números son asumidos íntegramente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en el marco de su política de acceso abierto y su compromiso con la democratización del conocimiento científico.

Como institución editora, UNIMINUTO garantiza que el equipo editorial cuente con las herramientas necesarias para el desarrollo de un proceso editorial íntegro y transparente, incluyendo software especializado de detección de plagio, que se aplica a todo manuscrito antes de iniciar su proceso de evaluación. Asimismo, provee al equipo editorial de recursos de formación y acceso a información actualizada sobre buenas prácticas editoriales, en línea con los principios del Committee on Publication Ethics (COPE).

Todos los manuscritos postulados son sometidos a una valoración inicial por parte del editor en jefe y el comité editorial, quienes verifican el cumplimiento de los requisitos formales, de alcance temático y de originalidad establecidos en la política editorial. Una vez superada esta valoración, el manuscrito es remitido a un proceso de arbitraje académico en modalidad de doble ciego, con al menos dos pares evaluadores externos y, en caso de discrepancia entre sus conceptos, un tercer evaluador.

La revista se adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y no utiliza indicadores bibliométricos como criterio determinante para la valoración de los artículos o de sus autores; las decisiones editoriales se toman exclusivamente con base en criterios académicos. Toda comunicación oficial del proceso editorial queda registrada y archivada en la plataforma OJS, garantizando la trazabilidad del proceso ante los autores, los pares evaluadores y la institución editora.



Vol. 8, Núm. 1
Enero - Junio 2021

EQUIPO EDITORIAL

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN

EDITOR

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORES

Mg. MARIA BEATRIZ SILVA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. NELSY MELISSA BELLO RAMIREZ

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Prof. Sindy Catherine Charcas Ibarra

Diagramadora

Fotografía portada

Santiago Ardila Acero

Prof. ÓSCAR MANUEL ARIZA ROMERO

Soporte Técnico OJS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. EDGAR FERNÁNDEZ FONSECA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

DRA. ANDREA GARCÍA DONATO

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

DR. ALEJANDRO VIANA ASTAIZA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA

UUniversidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ

Universitaria Agustiniana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN

Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS

Universidad de Guayaquil, Ecuador

DRA. YOLANDA CASTRO ROBLES

Pontificia Universidad Javeriana





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341

e-ISSN: 2590-7700

Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO

Revista Inclusión y Desarrollo

Enero - Junio 2021

Contenido

1-5

LA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA Y SU FUNDAMENTO TEÓRICO DESDE EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO

PRAXEOLOGICAL PEDAGOGY AND ITS THEORETICAL
FOUNDATION FROM PEDAGOGICAL CONSTRUCTIVISM
A PEDAGOGIA PRAXEOLÓGICA E SEU FUNDAMENTO TEÓRICO
DESDE O CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Asistente editorial Revista Inclusión y Desarrollo
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

6-27

MATERIAL DIDACTICO PARA LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

TEACHING MATERIALS FOR LITERACY FOR STUDENTS WITH
HEARING IMPAIRMENT

MATERIAL DIDÁTICO PARA A LECTOESCRITURA EM
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Jaime Franco Bracamonte Universidad del Atlántico

Barranquilla-Colombia

Shirley Barreiro Novoa

Universidad del Atlántico



28-37

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN EL ÁMBITO VIRTUAL

THE DEVELOPMENT OF ONLINE READING SKILLS, A CHALLENGE TO IMPROVE HIGHER EDUCATION

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA NO DOMÍNIO VIRTUAL, UM DESAFIO PARA MELHORAR O ENSINO SUPERIOR

Alexandra Bolaños

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Miryam Janeth Chacón

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Yamile Muñoz Pulido

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

38-47

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA PRIMERA INFANCIA

MULTIPLE INTELLIGENCES IN SOCIAL REPRESENTATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ferdy Carina Arguello Muñoz

Corporación Universitaria del Caribe -CECAR

Gustavo Velásquez Quintana

Fundación Universitaria UniGermana

Ángela María Arrieta Fontalvo

Corporación Universitaria del Caribe -CECAR



48-68

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE UN COLEGIO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: A PROPOSAL FOR STRENGTHENING THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CITY OF BOGOTÁ

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS E DOS PROFESSORES NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE BOGOTÁ

Mayra Alejandra Tovar Díaz
Universidad Santo Tomas

69-82

ESTRATEGIAS PARA GENERAR PROCESOS DE INTERCULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

STRATEGIES TO GENERATE INTERCULTURAL PROCESSES IN INDIGENOUS COMMUNITIES

ESTRATÉGIAS PARA GERAR PROCESSOS DE INTERCULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Álvaro Iván Yáñez Benavides
Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
Paola Andrea Rubiano Cárdenas
Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO



83-94

FORTALECIENDO DESTREZAS LECTO ESCRITORAS A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS EN INFANTES DE 6 AÑOS

STRENGTHENING LITERACY SKILLS - WRITERS THROUGH PSYCHO-PEDAGOGICAL STRATEGIES IN 6-YEAR-OLDS

FORTALECIMENTO DAS HABILIDADES LETIVAS - ESCRITORAS ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS EM CRIANÇAS DE 6 ANOS

Jenny Katherine Cruz Márquez

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

95-105

SOPORTE SOCIAL Y ESTRUCTURAS HABITACIONALES EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS FAMILIAS EN LA ZONA 1, COMAS 2019

SOCIAL SUPPORT AND HOUSING STRUCTURES IN THE QUALITY OF LIFE OF FAMILIES IN ZONE 1, COMAS 2019

SUPORTE SOCIAL E ESTRUTURAS HABITACIONAIS NA QUALIDADE DE VIDA DAS FAMÍLIAS NA ZONA 1, COMAS 2019

Lucia de Lourdes León Urraca

Universidad César Vallejo

Yolanda Josefina Huayta Franco

Universidad César Vallejo

**LA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA Y SU
FUNDAMENTO TEÓRICO DESDE EL
CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO
PRAXEOLOGICAL PEDAGOGY AND ITS
THEORETICAL FOUNDATION FROM
PEDAGOGICAL CONSTRUCTIVISM
A PEDAGOGIA PRAXEOLÓGICA E SEU
FUNDAMENTO TEÓRICO DESDE O
CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO**

**Los “aprendizajes significativos” en el proceso
cognoscitivo**

“¿Es el conocimiento didáctico, como fruto de la investigación educativa, un ámbito de conocimiento estrictamente científico o comparte características con otras formas de conocimiento (artístico, técnico, práctico?”. Rafael Porlán.

Cuando se habla de “aprendizaje significativo” se refiere de inmediato a la capacidad que tiene el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, de relacionar los conceptos que aprende y darles un sentido a partir de la estructura conceptual que posee. Sobre este punto Porlán (1998 p. 21) señala, “La construcción de conocimientos en un contexto educativo se debe basar en la negociación de significados”.

En este sentido el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El “aprendizaje significativo” a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que posee y al mismo tiempo al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que se tiene. El “aprendizaje significativo” se da cuando las actividades académicas están relacionadas de manera congruente y el sujeto (en este caso el estudiante) decide (Porlán, R. (1998) p. 21)

Félix Fernando Dueñas Gaitán
Asistente editorial
Revista Inclusión y Desarrollo
Corporación Universitaria Minuto de Dios
– UNIMINUTO
inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

aprenderlas. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a dos postulados fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el docente.

Los docentes no deben reducirse a simples transmisores del conocimiento. Su papel desde centrarse en la producción de conocimiento (investigación académica). Transmitir conocimientos a los estudiantes implica al mismo tiempo enseñar en la construcción del conocimiento que supone un proceso de “elaboración” en donde el alumno esta en la capacidad de seleccionar y organizar las informaciones que le llegan por diferentes medios estableciendo relaciones entre los mismos. En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje. El alumno viene “armado” con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el estudiante consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos integrándolos en su estructura cognoscitiva será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y en consecuencia, habrá llevado a cabo un “aprendizaje significativo”.

El ajuste teórico de la pedagogía praxeológica con el modelo pedagógico constructivista

La pedagogía praxiológica debe ser potencialmente significativa, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (llamada significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara) como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (es la significabilidad psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje). Sobre este punto Juliao (2013,

p. 71) indica, “tomar el control de sus propias vidas y transformar la realidad, mediante la reflexión y dominio de las finalidades y no sólo de los medios”. La “compresión” debe referirse al “proceso de aprendizaje” básicamente en términos de las representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el docente va a intentar motivar con el fin de que sean verdaderos y significativos. Del mismo modo, el aporte del docente al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos teóricos de conocimiento desarrollados.

Son estos esquemas, su disponibilidad y sus características, los que van a determinar los posibles efectos de la pedagogía praxeológica que deben revisarse y enriquecerse. La revisión no se limita a la disposición para el aprendizaje. Otros aspectos, como el papel de la memoria, la capacidad de análisis de texto, la producción escrita, la argumentación, permiten la funcionalidad de lo aprendido y la insistencia en el aprendizaje de “procesos” o por procesos. La idea clave es que la memorización comprensiva - por oposición a la memorización mecánica o repetitiva- es un componente básico del aprendizaje comprensivo. Esta sería la interpretación a la afirmación de la Pedagogía praxeológica es un instrumento didáctico que permite al estudiante patinar en el proceso de aprendizaje logrando así incorporar esquemas de conocimiento (VER), modificándolos (JUZGAR-ACTUAR) y enriqueciéndolos (DEVOLUCIÓN CREATIVA). Como sostiene Juliao (2013, p. 77), “la pedagogía praxeológica gira alrededor de las experiencias y prácticas de los sujetos, situadas obviamente en un contexto y con una clara responsabilidad social, pero partiendo siempre de la experiencia vital y del deseo y las necesidades concretas”.

La modificación de los esquemas de conocimiento, producida por la realización de aprendizajes significativos, se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar

nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno, más profunda será su asimilación y memorización comprensiva y mayor el grado de significabilidad comprensiva. En este sentido, las metas de comprensión deben apuntar a la contextualización teórica por parte del docente, la capacidad de lecto - escritura de los estudiantes y la viabilidad de un proceso didáctico comprensivo que sirva de impacto sobre la estructura cognoscitiva del alumno y por tanto, que asiente los significados contruidos por los estudiantes para que puedan ser utilizados en la realización de nuevas situaciones.

De este modo, la pedagogía praxeológica se entiende en términos de una ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno, la cual se ajusta constantemente. Es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el propio alumno: es él quien va a construir los significados. La función del docente es ayudarlo en ese cometido. A medida en que la construcción del conocimiento llevada a cabo por el alumno, es un proceso donde los avances se entremezclan con dificultades, bloqueos e incluso, a menudo, retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento será variable para el alumno en la medida en que se reorganice la información formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para el desarrollo de actividades de conocimiento.

A manera de conclusión

En la pedagogía praxeológica el rol del docente es de orientador y motivador competente que debe a poner en acción el pensamiento y la inteligencia de los estudiantes, elaborando hipótesis y situaciones problemáticas para que el alumno esté en disposición positiva para el aprendizaje y aceptación de nuevos desafíos y tenga confianza en que puede hacerlo bien. Afianzar en los estudiantes, sentimientos de entusiasmo por aprender, es la base sobre la que se construye la autoimagen del alumno. El reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que ha puesto el estudiante en juego para realizar la actividad con éxito, aumenta la autoestima y facilita el sentimiento de superación y logro personal. Como afirma Juliao (2013, p. 71), “la opción por el amor, la solidaridad humana y el desarrollo personal y comunitario constituyen el punto de partida que planteamos, sabiendo que el modelo socio-político, para que esto sea posible, ha de cambiar”.

Referencias bibliográficas

Juliao, C. (2013). Una pedagogía praxeológica. Bogotá: UNIMINUTO.

Ordoñez, L. (2005). Universidad, Humanismo y Educación de Masas. En: Pedagogía y Saberes, revista de la Universidad Pedagógica, No. 23, II semestre de 2005, pp. 65-75.

Perkins, D. (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Argentina: Paidós.

Porlán, R. (1998). Constructivismo y didáctica. Bogotá: Dimensión Educativa.

Shumacher, C. (Sin año). La educación para una vida en libertad (inédito).

MATERIAL DIDACTICO PARA LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

TEACHING MATERIALS FOR LITERACY FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

MATERIAL DIDÁTICO PARA A LECTOESCRITURA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Jaime Franco Bracamonte Universidad del Atlántico
jrafaelfranco@est.uniatlantico.edu.co
Barranquilla-Colombia

Shirley Barreiro Novoa
Universidad del Atlántico
shirlybarreiro@mail.uniatlantico.edu.co
Barranquilla-Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article
Franco, J. & Barreiro, S. (2021). Material didáctico para la lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva. *Inclusión & Desarrollo*, 8(1), pp 6-27

Fecha de recepción: 1 de abril de 2020
Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

RESUMEN

En el presente artículo producto de una investigación donde se expone el nivel de las habilidades de lectoescritura que tienen jóvenes con discapacidad auditiva, argumentado bajo fundamentos teóricos y comprobados en el resultado de un análisis de observación en una Muestra de estudiantes con esta discapacidad, que tuvo como resultado la creación de una propuesta educativa inclusiva, la cual es el Kamishibai como estrategia didáctica multimedia para fortalecer la lectoescritura en esta población. Objetivo: Fortalecer la lectoescritura mediante el Kamishibai como material didáctico multimedia que fortalezca el proceso de lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva. Metodología: esta investigación, se enmarca en el paradigma interpretativo contextualizado bajo la investigación cualitativa, haciendo alusión a caracteres, atributos no cuantificables que pueden describir la situación, para así comprender o explicar el fenómeno observado en los estudiantes con discapacidad auditiva en contextos sociales y académicos. Resultados: En esta investigación se ha observado que existe de forma general una problemática desde el que hacer pedagógico en la estimulación y enseñanza de la lengua escrita en estudiantes sordos. Es así como el Kamishibai adaptado a la población con discapacidad auditiva,

pretende fortalecer el proceso de lectoescritura en los estudiantes sordos, proporcionando esta herramienta didáctica a los docentes para ejecutarlo de manera creativa a los jóvenes, favoreciendo la interacción de estos con el entorno. Conclusiones: Se evidenciada la debilidad que existe en el sistema educativo colombiano en cuanto a estrategias o metodologías para la enseñanza de la lengua escrita en estudiantes sordos. Desde el rol de educador especial estimular competencias básicas para la persona sorda y así brindarles una mejor oportunidad de comunicación al interactuar fácilmente a través de la lectura y escritura con su entorno.

Palabras claves: persona sorda, discapacidad auditiva, Sódori, Kamishibai, lectoescritura, didácticas, lengua de señas.

ABSTRACT

In this article, the product of an investigation that exposes the level of literacy skills that young people with hearing disabilities have, argued on theoretical grounds and verified in the result of an observation analysis in a sample of students with this disability, which resulted in the creation of an inclusive educational proposal, which is the Kamishibai as a multimedia didactic strategy to strengthen literacy in this population. Objective. Strengthen literacy through Kamishibai as a multimedia educational material to strengthen the literacy process in students with hearing disabilities. Methodology. This research, is framed in the interpretive paradigm contextualized under qualitative research, alluding to characters, non-quantifiable attributes that can describe the situation, to understand or explain the phenomenon observed in students with hearing impairment in social and academic contexts. Results. In this research it has been observed that there is a general problem from which to make pedagogical in the stimulation and teaching of the written language in deaf students. This is how the Kamishibai adapted to the hearing-impaired population, aims to strengthen the literacy process in deaf students, providing this didactic tool to teachers to creatively execute it to young people, encouraging the interaction of these with the environment. Conclusions. The weakness that exists in the Colombian education system in terms of strategies or methodologies for the teaching of the written language in deaf students is evident. From the role of special educator stimulate basic competencies for the deaf person and thus provide a better opportunity for communication by interacting easily through reading and writing with their environment.

Key Words: deaf person, hearing impairment, Sódori, Kamishibai, literacy, didactics, sign language.

SUMÁRIO

No presente artigo produto de uma pesquisa onde se expõe o nível das habilidades de lectoescritura que têm jovens com deficiência auditiva, argumentado sob fundamentos teóricos e comprovados no resultado de uma análise de observação numa Amostra de estudantes com esta deficiência, que teve como resultado a criação de uma proposta educativa inclusiva, que é o Kamishibai como estratégia didática multimídia para fortalecer a lectoescritura nesta população. Alvo. Fortalecer a lectoescritura mediante o Kamishibai como material didático multimídia que fortaleça o processo de lectoescritura em estudantes com deficiência auditiva. Metodologia. Esta pesquisa, enquadra-se no paradigma interpretativo contextualizado sob a investigação qualitativa, fazendo alusão a caracteres, atributos não quantificáveis que podem descrever a situação, para assim compreender ou explicar o fenômeno observado nos estudantes com deficiência auditiva em contextos sociais e acadêmicos. Resultados. Nesta pesquisa tem-se observado que existe de forma geral uma problemática desde o que fazer pedagógico na estimulação e ensino da língua escrita em estudantes surdos. É assim como o Kamishibai adaptado à população com deficiência auditiva, pretende fortalecer o processo de lectoescritura nos estudantes surdos, proporcionando esta ferramenta didática aos docentes para executá-lo de maneira criativa aos jovens, favorecendo a interação destes com o ambiente. Conclusões. É evidenciada a debilidade que existe no sistema educativo colombiano quanto a estratégias ou metodologias para o ensino da língua escrita em estudantes surdos. Desde o papel de educador especial estimular competências básicas para a pessoa surda e assim proporcionar-lhes uma melhor oportunidade de comunicação ao interagir facilmente através da leitura e escrita com seu entorno.

Palavras chave: pessoa surda, deficiência auditiva, Sódori, Kamishibai, lectoescritura, didácticas, língua gestual.

Introducción

En la actualidad existen tendencias educativas de orden mundial, las cuales suponen desafíos para el sistema educativo, aún más, cuando se reconoce que al hablar de educación es necesario abordar el tema de diversidad, es por esto que la UNESCO (2008) define la educación inclusiva como “El derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”.

En cuanto a este concepto, el Ministerio de Educación Nacional (2008) citado por Lugo en 2019, plantea que es una apuesta por “atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes” (p.8).

Para la UNESCO (2008), citado por Rodríguez (2020), la educación inclusiva debe caracterizarse por prestar especial atención a los grupos marginales y vulnerables dentro de estos grupos se encuentran los alumnos con discapacidad a los cuales se les debe ofrecer el apoyo y refuerzo necesario para que se integren lo mejor posible.

Esta investigación se enfoca en estudiantes con discapacidad auditiva los cuales se caracterizan por pertenecer a una comunidad minoritaria lingüística con capacidades diferentes usuarios lengua de señas, por tratarse de una lengua natural surgida en el seno de la comunidad sorda, cuyas características visogestuales facilitan una rápida adquisición, la comunicación fluida entre sus hablantes y el desarrollo de actividades cognitivas. En relación con la segunda lengua (español), es relevante hacer una distinción entre la oralidad y la escritura. Para las personas sordas, la posibilidad de comunicarse por la vía auditiva-oral suele presentar grandes dificultades. En cambio, la lectura y la escritura -por ser ambas

de naturaleza visual- podrían alcanzar índices similares de apropiación en oyentes y en sordos.

Cobra mayor importancia si el aprendizaje de la lectoescritura, se convierte en fuente de conocimientos y en herramienta de comunicación.

La investigación que se presenta a continuación pretende contribuir a la atención de uno de los problemas que más aquejan a las instituciones que tienen incluido a estudiantes sordos. Una problemática que se hace latente durante toda la estancia escolar de cada niño o joven sordo, haciendo menos interesante el proceso formativo y aumentando aún más la barrera de comunicación con sus pares sin discapacidad y también con todo su entorno, sea familiar o social. La carencia de habilidades para leer y escribir que presentan la mayoría de personas sordas hoy día, se debe a la poca atención que se le brinda en la escuela a este tema. Es precisamente el abordaje que hace esta investigación, identificar realmente el problema, fundamentándose en teóricos y teniendo en cuenta otras experiencias académicas de la enseñanza de la lectura y escritura en otros países y seleccionando una serie de actividades que se desarrollaran mediante una Herramienta virtual interactiva para así fortalecer este proceso lectoescritor.

Desde la escuela se debe optar por modelos pedagógicos que se adapten a las características del alumnado y, por tanto, desplegar todas las ayudas que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos.

En Colombia existe un gran número de personas sordas analfabetas de 15 años en adelante, según un estudio realizado por el DANE junto al MEN, se encontró que en Colombia hay 504.083 personas sordas, de las cuales 174.919 no saben leer ni escribir. (El Observatorio Social – Población Sorda

Colombiana del INSOR, 2017).

Frente a este panorama, estudios muestran que los docentes carecen de herramientas y conocimientos idóneos para atender a estos estudiantes; además que las diferencias lingüísticas, contextuales, sociales, no favorece. Y los docentes carecen de un perfil bilingüe para estar al frente de esta población.

Estos estudiantes sordos al ver las carencias que hay, no demuestran interés a la lengua escrita, tienen bajo rendimiento académico, no saben leer ni escribir o hasta deciden por no ir más al colegio. Por lo cual surge una pregunta problema:

¿Cómo fortalecer la lectoescritura a estudiantes con discapacidad auditiva mediante un material didáctico multimedia?

En la etapa escolar es tan importante el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geografía, entre otras disciplinas, de esta manera se garantiza el desarrollo intelectual potencial de los estudiantes.

Estado del Arte

Las investigaciones que giran alrededor de este tema, pueden dejar muy claro que se han hecho intentos por mejorar la calidad educativa en cuanto a lectura y escritura de estudiantes sordo.

Inicialmente, Tovar (2000), Citado por Tobar, L. (2017), menciona que “para el sordo, la lengua escrita debe ser vista como una segunda lengua necesaria para su supervivencia en una sociedad compleja en la cual la lengua escrita juega un papel clave”. Además, como una oportunidad de crecimiento personal fundamental para su éxito académico, es en sí, una herramienta para que se realice como

ser humano en iguales condiciones a la de los oyentes.

Por otra parte, Liaño (2018), expresa que “La lectoescritura es un proceso complejo que se lleva a cabo en el ámbito educativo y que precisa de diversas habilidades para poder ponerla en práctica”

Afirmaciones que nos invitan a reflexionar en la problemática de este trabajo de investigación y la importancia que tiene la lectoescritura para el desarrollo integral de cualquier individuo, es así como se puede concordar con las distintas afirmaciones sobre el bajo nivel de dominio de la lengua escrita que posee la mayoría de personas sordas en el mundo y está respaldada por investigaciones realizadas tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados.

No se trata “de que se les esté imponiendo a los sordos una obligación académica sólo por asimilarlos a la sociedad dominante de oyentes, sino que se ve la urgencia de proveerlos de una herramienta que les permita un desarrollo humano en igualdad de 5 condiciones que sus compatriotas oyentes, tal como lo ordena la Constitución Nacional” (Tovar, 2000: 74) Tanto la adquisición del lenguaje como de la lengua en el ser humano es tan vital para convivir en sociedad, para la comunicación; en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, no solo basta con saber Lengua de Señas, debido a que se habla hoy día de una educación bilingüe, bicultural.

De acuerdo a lo anterior, Morales (2008) citado por Morales G (2015), indica “que la lengua oral y la de señas no constituyen una oposición, sino dos canales diferentes e igualmente eficientes para la transmisión y recepción del lenguaje. Conjeturas que soportan la ventaja de la persona sorda en el aprendizaje de la segunda lengua.

En este orden de ideas, el uso de estas herramientas permite una apertura al mundo y mayores posibilidades de integración para las personas con discapacidad auditiva. (Koon, R. y de la Vega, M.E., 2000 citado por Silva Lascano, C. A. (2017).

Por tanto, se hace necesario adquirir y fortalecer habilidades en la lectoescritura y así vivir una verdadera inclusión educativa.

Fortalecer la seguridad al comunicarse y enfrentar a un grupo. De un recurso pedagógico y didáctico, da oportunidades para ampliar la mirada multicultural, despertar el deseo de crear relatos, disfrutarlos en grupo, abordar diversidad de obras, hacer integración curricular entre distintos saberes propios de subsectores como la educación artística, la música, la educación tecnológica, etc. Además, otorga protagonismo tanto al profesor como al alumno, quien puede ser espectador del relato o activo narrador.

Los nuevos ámbitos educativos que exigen las sociedades de la información y el conocimiento, destacan la importancia de repensar los elementos básicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de ahí la necesidad de transformar estos en un marco de acción donde el educando, aprenda a aprender, a hacer, a ser y a convivir, exigiéndose el acompañamiento responsable de procesos de aprendizaje, el desarrollo permanente de habilidades cognitivas y la implementación de nuevas tecnologías como agentes externos de alta importancia educativa y garantes de un enfoque equitativo, pertinente e inclusivo.

Según el portal, Eduteka (2007), citado por Valdez, M. D. R. G. (2020), muestra otra nueva razón que evidencia la necesidad de incorporar las TIC en los procesos educativos, tiene que ver con el hecho de que la gran mayoría de escuelas y colegios de Latinoamérica, son

carentes de recursos educativos, lo cual se traduce en la escasez de materiales en sus bibliotecas, siendo esta falencia a su vez, una de las mayores limitaciones para la formación inclusiva de niños y jóvenes de los sectores menos favorecidos económicamente.

Por su parte, Henao Ramírez y Medina (2001), citado por Agudelo (2012), reporta una investigación realizada en Medellín con treinta estudiantes sordos entre 13 y 18 años de edad, el propósito principal fue contribuir a cualificar la educación ofrecida a la población sorda para el desarrollo de habilidades de lectura funcional, apoyada en un entorno multimedial, materiales y experiencias comunicativas estimulantes en lengua de señas colombianas y en lengua escrita.

El grupo experimental utilizó en su instrucción un entorno multimedial llamado Lectura funcional para sordos, con su respectivo módulo de actividades complementarias, mientras que el otro grupo (control), no usó este tipo de herramientas TIC. Se aplicaron dos pruebas, una de competencia en lengua de señas colombiana y otra en competencia lectora durante dos momentos diferentes, como pre test donde no se encontraron diferencias significativas en los desempeños y como post-test.

Durante cuatro meses los alumnos sordos del grupo experimental participaron en la propuesta didáctica realizada en un laboratorio de informática de la Universidad de Antioquia, la cual tuvo una intensidad de dieciséis horas semanales. En el análisis realizado al desempeño de este grupo durante la participación en el programa multimedial y en el post-test se encontraron algunos hallazgos:

Se evidenció mayor habilidad para buscar información en diccionarios, libros de poemas y directorios telefónicos, en los alumnos del

grupo experimental frente a sus compañeros del grupo control, la eficacia para responder acertadamente ítems que indagan por fecha, nombre y apellidos, ciudad, descendencia, etc., fue significativa para el grupo experimental, la habilidad para reconocer palabras y organizarlas en un conjunto de frases con sentido coherente, fue mayor para el grupo experimental, la capacidad para seguir instrucciones escritas, así como para asociar símbolos de uso cotidiano con sus respectivas palabras escritas, es mayor en los estudiantes del grupo que usó el entorno multimedial frente a sus compañeros del grupo control, la capacidad para responder correctamente preguntas de comprensión lectora así como para seleccionar las palabras que completan adecuadamente un conjunto de frases es significativamente mayor para el grupo experimental, el desempeño logrado al explicar en lengua de señas un conjunto de frases es significativamente mejor para los estudiantes del grupo experimental, de manera general, los resultados del post test, arrojaron un desarrollo de habilidades comunicativas más eficaz en lengua de señas y comprensión lectora para los estudiantes del grupo experimental., quienes reconocieron estimulación del entorno multimedial.

Las instituciones escolares tienen como objetivo principal iniciar el proceso de enseñanza de la lectura y escritura de los niños en los primeros años de vida, de esta manera es que la adquisición y desarrollo del lenguaje ayuda a desarrollar las competencias básicas de comunicación en los estudiantes.

De acuerdo a estudios anglosajones, una investigación hecha en la Pontificia Universidad Católica de Chile, señalan que la habilidad lectora general en alumnos con déficit auditivos permanece muy por debajo de la de los estudiantes oyentes (Allinder & Eccarius 1999; Schimmel, Edwards & Prickett 1999; Musselman 2000). Schimmel, Edwards

y Prickett (1999), citado por Solano, C. I. H., & Barraza, J. A. V. (2018), reportan que estudiantes de 18 años tienen un desempeño lector promedio equivalente al observado en el cuarto grado en la escuela norteamericana.

En los países de habla española la situación es similar, lo cual se ve confirmado por un estudio realizado en Chile, en el que se reporta que los niños sordos chilenos se encuentran por debajo de lo esperado para su edad en tareas de lectura y escritura, presentando dificultades en la adquisición de habilidades de lectura funcional (Lissi et al. 2003 citado por Sosa, 2018).

La mayoría de los autores concuerda en señalar que la pobreza de vocabulario en los sordos se relaciona con el grado de pérdida auditiva y se correlaciona con las habilidades de lectura. Los investigadores explican que los problemas de lectura de los sordos pueden ser producto del desconocimiento del significado de las palabras que aparecen en el texto escrito, que estos lectores se fijan más en las palabras familiares y usan más sustantivos concretos y verbos familiares que palabras abstractas.

Asimismo, ya que su vocabulario es limitado presentan pobres expresiones escritas. Los autores concluyen que el conocimiento de vocabulario es un indicador de las habilidades en lectura, que la falta de vocabulario no puede ser compensada ni sintáctica ni semánticamente, que el desempeño de los sordos es mejor con palabras con un solo significado y, finalmente, que los sordos que poseen un lenguaje fluido y natural desde el nacimiento obtienen mejores resultados en las pruebas de conocimiento de vocabulario que los sordos que no tienen un lenguaje consolidado.

De esta manera esta investigación tiene como propósito; Fortalecer el proceso de lectoescritura en estudiantes con discapacidad

auditiva mediante el Kamishibai como material didáctico multimedia. Para alcanzar este meta se trazó una ruta en la cual se tuvo en cuenta inicialmente: Determinar los fundamentos teóricos de herramientas virtuales y el proceso lectoescritor en estudiantes con discapacidad auditiva. Seguidamente Identificar las dificultades del proceso lectoescritor de los estudiantes con discapacidad auditiva de media secundaria en una escuela de la ciudad de Barranquilla – Colombia llamada “Salvador Suárez Suárez”. Sucesivamente se adaptó el Kamishibai como herramienta para fortalecer el proceso lectoescritor de los estudiantes con discapacidad auditiva y por último se aplicó el Kamishibai.

Marco teórico y referentes conceptuales

Discapacidad auditiva

Se define desde la perspectiva socio antropológica que menciona el MEN mediante el Grupo de Investigación y Desarrollo Pedagógico INSOR (2006), citado por Bernal Velázquez. A.L. (2018), desde la que los sordos son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente; se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua; conforman una comunidad lingüística minoritaria y dicha comunidad se denomina comunidad sorda. Por otra parte, la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva.

La experiencia visual hace referencia a las formas particulares de procesamiento de la información que tienen los sordos al percibir el mundo prioritariamente desde el canal visual, lo que incluye todo tipo de significaciones, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognoscitivo, etc. Ser sordo, nacer sordo ubica a un individuo en una situación extraordinaria con una gama de posibilidades lingüísticas y en

consecuencia intelectuales y culturales para la expresión y comprensión del mundo.

Kamishibai

Teatro de papel, conjunto de láminas con dibujo llamativos, sin texto, y que en el reverso traen escrito el relato ilustrado en las imágenes. Predominan los textos narrativos, como fábulas, cuentos, leyendas, pero también es posible abordar contenidos de aprendizaje en un texto de carácter informativo.

Imagen 1: Kamishibai adaptado



Fuente: elaboración propia (Imagen 1).

Incluye láminas con dibujos grandes diseñados con delineaciones simples y atractivas, esto junto al cuento que se va leyendo, hace que con el Kamishibai se origine un ambiente mágico y de concentración en torno a la historia que se está contando, pero además permite que niños y niñas lean tras el teatrillo en voz alta adquiriendo confianza, de esta manera la técnica se transforma en un andamiaje para fortalecer la seguridad al comunicarse y enfrentar a un grupo. Como recurso pedagógico y didáctico, da oportunidades para ampliar la mirada multicultural, despertar el deseo de crear relatos, disfrutarlos en grupo, abordar diversidad de obras, hacer integración curricular entre distintos saberes propios de subsectores como la educación artística, la música, la educación tecnológica, etc. Además, otorga protagonismo tanto al profesor como al

alumno, quien puede ser espectador del relato o activo narrador.

Es sabido que los niños y niñas que escuchen relatos, cuentos, poesías desde edades tempranas, ampliarán su vocabulario, sofisticarán el manejo de la sintaxis oral y mejorarán su predisposición a la producción escrita. El principio es muy simple y claro, los niños y niñas auditores, narradores o lectores de narraciones se enfrentan a palabras conocidas en nuevos contextos, y además multiplican su léxico con los nuevos conceptos que emergen de los relatos.

Al respecto, Lilia Concha Carreño de la Universidad Alberto Hurtado en Chile, menciona después de intervenir en un grupo de estudiantes, que el Kamishibai ofrece la oportunidad de abrir diálogo y conversación posterior a la narración, propicia las relaciones sociales, favorece la comunicación oral, ayuda a crear un ambiente de confianza, acogedor y lúdico que motiva la expresión personal. “De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es sin duda, el libro. Los demás son extensiones del cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es una extensión del oído y la voz; el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación” (Jorge Luis Borges, 1980. Citado por Gómez, H. M. R. (2017). El Kamishibai al igual que el libro, es un objeto cultural que ayuda a prolongar el pensamiento, la imaginación, la memoria, el relato, la reflexión, el espíritu de las vidas que alimentan las narraciones, las historias que transitan y habitan en el teatro de papel.

Material multimedia

Siendo esto muy valioso por el gran impacto que producen tales como las imágenes, la interactividad, la posibilidad de desarrollar

actividades a medida de las necesidades, los diferentes modos de comunicación (mediata o inmediata) y el particular atractivo que todos estos elementos representan para los niños y jóvenes, convierte a las TIC en instrumentos complementarios importantísimos, que pueden enriquecer y acelerar los procesos de apropiación; según Pérez Marqués (1999), citado por Yovera Sandoval, E. C. (2018), “Los materiales didácticos informáticos constituyen un recurso formativo complementario que debe utilizarse de la manera adecuada y en los momentos oportunos”.

Cabero (2000), conceptúa que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son utilizadas socialmente para referirse a una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedios, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite. El mismo Cabero, señala que dichas tecnologías tienen un carácter de interactividad en torno a las telecomunicaciones, la informática educativa, los audiovisuales, y gran cantidad de recursos multimedia. Cuando se articula este tipo de tecnologías al contexto educativo, se habla de las TIC en educación, se destaca como un importante valor, que tales tecnologías permiten el acceso, desarrollo, tratamiento y procesamiento de la información, sin el límite condicionante que imponen las barreras espacio temporales y con el beneficio adicional de potenciar en buena medida, la interactividad y el asincronismo entre los actores educativos de cada plantel formativo. Esa característica de asincronismo y eliminación de barreras espacio temporales que impregnan las TIC en educación, son muestra fehaciente de la manera como William de Jesús Mesa Agudelo 63 No. 7 / diciembre / 2012 ellas, pueden contribuir a disminuir, además de la enorme brecha digital entre estudiantes de distintos pueblos, la inequidad y la exclusión educativa a que están sometidos gran cantidad de estudiantes, que por su condición física o por su diversidad cultural y social, no pueden

gozar en igualdad de condiciones de algunos de sus derechos como el acceso a las fuentes de conocimiento, al aprendizaje y a la educación.

En la investigación hecha por Patricia M. Folco (2010), citado por Choez y Arreaga (2019), señala que el ámbito escolar debe propulsar la utilización de los recursos de información y comunicación para la construcción de significado. Esto incluye además de los juegos, otras herramientas tales como: procesadores de textos, programas de presentaciones, editores de imagen, planillas de cálculo, software educativo con fines específicos (Cataldi, Z.; Lage, F.; Pessacq, R. y García Martínez, R., 1999 citado por Zúñiga Palma, M. J. (2018), y herramientas de Internet tales como navegadores, buscadores, programas de mensajería, entre otros.

Metodología

La investigación se realizó en una de las 10 instituciones seleccionadas por el INSOR a nivel Nacional, para ser piloto del proyecto que lidera esta entidad con el apoyo de MEN, “Colombia Primera en Educación Para Sordos”, se trata de la Institución Educativa Distrital Salvador Suárez Suárez, ubicada en la Calle 52 No. 20-75 Barranquilla-Atlántico de Colombia.

Se contó con una población de 20 estudiantes sordos, ubicados en los grados 10 y 11 de educación Básica secundaria .

Desde el punto de vista metodológico, se apoyó en el principio de que cualquier intento por definir una política educativa para sordos debe ajustarse a la visión, necesidades e intereses de la población a quien va dirigida y a la realidad que imponen todos los actores legítimamente involucrados en el problema. Como consecuencia de lo anterior, aparece la urgencia de un análisis de los procesos que intervienen en el proceso lecto-escritor entre

las partes, la participación y la implementación de nuevas herramientas.

Siendo así, que el presente estudio de investigación, según lo que dice Heidegger, mencionado por Daniel Innerarity (2006) Se refiere a la interpretación de la Interacción Social, en la que propone que se deben estudiar las interpretaciones y significados que las personas le dan cuando interactúan, en distintas situaciones y la realidad social en la cual viven, esto es constante y los significados que se le otorgan pueden modificarse por otros, estos cambios son importantes para el interaccionismo simbólico, por tanto se relaciona con el paradigma interpretativo contextualizado bajo la investigación cualitativa, Cerda (2011), quien refiere que la investigación cualitativa hace alusión a caracteres, atributos o facultades no cuantificables que pueden describir, comprender o explicar los fenómenos sociales o acciones de un grupo o del ser humano.

Siendo así, que el presente estudio de investigación, según la teoría de Heidegger, “Se refiere a la interpretación de la Interacción Social” en la que propone que se deben estudiar las interpretaciones y significados que las personas le dan cuando interactúan, en distintas situaciones y la realidad social en la cual viven, esto es constante y los significados que se le otorgan pueden modificarse por otros, estos cambios son importantes para el interaccionismo simbólico, por tanto se relaciona con el paradigma interpretativo contextualizado bajo la investigación cualitativa, Cerda (2011), quien refiere que la investigación cualitativa hace alusión a caracteres, atributos o facultades no cuantificables que pueden describir, comprender o explicar los fenómenos sociales o acciones de un grupo o del ser humano.

En cuanto al paradigma, es en donde la tarea del investigador, se traslada desde el análisis de la observación en un contexto bajo ciertos criterios, hasta llegar a una interpretación de la situación objeto de investigación. Es por ello, que el docente en formación se encamina con el trabajo investigativo hacia la solución del problema latente en los estudiantes sordos, a partir de la auto-reflexión para converger con este paradigma en el análisis de los sucesos en el aula de clase, otorgándole a la investigación, un carácter igualmente auto reflexivo, emancipatorio y transformador.

A su vez, se toma la investigación descriptiva, teniendo en cuenta en este caso y lo que menciona Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa, el docente trabaja sobre realidades de hecho, presentes durante el paso de la vida académica de los estudiantes, en relación a la investigación en curso, aplica al tener en cuenta lo que presenta el grupo de colegiales con discapacidad auditiva en los grados de básica media; y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta de los hechos dentro del salón de clases, evidenciados durante el proceso de cada fase de la investigación.

Lo anterior expuesto, responde al goce de libertad frente al diseño metodológico, que en el desarrollo de la investigación se construye mediante la **Acción-Participación**, que según Antonio Latorre (2007, p. 28) se destaca de otros métodos en la investigación cualitativa, la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

Y además Latorre menciona, que las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a

la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.

Entre los instrumentos utilizados fueron: Observación directa, Entrevista Semiestructurada a los sujetos participantes (estudiantes sordos y docentes) y una prueba diagnóstica a los estudiantes implicados

Observación. Percepción + interpretación. Este es un proceso deliberado y sistemático que debe estar orientado por una pregunta o propósito, es necesario conocer el qué, el quién, el cómo y el cuándo se observa. (Cuadernos de Investigación, Metodología de la Investigación Instrumentos de recolección de información en investigación cualitativa, msc. Bessy Dolores Hernández, mayo 2009)

Este instrumento se pretende usar en las clases que reciben los estudiantes con discapacidad auditiva de Lenguaje.

1. Seguimiento permanente del desarrollo de los estudiantes en clase de lectura
2. Anotar las dificultades observadas

El objetivo de este instrumento de recolección de datos es el de recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce, cuyo fin es llevar a cabo un análisis en las clases que reciben los estudiantes con discapacidad auditiva, para determinar las dificultades reales.

Entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación

que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. (Diccionario de Ciencias de la Educación, Vol. 1. México: Santillana; 1983. p. 208.).

La entrevista a estudiantes busco identificar en los estudiantes con discapacidad auditiva, su percepción en cuanto a la educación que reciben en lengua escrita, y cómo influye en ellos en su rendimiento escolar y al socializar con sus compañeros de clase, amigos y familiares. Y la entrevista dirigida a docentes es aplicada con el fin de Identificar las percepciones y conocimiento de los docentes en relación con la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Taller diagnóstico. En este instrumento se recoger mediante un taller práctico, evidencias acerca de las habilidades que tienen los estudiantes

Las orientaciones para aplicar este instrumento fueron:

- Se le dará una lámina al estudiante en la que se presentan 4 situaciones algunos personajes y objetos que están interactuando en un parque. Deberá contar todo lo que allí sucede en su primera lengua.

- Se le presentarán 8 palabras. Deberá leer las palabras y decir cuál es la seña que le corresponde. Las palabras son palabras sencillas usadas en contextos familiares.

- Se le da una a una las señas de las mismas palabras que se le presentaron anteriormente en la tarea de lectura y se le pide que la escriba en español una a una.

El educador especial marcará en la columna que aparece en un apartado del documento (Totalmente o Parcialmente), en el caso que el estudiante presente durante el taller; de lo contrario marcará (no lo hace) en el caso que el

estudiante no presente durante el taller.

Análisis y resultados

Se emplea la triangulación como técnica con el fin de cruzar diversas estrategias aplicadas para la recolección de datos, Urquiza, A., Billi, M., & Leal, T. (2017), en el su trabajo titulado Aplicar una distinción. Un programa sistémico-constructivista para la investigación social cualitativa, se refiere a este tipo de triangulación de este modo: tiene que ver con el uso múltiple de métodos para estudiar un problema específico.. “Por ejemplo cuando se emplea la técnica de la entrevista como proceso inicial de recolección de información para luego ser contrastado con la observación participante y/o la discusión grupal” Pág.117.

Todo proceso investigativo lleva consigo un análisis minucioso en su etapa de recolección y análisis de datos recogidos mediante las técnicas e instrumentos. Para poder evaluar dichos instrumentos es contrastada las entrevistas semiestructuradas con la observación. Por esto es importante describir cualitativamente los resultados obtenidos, acorde al tipo de investigación que se realiza en el presente trabajo.

Proceso de lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva de media secundaria

Durante la observación directa aplicada a estudiantes con discapacidad auditiva de los grados 10 y 11, se pudo examinar que en el componente de Motivación e interés en la clase 12 de 16 estudiantes sordos no muestran interés a las actividades escritas propuestas por el docente, otros cuatro estudiantes demuestran este interés parcialmente.

Ver Tabla.1



Fuente: elaboración propia (Imagen 2).

El total menos uno de los participantes no comprende por sí mismo las indicaciones que el docente les da por escrito lo cual trae consigo el solo 13 de los estudiantes respondan de manera entusiasta a la actividad escrita durante la clase y otros 3 estudiantes lo hagan parcialmente. Además, al analizar si contestaron acertadamente a las actividades escritas propuestas en clases arrojó como resultado que solo un estudiante lo hace parcialmente y los demás no lo lograban.

Tabla N° 2



Fuente: Elaboración propia (Imagen 3).

Otro componente en la observación directa fue la ejecución de actividades y compromisos, los 16 estudiantes no lograron asimilar positivamente los compromisos propuestos por el docente, los cuales les exige al estudiante la investigación en fuentes de textos escritos.

Al presentar en clase los compromisos por escrito, solamente 11 de esta muestra lo hacía totalmente, aunque no entendían lo que plasmaron en sus tareas realizadas; dos de ellos transcribieron la tarea de sus compañeros y los otros tres no presentaron el compromiso. Esto trajo como consecuencia el no poder participar en clase de forma activa de acuerdo al compromiso previamente escrito.

Tabla N° 3



Fuente: Elaboración propia. (Imagen 4).

Por último, en este instrumento se analizó el desarrollo de la clase por el docente, la cual, si demostró totalmente empatía hacia los estudiantes sordos, al emplear estrategias pertinentes para los sordos siente dificultad, solo se apoyó en el intérprete, aun así genera totalmente confianza hacia los estudiantes y el uso de herramientas tecnológicas en su clase y dinámicas no fue notable.

Otro instrumento y técnica de recolección de información fue una entrevista semiestructurada a estudiantes sordos de grados 10 y 11, que tenía como objetivo identificar en los estudiantes con discapacidad auditiva su percepción en cuanto a la educación que reciben en lengua escrita y cómo influye en su rendimiento escolar y al socializar con sus compañeros de clase, amigos y familiares, el resultado fue el siguiente:

Los 16 estudiantes coincidieron en que las habilidades que tienen en la lectoescritura no son las suficientes para comunicarse de manera escrita con su entorno y eso influye grandemente en la interacción con sus docentes, compañeros y amigos oyentes. expresan que durante la clase de lengua castellana se sienten desinteresados y perdidos, no logran comprender fuentes con textos escritos para responder a tareas propuestas por el docente y tampoco encuentran esta información en su mismo idioma.

Han tenido en sus manos libros, revistas, periódicos entre otros textos, pero solo pueden identificar algunas palabras de ellos o guiarse de la información expuesta en imágenes que contienen. Es cuando ven la importancia de adquirir la habilidad de lectura y escritura para no solo acceder a ellos sino también el poder producir escritos, ya sean comedias, terror o ficción que son los géneros más deseados por este grupo intervenido.

En la prueba diagnóstica que se le aplica a este grupo de estudiantes demuestran interés y capacidad para interiorizar y describir de manera correcta las imágenes que se les presentó usando su primera lengua. Aunque al momento de leer y entender las oraciones propuestas en español escrito se les dificulta, aún más al identificar palabras para asociarlas con su respectiva seña.

Por otro lado, en el componente de escritura de este instrumento, el grupo en general no logran entender la seña y escribirla totalmente, y no la emplean correctamente dentro de una oración.

Estrategias didácticas en estudiantes con discapacidad auditiva de media secundaria

Los estudiantes dejaron como sugerencia a los docentes tener en cuenta

más estrategias o dinámicas en las clases, apoyándose mucho en imágenes ya que dicen ser muy visuales; además que interactúan mucho más con ellos y logren aprender más lengua de señas para no depender en la comunicación sólo del intérprete, siendo más directo el acercamiento entre estudiantes sordo y docente.

La entrevista semiestructurada aplicada a 4 docentes de áreas como español, Matemáticas, Informática y Ciencias Naturales comentaron que faltan métodos de enseñanza del español como segunda lengua y que los docentes no tienen claro los conceptos de lectura, escritura y alfabetización de estudiantes sordos. Todo esto acompañado de la carencia de recursos visuales, tecnológicos que se están desaprovechando en este siglo XXI, como video beam, herramientas gráficas. No es suficiente con los libros de vocabularios académicos en LSC sino también con videos en lengua de señas que ayude a potencializar su idioma y además aprender un vocabulario del español. Aunque se tiene buena disposición tenemos el tiempo y queremos hacerlo de la forma correcta pienso que se hace de una forma equivocada porque no tenemos pasos puntuales u orientaciones puntuales para que ellos mejoren sus prácticas educativas.

Material didáctico multimedia

Los docentes y estudiantes entrevistados mencionan claramente la necesidad que existe en el uso de las tecnologías mediante estrategias didácticas en el proceso de enseñanza, carente en la institución. lo cual se convierte en una debilidad al no verse soportado todo el caudal de conocimientos y saberes que el docente debe impartir en los estudiantes con discapacidad auditiva.

En esta investigación se ha observado que existe de forma general una problemática desde

el que hacer pedagógico en la estimulación y enseñanza de la lengua escrita en estudiantes sordos. Lo cual afecta el buen desempeño académico e interacción con sus pares y todo su entorno, limitándose a solamente obtener información a través de la lengua de señas, de esta forma se aleja el sistema educativo hoy día de la propuesta Educación Bilingüe que se plantea en el decreto de Inclusión vigente 1421 del 2017.

Propuesta pedagógica

Se presenta una propuesta pedagógica, resultado de todo un proceso de observación, indagación, análisis y recolección de datos, desde la inmersión en la cotidianidad escolar de los sujetos o participantes, dando respuesta a la situación problema planteada anteriormente. Consiste en un material multimedia interactivo, apoyado en la metodología “Kamishibai”, que emplearon inicialmente en Japón y luego en otros países para la enseñanza de una segunda lengua a niños y jóvenes de una forma dinámica y experiencial.

Al surgir la necesidad de una adaptación del Kamishibai a la Lengua de señas, mediante una interfaz interactiva, la cual presenta videos y actividades en el idioma de los estudiantes sordos para fortalecer la lectura y escritura, nace la propuesta innovadora de SÓDORI, palabra en japonés que traduce “SORDO LEE”.

Sódori es el inicio de un software atractivo a estudiantes sordos, que reúne todo el proceso de enseñanza de la lengua escrita sugerida por el Instituto Nacional de Sordos de Colombia, acercándose a la realidad de la situación para así fortalecer la lectura y escritura mediante narrativas, imágenes y actividades que ayudan a poner en práctica las lecciones, permitiendo una autoevaluación y seguimiento de los mismos estudiantes.

SÓDORI es una vena arteria de Kamishibai, que se destaca por ser un material multimedia didáctico adaptado a lengua de señas, convirtiéndose en el primer Kamishibai registrado con estas características y como recurso pedagógico y didáctico da oportunidades para ampliar la mirada multicultural, despertar el deseo de crear relatos, disfrutarlos en grupo, abordar diversidad de obras, hacer integración curricular entre distintos saberes propios de subsectores como la educación artística, la música, la educación tecnológica, etc., de acuerdo a lo también planteado por Carreño, L. C. (2012). Desarrollo del lenguaje y uso del Kamishibai. Cuadernos de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 44, 1-7.

El Kamishibai ha sido usado en contextos escolares como por ejemplo el profesor Velarde Herrera (2014) y concluyó que los procesos en la adquisición de una lengua extranjera, se ven favorecidos en los ambientes cuidados que transmiten sensaciones de seguridad y afecto para/con los niños y las niñas; es por ello que el profesorado necesitará apoyarse en diversos recursos para la animación lectora.

Sódori, es un material que se ajusta a las necesidades de estudiantes de esta Institución, atendiendo a los intereses y resultandos atractiva para cada joven que lo use, aumentando cada vez más el deseo por adquirir la segunda lengua (español escrito).

Las tecnologías de la información y de la comunicación son particularmente importantes para las personas con discapacidad auditiva: son relativamente fáciles de acceder, usan, por lo general, el canal de percepción visual y los textos, así que permiten a las personas sordas participar en diferentes situaciones sociales y educativas (Agboola y Lee, 2000). Por esta otra razón, Sódori se convierte en una herramienta apoyada en las Tics para la fortalecer la lectura y escritura en estudiantes

sordos. El cual tiene como Objetivo general: Fortalecer el proceso de lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva. Dentro de sus Objetivos específicos tiene: Emplear el Kamishibai durante las clases de Lengua escrita de los estudiantes con discapacidad auditiva. Relacionar textos escritos interpretados a lengua de señas. Enseñar un vocabulario en español escrito. Completar oraciones escritas y apareamiento de palabra-seña, con el vocabulario previamente enseñado.

Es así como el Kamishibai adaptado a la población con discapacidad auditiva, pretende fortalecer el proceso de Lectoescritura en los estudiantes sordos, proporcionando esta herramienta didáctica a los docentes para ejecutarlo de manera creativa a los jóvenes, favoreciendo la interacción de estos con el entorno. La aplicación de los instrumentos arrojó un resultado valioso para la elaboración del contenido del multimedia que se está construyendo, y fue el interés a la lectura de textos narrativos, dramáticos, cómicos y de terror. Demostró también el deseo de estos estudiantes a superarse adquiriendo habilidades en la segunda lengua para desenvolverse de mejor manera en la sociedad, teniendo un nuevo canal de acceso a la información y comunicación.

Una vez elaborado y aplicado el material multimedia aquí propuesto, se espera una mejora progresiva en las competencias de lectura y escritura, desarrollando un máximo interés en las áreas lo cual repercute en la calidad del aprendizaje y notas. Además de esto, el desarrollo en la dimensión cognitiva de estos estudiantes se verá enriquecida.

Sódori presenta un hilo secuencial de acciones al igual que el ciclo del diseño de una clase en el aula con estudiantes sordos, en donde se tiene un objetivo principal presentando un tema junto a una evaluación diagnóstica individual de saberes previos de cada participante, para luego mostrar los materiales y método para ejecutar las posteriores actividades en donde

se implementa lo aprendido y a la vez se hace la evaluación del mismo tema planteado desde un inicio.

1. Presentación del tema: el estudiante sordo selecciona la narrativa que desea estudiar y observa cuantas veces sea necesario el video en lengua de señas.

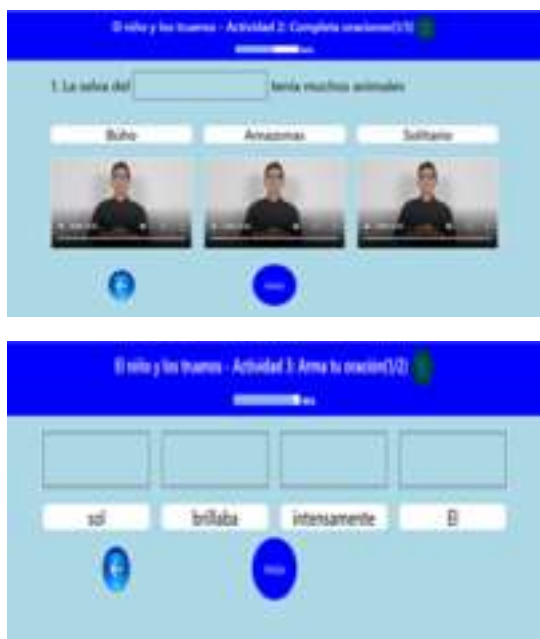
2. Evaluación previa: al continuar, navegando con la flecha de la interfaz que indica Siguiente, puede observar el mismo texto, pero en español escrito y al lado de la pantalla encontrará un cuadro en blanco para digitar ahí las palabras que le sean conocidas. Dichas palabras se cargarán automáticamente en un bloc de notas del computador. Esto con la finalidad de que el docente encargado pueda evaluar el saber previo del estudiante en cuanto a la segunda lengua, específicamente.

3. Materiales y método: en esta parte, encontrará un listado de palabras preseleccionada del mismo texto escrito acompañadas de su equivalente en lengua de señas colombiana, para efectos de que el estudiante pueda relacionarlas inmediatamente y aprenderlas.

4. Actividades y evaluación: cada narrativa tiene 3 actividades interactivas de unir palabras, completar oraciones y armar oraciones. Cada actividad tiene la posibilidad de ser medida o calificada por estrellas según las respuestas acertadas o equivocadas. Solo avanza a la siguiente actividad si completa las respuestas de manera correcta. De esta manera se realiza una evaluación constante del aprendizaje.

Teniendo en cuenta la capacidad máxima de los estudiantes para las clases, es recomendable no saturarlos con muchas actividades, así es más productiva la clase.

Imagen N°5. Propuesta Didáctica



Fuente: elaboración propia de autores (Imagen 5).

Evaluación y seguimiento

El éxito de este material se alcanza gracias a las pruebas, evaluaciones y observaciones de un personal experto en tecnología, inclusión y pedagogía aplicada a personas sordas, a continuación, se presenta sus apreciaciones u observaciones en cuanto a Sódori:

En la prueba piloto, se recoge la siguiente observación de los estudiantes sordos:

Sódori, permitió estimular el interés al proceso de lectoescritura en los estudiantes sordos, proporcionando esta herramienta didáctica a los docentes para ejecutarlo de manera creativa a los jóvenes, favoreciendo la interacción de estos con el entorno. En la aplicación de Sódori se destaca el interés a la lectura de textos narrativos, dramáticos, cómicos y de terror. Demostró también el deseo de estos estudiantes a superarse, adquiriendo habilidades en la segunda lengua para desenvolverse de mejor manera en la sociedad, teniendo un nuevo canal de acceso a la información y comunicación.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación van en concordancia con lo que expone Patricia M. Folco (2010), al señalar que el ámbito escolar debe propulsar la utilización de los recursos de información y comunicación para la construcción de significado. Y es precisamente lo que presenta Sódori, una herramienta escolar adaptada a estudiantes sordos para ofrecer información, construyendo conocimientos que les serán útil en su vida.

Por otro lado, Lilia Concha Carreño de la Universidad Alberto Hurtado en Chile, menciona que el Kamishibai ofrece la oportunidad de abrir diálogo y conversación posterior a la narración, propicia las relaciones sociales, favorece la comunicación oral, ayuda a crear un ambiente de confianza, acogedor y lúdico que motiva la expresión personal.

Durante la aplicación de este material, se reflejó el aumento de la participación en clase de estudiantes sordos, al ser motivado el aspecto de la comunicación y expresión oral, así como también la habilidad para socializar, refutar y defender posiciones o puntos de vista de cada quien.

Otro aspecto importante y muy valioso para el éxito de esta investigación lo es el uso de las tecnologías, Cabero (2000), hace alusión a esta herramienta que permite el acceso, desarrollo, tratamiento y procesamiento de la información, sin el límite condicionante que imponen las barreras espacio temporales y con el beneficio adicional de potenciar en buena medida, la interactividad y el asincronismo entre los actores educativos de cada plantel formativo.

1. En la revisión teórica, se fundamenta de las categorías de este tema de investigación y observación del estudio problema, se puede afirmar que existe una lista de información

e investigaciones que aportan a este tema, dejando claro que la población de estudiantes con discapacidad auditiva se encuentra en desventaja en comparación con sus compañeros oyentes al momento de comunicarse de forma escrita con su entorno. Por esta razón, en los estudios encontrados hay bajo rendimiento académico por este tipo de estudiantes sordos, poca motivación al estudio entre otros factores.

2. Otra realidad encontrada, es el reto al que se enfrenta el docente, por lo que se hace necesario idear herramientas, estrategias, dinámicas que faciliten el proceso de enseñanza y motivación al estudio de estos estudiantes sordos.

3. Sódori, generó un impacto visual, emocional y de conocimiento a los estudiantes sordos, de tal manera que cautivó su interés gracias a la interfaz, actividades y videos ahí expuestos. Lograron entender y usar de manera fácil el material multimedia, realizando las actividades ahí planteadas. Lo más importante fue la pertinencia del contenido, al tener temas de narrativas de su interés.

4. La experiencia deja claramente expuesto que el uso de las tecnologías juega un papel importante en la educación de los estudiantes hoy día; al ser empleada en el aula de clase, el docente entra en "órbita" con sus estudiantes sordos, los de esta generación, estableciendo un vínculo mucho más dinámico, motivador propicio para la enseñanza y aprendizaje, logrando de manera más fácil alcanzar logros en cada uno de los estudiantes a su ritmo.

Referencias bibliográficas

Agudelo, M., & de Jesús, W. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa (Information Technology and Communication Empowering Tools Equity, Relevance and Educational Inclusion). Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 4(7).

Álvarez, H. O., & Ramírez, D. A. (2006). Experiencias e investigaciones sobre las TIC aplicadas a la atención de personas con necesidades educativas. Citado de Libro 3. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Avances, retos y desafíos en la transformación educativa. (2015). Recuperado de <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/137/Libro%2003%20-%20Las%20tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n.pdf>

A. M. Colmenares, (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421. Citado de Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Otra investigación educativa posible: Investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>

Bernal Velásquez, A. L. (2018). Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos, del Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/852>

Buitrago López, C. C. (2017). Representaciones sociales de un grupo de personas sordas adultas frente a la cultura escrita. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/reflexiones-sobre-la-escritura-y-la-alfabetizacion-de-los-ninos-sordos/>
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8080/bitstream/10893/5546/1/REFLEXIONES%20ACERCA.pdf>

Chóez Jaramillo, H. G., & Arreaga Suárez, M. G. (2019). Lenguaje de señas en el desarrollo emocional de las personas sordas (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/44920>

Concha Carreño. L (2012). Desarrollo del lenguaje y uso del Kamishibai. Académica Universidad Alberto Hurtado Chile. Cuaderno de Educación N° 44, junio de 2012. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_44/pdf/articulo44_kamishi.pdf

Cruz-Aldrete, M. (2008). El estudio de las lenguas de señas. Los sordos, ¿hijos de un dios menor? Signos lingüísticos. Citado por Nieto Martín. (2017). El Aprendizaje de la Gramática Española por parte de Aprendientes Extranjeros y Sordos: Puntos de Encuentro. Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje. Vol. 23 (2017). Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3841>

García, A. M. M. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. Boletín de Lingüística, 27(43-44), 118-131.

García Amaya. (2017). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, (7), 61-77. Recuperado de <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2326/1/TGT-967.pdf>

Gómez, H. M. R. (2017). Desde el universo de las letras. Agenda Cultural Alma Máter, (245). Recuperado de <file:///C:/Users/Jaime%20Franco/Downloads/328709-Texto%20del%20articulo-130903-1-10-20170817.pdf>

González, Y., Lora, F., Rendón, L., Saldarriaga, C., Consuegra, J., & Franco, J. (2007). Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en las personas sordas. Bialfabetismo: Lectura y escritura en dos lenguas en Colombia, 119-133. Citado por Tobar, L. (2017). La definición en la lengua de señas colombiana (LSC). Universidad del Valle Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00383.pdf>

Gutiérrez, M. E., Ball Vargas, M. S., & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural. Educere, 12(43), 689-695. citado de Espinosa, R. Gonzales, L. & Hernandez, R. (2019). Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. Revista Scielo, versión no.34.

Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/23448350.13442>

Henao Álvarez, O., Ramírez Salazar, D. A., & Medina Medina, M. (2004). Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías. Virginia, Hael. (2018). Abordajes de la Lectura por parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana. Revista latinoamericana de educación inclusiva. vol.12 no.2 Santiago nov. 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200079>

Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. Citado de Rodríguez, F. Caurcel, Cara. (2019). Aproximación cualitativa del escudriño en Psicología educativa. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.301>

Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. Citado de

Rodriguez, H. (2017). Influencia De La Competencia Metafórica En Lengua De Señas Sobre La Comprensión Lectora En Un Grupo De Estudiantes Sordos Con Estilo Cognitivo Documentado. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7652/TO-21332.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zuniga Palma, M. J. (2018). Implementación de las Tic´s en la enseñanza de la matemática como recurso pedagógico en los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Fiscal” Dr. Emilio Uzcátegui García” de la parroquia Pascuales cantón Guayaquil, durante el período lectivo 2017-2018 (Doctoral dissertation).. Recuperado de <http://biblioteca.uteg.edu.ec/xmlui/handle/123456789/182>

Franco. J. (2019). Material didáctico multimedia para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva. Universidad del Atlántico.

Franco, J; Barreiro, S. (2019). Kamishibai adaptado. (Imagen 1). Universidad del Atlántico.

Franco, J; Barreiro, S. (2019). Motivación e interés a la clase. (Imagen 2). Universidad del Atlántico.

Franco, J; Barreiro, S. (2019). Dominio De Verbos, Artículos Y Sustantivos Dentro De Un Texto Escrito. (Imagen 3). Universidad del Atlántico.

Franco, J; Barreiro, S. (2019). Tareas Transcritas Sin Comprensión. (Imagen 4). Universidad del Atlántico.

Franco, J; Barreiro, S. (2019). Propuesta Didáctica. (Imagen 5). Universidad del Atlántico.

Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(2), 299-320.

Liaño Gutiérrez, A. (2018). La lectoescritura en personas con discapacidad auditiva.

MEN (2008). Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” Guía y Herramienta No 34. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314151626_educacion_inclusiva_con_calidad_construyendo_capacidad_institucional_para_la_atencion_a_la_diversidad_Guia_y_Herramienta

Morales, A. M. y Fraca de Barrera, L. (2000). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

Lugo Martínez, J. (2019). Resignificando la educación inclusiva y la multiculturalidad en el Colegio Helvetia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/46028>

Proyecto Kamishibai en el I.E.S. Ribera del Arga – Curso 2009/2010. Navarra, España. Recuperado de <https://iesriberaargakamishibai.wordpress.com/2010/05/17/34/>

Rangel, M. T. (2007). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. Recuperado de <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/el-proceso-de-escritura-en-adolescentes-sordos.pdf>

Rincón-Bustos, M. L., Aguirre-Bravo, Á., Carmona, S. M., Contreras-Ruiz, P., Figueredo-Higuera, L., Guevara-Urrego, C., ... & Urán-Loaiza, A. J. (2015). ¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación e información? *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3Sup), 83-91.)

Reyes Cortes, F. (2013). Las TIC un medio seguro hacia el dominio del español como segunda lengua en sordos (Bachelor's thesis, Facultad de Educación).

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, H. J. (2020). Profesores Inclusivos: una Propuesta de Formación Inicial. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10953/>

Rojas Gil, A. M. (2005). Representaciones sociales de un grupo de estudiantes sordos frente a la lecto escritura (Master's thesis). Recuperado de https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1889/RojasGil_2005.pdf?sequence=1

Skliar, Carlos - La educación de los sordos- 2003 recuperado de http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=305

Solano, C. I. H., & Barraza, J. A. V. (2018). Sordera y Lectura: Un análisis histórico e interconductual (Vol. 1). StaUdeG/Universidad de Guadalajara. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fPRgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA79&dq=Schimmel,+Edwards+y+Prickett+\(1999\)+reportan+que+estudiantes+de+18+a%C3%B1os+tienen+un+desempe%C3%B1o+lector+promedio+equivalente+al+observado+en+el+cuarto+grado+en+la+escuela+norteamericana&ots=7dbJKri46Q&sig=Geq8F87AsMoZR96n_LkMG-Mub3q8#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fPRgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA79&dq=Schimmel,+Edwards+y+Prickett+(1999)+reportan+que+estudiantes+de+18+a%C3%B1os+tienen+un+desempe%C3%B1o+lector+promedio+equivalente+al+observado+en+el+cuarto+grado+en+la+escuela+norteamericana&ots=7dbJKri46Q&sig=Geq8F87AsMoZR96n_LkMG-Mub3q8#v=onepage&q&f=false)

Sosa, L. R. P. (2018). Destrezas de lectoescritura en estudiantes preadolescentes sordos puertorriqueños (11 a 13 años) (Doctoral dissertation, Universidad del Turabo). Recuperado de <https://gurabo.uagm.edu/sites/default/files/uploads/Health-Sciences/Thesis/2018/Elisamuel-Rivera-PHL-2018.pdf>

UNESCO, Estándares de competencias en tic para docentes, recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> Londres, enero 8 de 2008

Saquete, E., Vázquez, S., Lloret, E., Llopis, F., Gómez, J. M., & Mosquera, A. (2013). Tratamiento de textos para mejorar la comprensión lectora en alumnos con deficiencias auditivas. *Procesamiento del lenguaje natural*, (51), 231-234.

Silva Lascano, C. A. (2017). Aplicaciones informáticas como apoyo a la comunicación de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Unidad Educativa Especializada “Dr. Camilo Gallegos” del cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Bachelor’s thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Docencia en Informática). Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25690>

Tovar, L. (2002). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. Citado por Tobar, L. (2017). La definición en la lengua de señas colombiana (LSC). Universidad del Valle Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00383.pdf>

Tovar, Lionel. (2000). La lengua escrita como segunda lengua. En: Bilingüismo de los sordos. INSOR. Vol 11 N.4. Santa Fé de Bogotá. Pág. 74-87. Citado por Tobar, L. (2017). La definición en la lengua de señas colombiana (LSC). Universidad del Valle Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00383.pdf>

Triana Varela, Y. P. (2019). El proceso de escritura a través del juego simbólico.

UNESCO (2008). Conclusiones y recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

Utria-Machado, L. (2017). Actitudes de jóvenes sordos de básica secundaria hacia el proceso de escritura. Revista Colombiana De Rehabilitación, 16(1), 24-31.

Valdez, M. D. R. G. (2020). Beneficios del uso de las nuevas tecnologías de la información como herramienta en la docencia/The Benefits of the Usage of New Information Technologies as a Tool for Teaching. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 6(12). Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/823>

Vasilachis de Gialdino, I. (2019). Estrategias de investigación cualitativa. Madrid: Editorial Gedisa. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/2019/05/libro-estrategias-de-investigacion-cualitativa-volumen-ii-irene-vasilachis-de-gialdino-coord/>

Velarde Herrera J. (2014). La animación lectora en contextos bilingües: el Kamishibai como recurso. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación. Palencia, España 2014.

Yovera Sandoval, E. C. (2018). Los materiales didácticos y su influencia en la formación de la identidad cultural regional de los alumnos de tercer año de Educación Secundaria de la Institución Educativa Parroquial “Santa Ana”, Huarmaca-2018. Recuperado de <http://repositorio.uladech.edu.pe/han>

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN EL ÁMBITO VIRTUAL

THE DEVELOPMENT OF ONLINE READING SKILLS, A CHALLENGE TO IMPROVE HIGHER EDUCATION

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA NO DOMÍNIO VIRTUAL, UM DESAFIO PARA MELHORAR O ENSINO SUPERIOR

Alexandra Bolaños
Adriana.bolanos@uniminuto.edu
Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO
Bogotá-Colombia

Miryam Janeth Chacón
michacon@uniminuto.edu
Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO
Bogotá- Colombia

Yamile Muñoz Pulido
yamile.munoz@uniminuto.edu
Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO
Bogotá- Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 14 de julio de 2020
Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Bolaños, A., Chacón, M. & Muñoz, Y. (2021). El desarrollo de las competencias lectoras en el ámbito virtual. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 28-37

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos del proyecto competencias lectoras interdisciplinarias en lengua materna UNIMINUTO realizado en año 2017, 2018 y 2019 por docentes pertenecientes a la coordinación de CEPLEC-Inglés (Comunicación Escrita y Procesos Lectores) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Regional Bogotá Sur quienes acompañan los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de los programas tecnológicos y profesionales a nivel presencial y virtual, con el objetivo de socializar una estrategia que busca mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de pregrado en su proceso de formación, bajo el referente teórico de la competencia comunicativa de lectura crítica, mediante la cual se establece una relación directa entre el análisis y la comprensión de los diversos textos con que las

personas se rodean a diario. El proyecto se desarrolla a través de la implementación de una serie de preguntas usadas en la prueba estatal, SABER PRO¹, aplicada a los estudiantes de Colombia, al culminar sus estudios secundarios y de pregrado, la cual busca identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes; es por ello, que este proyecto aplica pruebas tipo SABER PRO, permitiendo que los estudiantes se familiaricen con los distintos tipos de texto: argumentativo, informativo, narrativo, gráficas y caricatura, dos, identificar los niveles de comprensión lectora y, a partir de ese diagnóstico, proponer estrategias para mejorar la formación profesional. En el presente documento se describe la metodología trabajada en los años de investigación, así como los instrumentos y hallazgos obtenidos a través de este proceso investigativo. Palabras clave: concentración, niveles de comprensión, interpretación, indagación, lectura crítica.

Palabras claves: persona sorda, discapacidad auditiva, Sódori, Kamishibai, lectoescritura, didácticas, lengua de señas.

ABSTRACT

This article presents the findings of the project interdisciplinary reading skills in mother tongue UNIMINUTO carried out in 2017 and 2018 by teachers belonging to the coordination of CEPLEC-English (Written Communication and Reader Processes) of the Minuto de Dios University Corporation Vicerrectoría Regional Bogotá Sur who accompany the reading and writing processes of students of the technological and professional programs on a face-to-face and virtual level. The development of communicative competence critical reading allows establishing a direct relationship between the analysis and understanding of the various texts with which people surround themselves on a daily basis. These texts are classified by the ICFES in continuous and discontinuous, taking into account the premise that the verbal component is used to communicate information and the nonverbal one to communicate personal states and attitudes. The project allows students to familiarize themselves with the different types of text: argumentative, informative, narrative, graphic and caricature, through the application of tests with the structure of the ECAES tests, analysing their impact on the training of students, with a view to proposing strategies for improving vocational training.

Keywords: concentration, levels of understanding, interpretation, inquiry, critical Reading.

SUMÁRIO

Este artigo apresenta as conclusões do projeto competências literárias interdisciplinares em língua materna UNIMINUTO realizado em 2017 e 2018 por docentes pertencentes à coordenação do CEPLEC-inglês (Comunicação Escrita e Processos Leitores) da Corporação Universitária Minuto de Deus Vice-reitoria Regional Bogotá Sul que acompanham os processos de leitura e escrita dos estudantes dos programas tecnológicos e profissionais a nível presencial e virtual. O desenvolvimento da competência comunicativa leitura crítica permite estabelecer uma relação direta entre a análise e compreensão dos diversos textos com que as pessoas se rodeiam diariamente. Esses textos são classificados pelo ICFES em contínuos e descontínuos, tendo em conta a premissa de que o componente verbal é utilizado para comunicar informações e o não verbal para comunicar estados e atitudes pessoais. O projeto permite que os estudantes se familiarizem com os diferentes tipos de texto: argumentativo, informativo, narrativo, gráficos e caricatura, através da aplicação de provas com a estrutura das provas ECAES, analisando o impacto que estas tiveram na formação dos estudantes, a fim de propor estratégias para melhorar a formação profissional.

Palavras chave: concentração, níveis de compreensão, interpretação, indagação, leitura crítica.

¹ Las pruebas SABER PRO determinan el nivel de competencias básicas, desarrolladas en el transcurso de la formación profesional, técnica, tecnológica y profesional, ofertada por las diferentes instituciones de Educación Superior en Colombia, dichas pruebas son diseñadas, aplicadas y evaluadas por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior).

Introducción

El artículo se divide en tres partes: en primer lugar se presenta el proceso llevado a cabo en los dos años con la puesta en marcha del proyecto y como se abordaron los diferentes textos que se aplicaron a los estudiantes en la modalidad virtual y presencial; en segundo lugar se expondrán los resultados a manera de análisis comparativo y el impacto obtenido tanto de los estudiantes y los docentes y, en la tercera parte se hablará de las estrategias didácticas que se desarrollaron para mejorar la comprensión lectora y argumentación de los estudiantes.

En la primera parte, como se indicó, se presenta el proceso llevado a cabo durante los dos años de la puesta en marcha del proyecto, en el cual se reunió información documental y de campo, primero a través de los coordinadores de las diferentes carreras profesionales de UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Bogotá Sur y posterior a ello, se aplicaron los talleres para el primer y segundo semestre del 2017 a los estudiantes de los programas de TyT en CEPLEC I y CEPLEC II como para los estudiantes de UVD en los 2 momentos del periodo académico 2017-50. Cada una de las lecturas se trabajó de manera presencial en fechas establecidas en el cronograma de actividades y se socializaron a través de una serie de preguntas que se plantearon; el tiempo estimado fue de 10 minutos de acuerdo con la dinámica del tutor y el curso.

En la segunda parte, se muestran los resultados obtenidos en tres niveles de abstracción y comprensión lectora: Nivel 1: El estudiante presenta dificultad en la comprensión lectora; Nivel 2: El estudiante presenta una comprensión general y utiliza más estrategias para comprender textos; Nivel 3: El estudiante alcanza un nivel alto de abstracción y crítica frente al texto. Con respecto a lo anterior,

se evidenció que, en todas las carreras profesionales, de todas las sedes, se presenta un porcentaje alto en el Nivel 2 y el Nivel 3 como el más bajo, es decir, que se necesita con urgencia regular elementos de comprensión e interpretación entre los estudiantes de nuestra comunidad.

Las estrategias didácticas forman parte del tercer apartado de este artículo. Se brindaron herramientas y estrategias pedagógicas que facilitaron el proceso de aprendizaje, el fortalecimiento de vocabulario y temáticas propias a su modalidad y su proceso de lectura. Igualmente, se proporcionó a los estudiantes algunas bases teóricas y prácticas que sirvieron como ayuda en su proceso de adquisición del conocimiento, pues a través de la lectura, se fortalecen preconceptos y conceptos de su interés. Asimismo, se estableció que para fortalecer los procesos lectores críticos de los estudiantes se hace necesario el acercamiento a lecturas académicas que permitan una aprehensión y análisis de textos. Se abordaron documentos de orden académico como artículos científicos, con el fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica frente a dichos textos. A su vez, tener un reconocimiento de los artículos a partir del contexto planteado a través de investigaciones hechas por diferentes autores donde se muestra la realidad económica, social y cultural de Colombia. Es importante que los estudiantes conozcan sobre diferentes temas para incentivarlos y motivarlos a tener un sentido crítico sobre problemáticas que se presentan a nivel nacional como internacional.

El estudio sobre las competencias lectoras en el ámbito virtual

El desarrollo de la comprensión lectora es vista como una capacidad cognitiva muy importante porque es la base para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento y, convertirse

en un lector competente significa un reto donde el avance tecnológico se centra en lo visual y auditivo dejando de lado el desarrollo de la habilidad lectora tan relevante a la hora de adquirir conocimientos, ser propositivo y generar una actitud crítica frente a su entorno académico y social. Además, permite que los profesionales sean capaces de analizar los procesos y las relaciones enseñanza-aprendizaje que intervienen en la lectura, escritura y de aportar elementos de crítica y de reflexión, utilizando herramientas y recursos básicos en los aprendizajes lingüísticos y literarios.

Desde la labor académica en el programa transversal comunicación escrita y procesos lectores CEPLEC, de la Corporación universitaria Minuto de Dios, se evidenció que la mayoría de los estudiantes universitarios cuentan con hábitos y competencias lectoras poco desarrolladas debido a las diferentes deficiencias que arrastran de los sistemas educativos básico y medio, reflejado tanto en los estudiantes de las carreras tecnológicas como profesionales de la modalidad virtual UVD.

En primer lugar, se hizo la invitación a las coordinaciones de los diferentes programas con el ánimo de solicitar lecturas propias a la especialidad de la carrera para que fueran trabajadas de manera transversal apoyando la labor mancomunada de los docentes en cuanto a la comprensión textual de los estudiantes. De la misma manera, el fortalecimiento de conocimientos en el ámbito profesional como en la adquisición de estrategias lectoras válidas para su vida. De tal manera, que se recopilaron algunas lecturas y otras fueron asignadas por los docentes de comunicación; logrando así tener entre dos o tres lecturas por cada uno de los programas. Estas lecturas fueron trabajadas por los docentes, generando preguntas que respondieran a los niveles: literal, inferencial y

crítico y establecer el porcentaje de estudiantes que se encuentran en cada uno de estos niveles según su habilidad lectora.

Las lecturas fueron trabajadas en las clases, lo cual permitió detectar algunos índices en cuanto a las debilidades que los estudiantes tienen con relación a la lectura. Sin embargo, el trabajo realizado en la clase conllevó al trabajo en equipo, pues los estudiantes ponían a consideración sus respuestas y entre ellos mismos se generaba una discusión que permitía el reconocimiento de sus errores; pero a la vez el enriquecimiento de saberes y un aprendizaje significativo. Según el teórico estadounidense Ausubel (1978) “un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso” (p.45). Por consiguiente, después de haber identificado el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes se procedió a generar nuevas lecturas que respondían a sus necesidades, dando mayor prelación a los textos de nivel inferencial y propositivo.

Para el 2018 se replanteó tanto la metodología, como las lecturas y la evaluación; pensándose en la necesidad de nuestros estudiantes en subir los niveles de las Pruebas Saber en las competencias lectura crítica y comunicación escrita. Para ello, se diseñaron las pruebas apuntándole a los tipos de textos, narrativos, descriptivos, argumentativos, informativo y de caricatura; de preguntas, abiertas y cerradas; por niveles de comprensión literal, inferencia y crítica, y análisis textuales desde su estructura semántica, sintáctica y pragmática, tratados en pruebas escritas que se subieron de manera virtual en la plataforma SCHOOLGY “plataforma gratuita de aprendizaje, sencilla y fácil de usar, que a su vez es una red social de docentes y estudiantes que comparten opiniones, recursos, pruebas, evaluaciones etc.”. Allí las lecturas fueron abordadas por los

estudiantes de manera anacrónica; sin dejar atrás la socialización de estas durante las tutorías presenciales, donde se conocían las dificultades tenidas por los estudiantes en la comprensión del texto para luego ser aclaradas por el docente.

Este tipo de textos determinaría el avance de los estudiantes en cuanto a la habilidad de lectura se refiere. Para tal fin, se realizó un instrumento de evaluación, donde cada docente ingresaría los resultados obtenidos en cada prueba, analizando fortalezas y debilidades, las cuales serían tenidas en cuenta para dar continuidad al proyecto de lecturas con pleno conocimiento de las fortalezas y necesidades que el estudiante requiere para continuar mejorando sus habilidades de lectura.

Finalmente, a partir de los resultados arrojados por las pruebas aplicadas a los estudiantes, en la asignatura de CEPLEC, permitieron, direccionar una serie de estrategias previstas a mejorar la competencia de lectura crítica en los estudiantes.

Objetivo

El objetivo de este artículo es presentar los hallazgos del proyecto competencias lectoras interdisciplinarias en lengua materna UNIMINUTO realizado entre los años 2017 y 2018 por docentes pertenecientes a la coordinación de CEPLEC-Inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, acompañando los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de los programas tecnológicos y profesionales a nivel presencial y virtual.

Hipótesis

Si se logra que los estudiantes comprendan los tres niveles de lectura crítica, el proceso y los factores que implica el proceso de lectura,

su percepción, aprendizaje y motivación por la lectura serán mayores, cambiarán sus actitudes negativas frente a la lectura y consecuentemente, aprovecharán mejor el tiempo para aprender y formarse profesionalmente.

Bajo estas consideraciones se desarrolló este estudio que ha promovido la concientización de la lectura, como fuente de conocimiento y reflejo de formación profesional, motivando el hábito de una lectura propositiva que va más allá de comprender el qué, cuándo, cómo, porqué y a quién le sucedió el hecho descrito.

Metodología

La metodología de investigación llevada a cabo en este proyecto fue de orden cualitativo, a través de cuatro fases desarrolladas en el proceso como lo son preparatoria, recolección de las lecturas según la modalidad de los estudiantes; trabajo de campo, aplicación de las lecturas de forma presencial o virtual; analítica, tabulación de los resultados obtenidos de acuerdo al tipo de texto leído e informativa, elaboración de informe de resultados que permitieran identificar las debilidades de los estudiantes a la hora de realizar una lectura comprensiva, a su vez generar estrategias que fortalezcan esta habilidad en los estudiantes de pregrado en su proceso de formación, bajo el referente teórico de la competencia comunicativa de lectura crítica. Fases que se van sucediendo una tras otra, lo que refleja que en la investigación cualitativa el proceso se va desarrollando de una forma progresiva



Figura 1. Procesos de la investigación cualitativa
Fuente: elaboración propia

Nota: toda investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (Pitman y Maxwell, 1992:753)

Fase preparatoria

Una vez se evidencia que la mayoría de los estudiantes universitarios de UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Bogotá Sur cuentan con hábitos y competencias lectoras poco desarrolladas debido a las diferentes deficiencias que arrastran de los sistemas educativos básico y medio, reflejado tanto en los estudiantes de las carreras tecnológicas como profesionales de la modalidad virtual UVD se dispone a promover la lectura en 2 formas y en distintos tiempos de acuerdo con los cronogramas de actividades establecidos. El primero tomando como base el enfoque de la lectura como elemento transversal y la segunda, direccionado bajo las necesidades y requisitos de las competencias básicas, lectura crítica y comunicación escrita por parte del ICFES para las pruebas SABER.

Trabajo de campo

En una primera puesta en marcha del proyecto se solicitó a los diferentes coordinadores de los programas académicos el suministro de bibliografía referente a las lecturas específicas del programa, se hizo una revisión del material para establecer las lecturas y realización de los talleres. De acuerdo con lo anterior, para el I y II semestre del 2017 se aplicaron los talleres de lectura a los estudiantes de los programas de TyT en CEPLEC I y CEPLEC II como para los estudiantes de UVD en los 2 momentos del periodo académico 2017-50. Para el 2018 se replanteó tanto la metodología, como las lecturas y la evaluación; pensándose en la necesidad de nuestros estudiantes en subir los niveles de las Pruebas Saber en las competencias lectura crítica y comunicación escrita. De esta manera, se diseñaron las pruebas apuntándole a los tipos de textos, de preguntas y los niveles de comprensión y análisis textuales, tratados en las pruebas. Como herramienta de recolección de datos

se usó la plataforma virtual SCHOOLOGY donde las lecturas fueron abordadas por los estudiantes de manera anacrónica.

De acuerdo con los objetivos del proyecto se busca formar profesionales con los más altos niveles en las competencias básicas de lectura crítica y comunicación escrita, a través de la implementación de diversas pruebas donde los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Bogotá Sur consoliden sus competencias comunicativas. Para ello, desde el 2018 a la fecha se han diseñado y aplicado pruebas que responden al módulo de comprensión crítica aplicadas por el ICFES, a través de la Prueba ECAES. Para el análisis de los resultados se tienen en cuenta los tres niveles empleados por el ICFES como mecanismo de diagnóstico para conocer las características de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios de Colombia, que para nuestro caso particular corresponden a los estudiantes de primer semestre, debido a que CEPLEC es la asignatura institucional encargada de promover las herramientas lecto-escrituras en los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Fase analítica

En el nivel 1 el literal, se encuentran los estudiantes cuya comprensión se dirige a identificar el significado de las palabras a partir de su uso en los diferentes contextos de interacción humana, es decir, desde contextos académicos como culturales y regionales, dentro de esta comprensión se recurre al conocimiento intuitivo del funcionamiento de la lengua, en pocas palabras, reconocer la idea principal de los párrafos y oraciones, encontrando el sentido global de un texto. En este nivel, se entiende lo que el autor quiere decir en el texto.

Dentro del nivel 2 el inferencial, el estudiante presenta una comprensión general y utiliza más estrategias para comprender textos. En este nivel, el lector interpreta lo que el autor quiere decir, pero que no escribe o dice explícitamente, implicando que el lector identifique los elementos necesarios para establecer relaciones entre ellos, para inferir o extraer esas ideas que no fueron plasmadas explícitamente. Cabe anotar que de acuerdo a Carriazo et al (2011) este proceso no es lineal, es decir que el lector primero comprenda lo que quiere decir el autor y luego si, interprete lo que quiso decir.

En el nivel 3 crítico- valorativo, el lector demuestra tener un nivel alto de abstracción y crítica frente al texto al valorar, proyectar y juzgar el contenido de lo que el autor quiere decir. En la prueba, el lector se encuentra con preguntas cuyas opciones le apuntan a identificar este nivel en otras palabras, dentro de las opciones de respuesta, sólo una equivale al valor de argumentar o sustentación frente a lo expuesto en el texto valiéndose de su conocimiento de cómo funciona la lengua recurre a su sentido común, a su capacidad para entablar relaciones lógicas, demostrando experiencia como lector. Este proceso se evidencia al escoger la opción que da cuenta de la proyección de lo que podría implicar o suceder en el texto, según lo planteado por el autor.

A partir de estas características, las docentes diseñaron un examen para aplicar en el primer y tercer corte, cuya estructura le apunta a identificar la habilidad de los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO para ambas modalidades virtual y presencial cuyas preguntas siguen los parámetros del ICFES para este tipo de exámenes.

Instrumentos

Debido a que este proyecto se ha realizado en dos etapas, en la primera, el instrumento fueron los diversos textos propios a cada carrera profesional, los cuales fueron trabajados en clase y en segundo momento, las pruebas tipo ECAES una, en el primer corte y otra en el tercer corte, donde los docentes registran los resultados obtenidos por los estudiantes. (Tabla 1)

Tabla 1. Formato registro resultados pruebas

NOMBRE	CÓDIGO	PROGRAMA	CORTES	NIVEL 1 (70% a 80%) (6 a 8 respuestas)				NIVEL 2 (50% a 70%) (4 a 7 respuestas)				NIVEL 3 (40% a 50%) (3 a 5 respuestas)			
				TESTO 1		TESTO 2		TESTO 3		TESTO 4		TESTO 5		TESTO 6	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
AMIGOS NOMBRES															
1. AMIGOS															
2. AMIGOS															
3. AMIGOS															
4. AMIGOS															
5. AMIGOS															
6. AMIGOS															
7. AMIGOS															
8. AMIGOS															
9. AMIGOS															
10. AMIGOS															
11. AMIGOS															
12. AMIGOS															
13. AMIGOS															
14. AMIGOS															
15. AMIGOS															
16. AMIGOS															
17. AMIGOS															
18. AMIGOS															
19. AMIGOS															
20. AMIGOS															

Fuente: elaboración propia

Fase informativa

En el 2019 los resultados encontrados en el proyecto competencias lectoras interdisciplinarias en lengua materna UNIMINUTO al aplicar diferentes simulacros de pruebas ECAES con el objetivo de mejorar el nivel en el Módulo de la Competencia Básica de Lectura Crítica en esta Prueba, se basan en los tres niveles empleados por el ICFES como mecanismo de diagnóstico. Bajo este contexto, el siguiente análisis se hace de acuerdo con los siguientes datos arrojados por la aplicación del tercer examen para el periodo 2018-40, momento en que se realizó el primer simulacro de pruebas ECAES y 2019- 10 el 2019-45, de la modalidad presencial y Virtual, en todas sus sedes. Los resultados fueron los siguientes:

En el 2018 el total de estudiantes que presentaron el simulacro fueron de 1051 y para los momentos 2019 – 10259 de dos sedes Kennedy y San Camilo. Para el momento 2019-45, 128, en 3 sedes Kennedy, Cofraternidad y Sabiduría.

Respecto al nivel literal, como se evidenció en los diferentes simulacros, los estudiantes que se encuentran en este nivel han sido por no haber presentado los simulacros, el porcentaje de estudiantes que se haya en este nivel es del 17 %.

Sobre el nivel inferencial, los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios presentan una competencia para articular las partes de un texto e identificar el sentido global e interpretar la intención del autor, hecho que demuestra que nuestros estudiantes, al ingresar a nuestra formación profesional poseen las habilidades óptimas para realizar el proceso de formación profesional; con un porcentaje de 76%

Finalmente, el nivel crítico-valorativo, demuestra la necesidad de proponer estrategias metodológicas que lleven a los estudiantes a desarrollar este tipo de comprensión lectora que como se dijo anteriormente, corresponde al nivel lector óptimo, en este nivel se encuentra el 7 %.

Partiendo del análisis comparativo de los resultados, se han obtenido los siguientes hallazgos:

El primero, se deben planear estrategias que impulsen a los estudiantes del nivel literal a ubicarse en el nivel inferencial, que es el adecuado para estudiantes que comienzan una carrera profesional.

Segundo, los estudiantes que ingresan a la Corporación Universitaria Minuto de Dios presentan un nivel óptimo de comprensión lectora, implicando el desarrollo de capacidades para trabajar en una estrategia metodológica que los lleve a obtener el nivel ideal en la Competencia lectora.

Tercero, evidenciar en la comunidad institucional las estrategias lectoras y hábitos que poseen los estudiantes con el nivel crítico-valorativo, en aras de promover acciones que mejoren los hábitos de lectura en los estudiantes de la comunidad institucional.

Estrategias didácticas

El proyecto competencias lectoras interdisciplinarias en lengua materna UNIMINUTO resaltó la lectura y la escritura como las habilidades comunicativas más importantes en la formación de profesionales integrales que le aporten a la sociedad colombiana, como señalan los investigadores Pérez y Rodríguez (2013):

La existencia de una cultura escrita en una sociedad determinada implica la selección de unas posibilidades culturales (materiales, tecnológicas, institucionales, de conocimiento) y la existencia de formas de interacción relativamente permanentes entre actores sociales e individuales específicos (lectores, escritores, editores, libreros, etc) en las que se ponen en juego artefactos semióticos de la lengua escrita como mecanismos de mediación cultural. (p. 114).

A diario se encuentran referencias en artículos académicos nacionales e internacionales, sobre el bajo nivel de los colombianos de todos los grados escolares respecto a la lectura, la escritura y las matemáticas, es por ello que en este proyecto se planeó, ejecutó y evaluó estrategias encaminadas a desarrollar competencias en lectura crítica para un apropiado dominio de los conocimientos generales y específicos que todo profesional debe tener para lograr altos estándares a nivel académico y cualificarse laboralmente y, a los docentes como formadores de futuros profesionales para aplicar estrategias metodológicas y pedagógicas que dirijan

a cambiar estos resultados, como afirman Caldera y Bermúdez (2007): “Las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento” (p.247).

Una de las estrategias didácticas desarrolladas fue la lectura de textos cortos con el fin de hacer el ejercicio lector más significativo y así promover y motivar el hábito de la lectura en los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Bogotá Sur. A partir de una rúbrica de evaluación el docente pudo establecer como fue la acogida que tuvieron los estudiantes de las diferentes lecturas aplicadas teniendo en cuenta criterios de evaluación como: lectura, comprensión, socialización y disposición. En cada uno de los aspectos mencionados se pudo determinar que los estudiantes abordaron las lecturas de una forma agradable y sobre todo hubo más participación ya que no se estaba evaluando la parte comprensiva sino, la actitud y como se generaban espacios de reflexión y argumentación frente a cada uno de los textos.

Para fortalecer los procesos lectores críticos de los estudiantes se hizo necesario abordar lecturas académicas que permitieron una aprehensión y análisis de textos. La siguiente estrategia consistió en reconocer documentos de orden académico como artículos científicos con el fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica frente a dichos textos. A su vez, tener un acercamiento de los artículos a partir del contexto planteado a través de investigaciones hechas por diferentes autores donde se muestra la realidad económica, social y cultural de nuestro país. Es importante que los estudiantes conozcan sobre diferentes temas para incentivarlos y motivarlos a tener un sentido crítico sobre problemáticas que se presentan a nivel nacional como internacional.

Esta actividad se llevó a cabo a partir de una guía de comprensión lectora cuyo objetivo apuntaba a reconocer las diferentes partes que componen un artículo científico como son: título, resumen, palabras clave, objetivo, metodología, marco teórico, entre otros, y asimismo los estudiantes reconocieran el tema a través de una lectura preliminar y una lectura comprensiva que les permitiera conocer dicha problemática planteada en el artículo llamado: El riesgo de la lectura literaria en el aula: abrirse a los mundos que los jóvenes sueñan de los autores María Elena Sinisterra y Rafael Reyes Galindo de la Pontificia Universidad Javeriana (2018) . El artículo se centró en la atención en la lectura literaria como subjetividad política donde los sujetos involucrados en el estudio fueron lectores entre los dieciséis y veintiún años de la IED La floresta Sur en Bogotá. Igualmente, para tener una mejor comprensión del texto (artículo) los estudiantes hicieron un glosario de las palabras desconocidas que les ayudó a entender términos académicos usados por los autores. Para continuar con el desarrollo de la guía se pidió a los docentes explicar el concepto de tesis, cómo identificarla en un texto y cómo plantearla para que los estudiantes hicieran el ejercicio en el artículo proponiendo diferentes tesis que los motivó a argumentar, refutar y a ser críticos frente a las opiniones de sus compañeros.

De esta manera, se logró primero que los estudiantes se motivarán a la lectura y sobre todo de textos académicos, porque no se abordaron de una manera tradicional, sino que la lectura del artículo permitió espacios de discusión donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar y dar sus puntos de vista acerca del tema de la lectura y a su vez, se logró que aprendieran a argumentar de manera objetiva y coherente y, sobre todo, a tener una posición crítica frente a un texto o tema.

Referencias bibliográficas

- Acosta, I y Bonachea, A. (enero, 2018). Experiencias pedagógicas desde la lectura crítica del texto: la didáctica de la gramática discursivo-funcional como ciencia particular de la educación. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/gramatica-ciencia-educacion.html>
- Aguirre, R. (2008, Enero – Diciembre). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. Acción Pedagógica. https://issuu.com/indtec/docs/revista_scientific_-_vol_2_-_n_4_-_
- Bolívar, A. (2011). Las competencias para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula. Guatemala: USAID. Recuperado de: Bou, J. F. (2013). Coaching educativo. Bogotá: Ediciones de la U. Bou, J. F. (2009). Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula. Alicante: Editorial Club Universitario. 346 347
- ICFES (2017). Módulo de lectura crítica. <https://www.cec.ar.edu.co/documentos/saber-pro/lectura-critica-saber-pro-2015-2.pdf>.
- Monje, C (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Murillo Sinisterra, M., & Reyes Galindo, R. (2018). El riesgo de la lectura literaria en el aula: abrirse a los mundos que los jóvenes sueñan. Inclusión Y Desarrollo, 6(1), 159-170. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.159-170>
- Pérez, M. & Rodríguez, A (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. Revista de Docencia Universitaria, 11 (1), p.p. 137-160. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>.
- Piaget, J. (1981). Psicología y Epistemología. Ed. Ariel, Barcelona, Caracas, México, p. 15.
- Reyzábal, M. V. (2016). Las Competencias Comunicativas y Lingüísticas, Clave para la Calidad Educativa. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 10(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2988>.
- Rivera, H. (2008). Una alternativa para el subsistema de educación secundaria bolivariana. La interdisciplinariedad. <http://www.aporrea.org/educacion/a51692.html>.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA PRIMERA INFANCIA

MULTIPLE INTELLIGENCES IN SOCIAL REPRESENTATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AS INTELIGÊNCIAS MÚTIPLAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ferdy Carina Arguello Muñoz

ferdycarina@gmail.com

Corporación Universitaria del Caribe –CECAR

Montería- Colombia

Gustavo Velásquez Quintana

gustavovel@gmail.com

Fundación Universitaria UniGermana

Bogotá -Colombia

Ángela María Arrieta Fontalvo

angelaarrietafvo@hotmail.com

Corporación Universitaria del Caribe –CECAR

Montería-Colombia

Diagramación

Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada

Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:

<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article

Arguello, F., Velásquez, G. & Arrieta, Á. (2021). Las inteligencias múltiples en las representaciones sociales en la educación de los estudiantes de la primera infancia. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 38-47

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 6 de noviembre de 2020

Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

RESUMEN

El compromiso de los docentes es formar infantes con iniciativa, sentido crítico y creativo, con capacidad para solucionar problemas. Algunos, en cambio, analizan y resuelven problemas matemáticos, elaboran mapas conceptuales, desarrollan habilidades sonoras, entre otras. Para el desarrollo del proyecto se optó por utilizar el enfoque de investigación cualitativa el cual permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven. Como conclusiones los docentes se deben involucrar cada día en el proceso educativo, las inteligencias múltiples, saber cómo estimularlas en el aula; lo que ayudaría al infante a desarrollar su potencial y su desarrollo integral; es importante que el docente trabaje en mejorar el aprendizaje; darle más oportunidades al alumno y que desarrolle su talento mediante las actividades propuestas.

Palabras Claves: inteligencia, primera infancia, representaciones sociales, innovación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, infancia.

ABSTRACT

ABSTRACT

The commitment of teachers is to train children with initiative, critical and creative sense, capable of solving problems. Some, on the other hand, analyze and solve mathematical problems, elaborate conceptual maps, develop sound skills, among others. For the development of the project it was chosen to use the qualitative research approach which allows to understand the complex world of the experience lived from the point of view of the people who live it. As conclusions teachers should be involved every day in the educational process, multiple intelligences, know how to stimulate them in the classroom; which would help the child to develop their potential and their integral development; it is important for the teacher to work on improving learning; to give the student more opportunities and to develop his or her talent through the proposed activities.

Keywords: intelligence, early childhood, social representations, innovation, teaching and learning strategies, childhood.

SUMÁRIO

O compromisso dos docentes é formar infantes com iniciativa, sentido crítico e criativo, com capacidade para solucionar problemas. Alguns, ao contrário, analisam e resolvem problemas matemáticos, elaboram mapas conceituais, desenvolvem habilidades sonoras, entre outras. Para o desenvolvimento do projeto optou-se por utilizar a abordagem de pesquisa qualitativa que permite compreender o complexo mundo da experiência vivida do ponto de vista das pessoas que a vivem. Como conclusões os docentes devem se envolver diariamente no processo educativo, as inteligências múltiplas, saber como estimulá-las na sala de aula; o que ajudaria ao infante a desenvolver seu potencial e seu desenvolvimento integral; é importante que o docente trabalhe para melhorar a aprendizagem; dar mais oportunidades ao aluno e desenvolver o seu talento através das actividades propostas.

Palavras chave: inteligência, primeira infância, representações sociais, inovação, estratégias de ensino e aprendizagem, infância.

Introducción

Los programas de enseñanza predominantes que se desarrollan en las aulas se basan en el trabajo de sólo dos inteligencias fundamentales: la inteligencia Lingüística/Verbal y la inteligencia Lógico/ Matemática, relacionadas, ambas, con las áreas instrumentales, dando una mínima importancia al resto de inteligencias. Es por ello que, para lograr el objetivo de transformar la educación tradicional en una de inteligencias múltiples hay que partir de un trabajo en equipo en el que intervengan los profesores, estudiantes y la propia institución. Proyecto que la comunidad educativa, ha venido desarrollando pero que se requiere de mejoras en su estructura académica.

Del mismo modo la Inteligencia es la capacidad y aptitud de un organismo humano para reaccionar, adaptándose ante nuevas situaciones, partiendo de experiencias pasadas. Desde la filosofía, la psicología, la biología y la neurociencia cognitiva la definición va desde la muy científica la inteligencia es lo que miden los test, y se puede definir como la capacidad para resolver problemas, capacidad al medio y las circunstancias nuevas, capacidad creativa, capacidad para establecer relaciones sociales, capacidad cognitiva y capacidad general; la inteligencia se relaciona con la capacidad intelectual ya sea en términos de capacidad de juicio, asociación o de desarrollo de pensamiento abstracto.

Para definir cada ámbito de la inteligencia, Gardner (1998) estudió el desarrollo de habilidades en los niños y la forma en que se descomponían las diferentes capacidades y tipos de inteligencia. Por otro lado Howard Gardner en su libro, inteligencias múltiples (2016), propone una redefinición de la inteligencia convirtiéndola en un potencial psico-biológico, donde es decisiva la influencia del ambiente en el cual se desarrolla el

individuo, sus estilos cognitivos, la disposición para resolver problemas y crear productos. Fundamentalmente, propone maneras diferentes de ser inteligentes (Gardner, 2016). Gardner (1998) afirma: “Los niños demuestran habilidades en las diversas inteligencias a través de la adquisición que hacen de los diversos sistemas simbólicos. A medida que avanza el desarrollo se representa cada inteligencia acompañada de un sistema simbólico”.

Siguiendo a Gardner, (1994) la inteligencia como una capacidad y la convierte en una destreza a desarrollar concluyendo “una inteligencia que implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural o en una comunidad determinada”. Afirma que la inteligencia es dinámica, siempre crece, se mejora y se amplía.

En el ejercicio docente desarrollado en la Instituto Técnico Primera Infancia se tuvo la oportunidad de conocer de cerca la situación problemática que se vive cotidianamente en el proceso de enseñanza de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. Las dificultades pedagógicas y metodológicas que afrontan los docentes para estimular la participación activa y la adquisición de los nuevos conocimientos parecen ser insuficientes, traducéndose en bajos niveles de apropiación de estos conocimientos, lo cual, a su vez, se ven reflejadas en los talleres que son el resultado de las aplicaciones a los estudiantes.

Es importante que los docentes generen actividades pedagógicas, innovadoras, lúdicas, llamativas y motivadoras a los niños y niñas en la construcción por la sociedad para incentivar la lectura, el lenguaje, cantos, los juegos de palabras, relatos de cuentos y de poesías. “A medida que manipulan y se familiarizan con los libros de imágenes, los niños y niñas

comienzan a descubrir que las ilustraciones en las figuras bidimensionales parecidas a la realidad, representan la realidad” (Cárdenas & Gómez, 2014). Con este trabajo los niños y las niñas comienzan a identificar su personalidad, su realidad, representaciones de la sociedad, se ejecuta y desarrolla el aprendizaje y la comunicación; esto es fundamental para su crecimiento, madurez y para fortalecer las habilidades y potencialidades propias de su edad. La Inteligencia múltiple es un sistema para desarrollar la inteligencia y se puede incluir en el modelo pedagógico que realiza grandes aportes a la primera infancia en el campo de la educación.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales nacen de la psicología social con el propósito de explicar y tratar de entender como desde lo individual toman curso las representaciones propias que al ser compartidas genera unas aproximaciones al pensamiento colectivo. Anaya (2002) expone que Moscovici plantea la teoría de las representaciones sociales. Moscovici fue el creador del concepto de representaciones sociales, expone particularidades de esta teoría y nuevos objetivos de estudio, que son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas, considera Moscovici que la sociedad contemporánea las variantes de pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades.

Ahora bien, en la medida que no aborda de frente ni explica la pluralidad de formas de organización del pensamiento, aunque todas sean sociales, la noción de representación pierde nitidez. Quizás haya que buscar ahí otra de las razones de su abandono: Los antropólogos se vuelven hacia el estudio de los mitos; los sociólogos hacia el estudio de las ciencias; los lingüistas hacia el estudio de la lengua y su dimensión semántica, etcétera.

Con el fin de darle un significado determinado, es indispensable hacerlo abandonar su papel de categoría general, que concierne al conjunto de producciones, a la vez intelectuales y sociales. Estimamos que por ese camino se la puede singularizar, separándola de la cadena de términos similares (Moscovici, 1979, p. 28). La representación social es una modalidad particular del conocimiento es un corpus organizado de conocimiento, se integra a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici 1979). Es el conocimiento de sentido común, su objetivo es comunicar, sentirse del ambiente social y el intercambio de comunicaciones del grupo social. Moscovici transforma la perspectiva de Durkheim (1858-1917) quien en el campo de la Sociología estudia las religiones primitivas como el totemismo, llegando a plantear la teoría de las representaciones colectivas en 1898.

Desde la perspectiva de Moscovici (1979), no existe separación entre el universo individual y el social, sino ambas realidades se integran; sostiene que el individuo se constituye y se encuentra en una realidad material y social, donde internaliza las representaciones al mismo tiempo que participa en su construcción, encontrándose en el límite entre la elaboración del concepto y la percepción.

En los primeros planteamientos de Moscovici; sostiene que la representación social “es una Organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes”. Considera que es “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. Es una “preparación para la acción “[...] en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici 1979).

Un segundo aspecto es que las representaciones operan como sistema de información o esquemas mentales que las personas elaboran para comprender y dar sentido al mundo y poder comunicarse con los demás, sin que sea impuesta externamente por el colectivo.

Moscovici, (1979) Explica que “Si bien la realidad de las representaciones Sociales es fácil de capturar, el concepto no lo es”, dado los múltiples aspectos que entran en acción, tales como los procesos cognitivos individuales y colectivos, los modelos de comportamientos aceptados socialmente, las formas y redes de comunicación, los contextos sociales, culturales e históricos que se viven. En consecuencia, la teoría de las representaciones sociales procura entender el conocimiento que circula en forma espontánea y cotidiana, el cual se caracteriza porque se encuentra en permanente proceso de hacerse.

Las representaciones sociales es la manera como los grupos sociales, haciendo uso de lenguaje, construyen el conocimiento necesario para comunicarse y entender la vida cotidiana por medio de valores, opiniones, creencias y normas para relacionarse entre sí. Moscovici (1979), máximo representante de la teoría expresa que: “La representación social es una modalidad particular cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, Es también un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en la relación cotidiana liberan los poderes de su imaginación”.

La Infancia

De acuerdo a Gardner, (1998) la inteligencia múltiple es importante en el infante porque el individuo nace con un potencial que viene

marcado por el componente genético, el individuo posee unas destrezas y ese mismo individuo tiene otras inteligencias y hace que cada persona tenga un perfil intelectual único según sus inteligencias dominantes y no dominantes.

Hoy en día se reconoce que la infancia responde a una categoría construida socialmente, por ese motivo, los cambios en la mirada sobre ella se continúan produciendo y poder brindar aportes desde la mirada de los futuros profesionales enriquece el estado de la cuestión (Gonza & Chumacero, 2019).

Desarrollo de la Infancia en las inteligencias múltiples

La inteligencia múltiple está relacionada con la enseñanza y la formación del infante, es por eso que hoy en día la educación ha planteado reformas para desarrollar las competencias y el fundamento del aprendizaje en el infante. Existe una perspectiva más amplia de la inteligencia múltiple y esta funciona de diferentes maneras en las personas, tiene diferentes mentalidades y poseen diferentes modos de comprensión, de esta manera se determinan otras formas de inteligencias, otra manera de aprender generando en la educación un desafío en enseñar, en aprendizaje y una metodología para aplicar en el niño y la niña.

Por otra parte la creatividad es una pieza clave para el desarrollo de las habilidades en la inteligencia múltiple en la infancia, esta creatividad se origina en la mente, permite que el infante cree algo de la nada o de reproducir con diferentes ideas, destrezas, habilidades, solucionar ciertos problemas o satisfacer ciertos propósitos. Es un sentimiento de libertad que permite una transformación permanente. Es importante que en el aula se aplique por parte del docente, para buscar un mejor aprendizaje en el infante y el alumno reconozca los tipos de inteligencia y memorias creativas.

Estrategia de enseñanza y aprendizaje

La estrategia de enseñanza y aprendizaje según Cova (2013) se basa en los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes a construir sus conocimientos mediante actividades planificadas adecuadamente en base a sus intereses y así poder lograr los objetivos de aprendizaje. Las actividades se planifican en un tiempo determinado, facilitando herramienta a los estudiantes, se motiva el aprendizaje y los nuevos contenidos. Saldaña (2014) define la estrategia de enseñanza y aprendizaje como: Un conjunto de pautas que desarrolla el estudiante para orientar de modo consciente e intencional sus actividades de aprendizaje, siendo producto de sus propias experiencias y recomendaciones del docente sobre cómo hacer más eficiente sus esfuerzos de aprender, constituyendo herramientas fundamentales para la calidad y éxito de las tareas académicas.

Por otra parte Montes (2011) define la estrategia de enseñanza y aprendizaje como:

“Se encuentra involucrada en virtud de la unidad entre enseñar y aprender (...), las cuales pueden ser consideradas como consecuencias integradas más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos”.

De lo anterior se puede establecer la estrategia de enseñanza y aprendizaje como procedimientos implicados e interconectados en un común objetivo que es el aprendizaje, eficiente, que son organizados con un plan de acción que cumple los requisitos de los programas educativos existentes.

Se concluye con las definiciones de los

anteriores autores que la estrategia de enseñanza y aprendizaje son herramientas que organizadas con un plan de acción por el docente basado en métodos, técnicas y recursos le permitirán al estudiante asimilar, internalizar y producir conocimiento de un contenido específico, el educador innova, genera habilidades y competencias particulares para obtener un enfoque claro del estudiante.

Metodología

Según el libro: “Metodología de la investigación” (Hernández et al., 2010), las “ideas de investigación representan el primer acercamiento a la realidad que se investigará” (p.26). Hasta ese momento, el acercamiento a la realidad puede considerarse objetiva (perspectiva cuantitativa), subjetiva (perspectiva cualitativa) o intersubjetiva (perspectiva mixta). Según los autores citados, el enfoque de investigación cualitativa permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven. En este enfoque de investigación se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

En cualquier caso, y contrario al enfoque cuantitativo, sus hallazgos dan cuenta de un fenómeno o situación particular, por lo que sus hallazgos no son generalizables (Hernández et al., 2010, p.8). Según Sautu (Sautu, Boniolo & Dalle, 2005), debido al entorno social y la importancia participativa que tienen las personas en la construcción o transformación de su entorno, esta metodología de investigación permite comprender lo que dicen y hacen las personas en un escenario social y cultural mediante experiencias vividas, tomando como actores principales los sujetos inmersos en esta realidad.

Resultados

Para el desarrollo de la investigación se hicieron uso de 4 metodologías las cuales a se describen a continuación.

Metodología 1. Actividad 1 – ronda vamos a jugar este zafarrancho

El juego representa la máxima representación de sentimientos de los infantes; ellos comunican las sensaciones, las acciones de ser, tener, hacer, coger, dar, amar, vivir, no cobran sentido comparten con el jardín, las plantas, el sol, el agua, las edades y el docente. Este juego permite que vivan experiencias y que conozcan el mundo que los rodea, crean su propia identidad y sus propias teorías.

Actividad 1. Ronda Vamos A Jugar Este Zafarrancho

Actividad 1. Ronda Vamos A Jugar Este Zafarrancho

1. Denominación Del Taller:	Aprendo Jugando
2. Actividad:	Ronda vamos a jugar en este zafarrancho
3. Objetivo:	Promover por medio del juego lúdico el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples y observar el comportamiento de los infantes con esta actividad.
4. Contenido:	Jugar este zafarrancho, para comenzar cójanse de gancho, me voy para un lado, me voy para el otro, me siento me vuelvo a parar, me inclino adelante, me inclino hacia atrás, un paso adelante, un paso hacia atrás. Me doy una vuelta y me vuelvo a sentar. Este Zafarrancho no se ha terminado para continuar vamos caminando, se toman las manos y se tocan y en cuchillas caminan, luego se detienen y siguen trotando y el que se quedó solo vuelve a empezar.
5. Metodología:	Es participativa, por qué se vincula a cada estudiante en la dinámica, en el desarrollo de la actividad y la evaluación.
6. Actividad Guía De Aprendizaje:	1 - ¿Se presentan dentro del grupo diferentes puntos de vistas para la modificación de la coreografía de la ronda? 2- ¿Consideran que al realizar la ronda cada niño y niña va desarrollando diferentes inteligencias Múltiples de acuerdo al comportamiento que ejecutan con la actividad? 3- ¿Consideras importante las expresiones de cada niño y cada niña? 4- ¿Es importante el cumplir normas dentro del juego? 5- Observar el comportamiento de los niños y como se desenvuelven en medio de la actividad
7. Recursos:	- Humanos - Fichas en cartón paja de colores - Aula máxima

14

8. Evaluación:	- Lapiceros 1. ¿Cómo te pareció la ronda? 2. ¿Crees que el juego aporta elementos formativos en el proceso de enseñanza aprendizaje? 3. ¿Cómo fue la participación del grupo? 4. ¿El compartir con los demás integra y fortalece los lazos de amistad?
----------------	--

Fuente: Autoría Propia

Metodología 2

Para la metodología 2 se desarrolló la actividad leyendo un cuento, realizando un recital, actividades de canto, actividad de limpieza del jardín, recorte de fotos con un grupo de (4) niños y armar un rompe cabezas de animales.

Metodología 3

Para la metodología 3 se describen las situaciones expuestas en la metodología (2) y se plantea ¿Cómo es el aprendizaje y la inteligencia múltiple?, las dificultades que obtuvieron los infantes al ejecutar la labor y se analiza cada actividad independiente.

Metodología 4

En la metodología 4 donde se analizan la Inteligencia Múltiple como constructor técnico emergente y los momentos 1, 2, 3, 4 y 5 que representan cada inteligencia desarrollados por los infantes. Se aplica la Investigación Descriptiva que posibilita un enfoque de acompañamiento y orienta a los infantes con sus propios recursos intelectuales, permite distintas formas de aprendizaje. Esta investigación con niños y niñas replantea la didáctica en función de la potencialización de las distintas inteligencias que contribuyan al logro del éxito de aquellas que son débiles en los niños y las niñas, ayuda a identificar a los infantes de acuerdo a su inteligencia y de esta manera trabaja distintas estrategias pedagógicas acorde a sus necesidades. La investigación aporta a la educación centrada en los individuos (infantes) exitosos y felices con sus saberes a nivel personal y académico. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidad en este caso los Infantes de la Primera Infancia para un análisis donde se evalúan diversos aspectos de la inteligencia múltiple en las representaciones sociales y se

miden de manera independiente – describir lo que se investiga.

Todos los instrumentos y técnicas permitieron el desarrollo de las diferentes inteligencias en los participantes y se valoran sus experiencias antes y después. De igual manera se trabajan diferentes actividades que permiten diferentes secciones de trabajo y se estimula la capacidad o habilidad de las inteligencias, esto se realizó con canto, poesías, fotografías, rompecabezas, instrumentos de limpieza. Se hizo uso de la observación para infantes con técnicas que permitan buscar el desarrollo de las diferentes inteligencias. De igual manera es notorio el progreso en la inteligencia lingüística, relacionada con las habilidades de escuchar cuentos, realizar recitales, se expresan adecuadamente, el interés para narrar historias, cuentos entre otros. La observación identifica las habilidades y características de los infantes para cada una de las inteligencias, lo mismo que al finalizar las experiencias.

Las variables son el tipo de inteligencias: Lógica-Matemática, Lingüística, Espacial, Naturista, Intrapersonal.



Figura Modelo de momentos, inteligencia múltiple.
Fuente: Diseño Propio

El momento 1 es el de Lingüística (desarrollo de la actividad leyendo un cuento, desarrollado un recital), el momento 2 naturista (limpiando el jardín), el momento 3 Intrapersonal (trabajo en grupo con el recorte de las fotos), el momento 4 Espacial (Recortando las fotos) y el momento 5 Lógico Matemática (armar el rompecabezas de animales).

Resultados

En la ronda el grupo los niños y niñas aprendieron a compartir sus opiniones, a respetar a sus compañeros, socializarse, relacionarse, tomar decisiones de manera responsable permitiendo fortalecer su desarrollo integral. En esta actividad trabaja el docente y el niño, se proporcionan recursos para la ejecución de la actividad y se comienza a fomentar la investigación múltiple y se estimula al infante. Los resultados de la investigación descriptiva con la técnica de observación se obtuvieron de acuerdo a cada actividad a desarrollar por los infantes:

Algunos de los infantes leyeron cuentos, otros realizaron recitales, hubo otro grupo de canto y se observa que este último grupo tuvo dificultad para expresar en público sus sentimientos y mantener la mirada fija, la voz de canto es alta. Los infantes que realizaron el recital aunque no memorizaron todo sus expresiones verbales estas fueron claras y se observó la facilidad de la ejecución de la actividad en ellos y los infantes que leyeron, mas sin embargo se deben trabajar en las expresiones con las palabras para que mantenga la atención de los otros niños. De esta manera todos comparten sus expresiones en diferentes inteligencias, se observan que hay trabajo a fortalecer para estimular la creatividad creando historias, sosteniendo la atención en el grupo de compañeros, se requiere trabajar en la memoria y la integración grupal.

Armar el rompecabezas de animales (Lógica Matemática) evoluciona como son los objetos y cuál es el comportamiento en otras circunstancias; de manera inmediata no ubican las figuras, la destreza es baja pero en la medida que comienzan a tener confianza en el juego se interesan más por ser ágiles y encontrar la figura adecuada, la secuencia de las imágenes es pausada hay que trabajar con ellos en la concordancia.

Por otra parte en la actividad de recorte de fotos su motricidad no es perfecta, pero se esfuerzan por realizar los recortes y se debe trabajar en la destreza del cuerpo, del manejo de las herramientas con mayor facilidad, enseñando a alternar el orden de las figuras y utilizar el papel tridimensional.

La actividad de limpieza en el jardín genera en algunos rechazo a la arena y otros el juego con el agua, algunos se distraen, pero la actividad en los niños por el cuidado de las plantas es interesante como no es una actividad constante y es nuevo en el aprendizaje que se está desarrollando permite que sensibiliza la relación con el mundo natural, comienzan a desarrollar la capacidad para identificar las plantas, descubre la vegetación; se les enseña a identificar, describe y clasifica los elementos naturales. En estas actividades se desarrolla la intrapersonal donde se conectan y se es sensible; identifica y ayuda a conocer sus estados de ánimo y autoconocimiento y se descubre las emociones. Por otra parte La preparación de los docentes en conocimiento es importante de trabajar las inteligencias múltiples porque el docente debe saber cómo fortalecer la inteligencia múltiple de sus infantes desde temprana edad y la entidad debe actualizar al docente realizando capacitaciones permanentes en este tema porque el trabajo con los infantes es permanente y continuo. El docente fomenta el desarrollo de las inteligencia múltiple con las actividades de participación de parte de Él y otras actividades direccionadas por El, dando como resultado que el infante se desenvuelve en su día a día con más soltura y en su vida cotidiana con su entorno, se observa un trabajo constante con la escuela, docente y niños y niñas; se propicia el trabajo en conjunto y las experiencias de estas actividades sirven para analizar las características de cada uno y sus reacciones a las diferentes circunstancias.

Conclusiones

A modo de conclusión los docentes se deben involucrar cada día en el proceso educativo así como comprender el concepto de las inteligencias múltiples, saber cómo estimularlas en el aula de clases lo que ayudaría al infante a desarrollar su potencial y su desarrollo integral y aprendizaje significativo y coherente; es importante que el docente trabaje en mejorar el aprendizaje; darle más oportunidades al alumno y que desarrolle su talento mediante las actividades propuestas; se pretende señalar la inteligencia que posee cada infante, en ese sentido se hace necesario que los niños aprenden de manera diferente, es importante que el docente lo capacite de varias formas y modos para que el infante entienda desde sus capacidades.

La inteligencia en la enseñanza permite al infante aprender más, tiene mejor dominio, que se destaque y se comprometa con el aprendizaje y disfrute mucho más las clases. Esto sirve para evaluar el contorno y el desempeño del alumno; porque todas las personas poseen inteligencia mayor o menor grado, suponemos que todos los niños son inteligentes de diversas maneras; cada uno tiene diferentes capacidades para desarrollar y estas inteligencias se estimulan de manera adecuada, pero esto es certero cuando se trabaja de manera constante y se realizan las evaluaciones Docente-Infante.

Referencias bibliográficas

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. San José de Costa Rica, Costa Rica.
- Cárdenas, A., & Gómez, C. (2014). La literatura en la educación inicial. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/>
- Cova, C., & Ernesto, C. (2013). Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los (as) docentes de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico de los (as) estudiantes de 4to año del liceo bolivariano “Creación Cantarrana” período 2011-2012, Cumaná Estado Sucre (Doctoral dissertation, Universidad de Oriente)
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9(4), 19-23.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. Las inteligencias múltiples. Madrid, España: Fondo de la cultura economica, USA.
- Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica.
- Gonza, F., & Chumacero. (2019). El juego como símbolo de la infancia: Miradas de estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Difusiones*, 178-189.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5th ed.). México D.F: Mc Graw Hill.
- Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades médicas*, 11(3), 475-488.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial huemul.
- Saldaña, L. (2014). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior. *Obtencion del grado de maestria*.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE UN COLEGIO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: A PROPOSAL FOR STRENGTHENING THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CITY OF BOGOTÁ

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS E DOS PROFESSORES NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE BOGOTÁ

Mayra Alejandra Tovar Díaz
matovard@educacionbogota.edu.co
Universidad Santo Tomas
Bogotá-Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 3 de septiembre de 2020
Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Tovar, M.A. (2021). Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva: una mirada desde un colegio de la ciudad de Bogotá. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 48-68

RESUMEN¹

Este trabajo investigativo se desarrolló en el colegio José Joaquín Castro Martínez IED, partiendo inicialmente del análisis teórico, conceptual y jurídico de las categorías Educación en Derechos Humanos, Educación Inclusiva y Sujeto Profesor, seguido del análisis del contexto institucional y de las percepciones de un grupo de estudiantes y profesores, en torno a estas categorías. Los instrumentos de recolección de información definidos fueron, una entrevista semi-estructurada como instrumento principal, la cual se aplicó a un total de nueve miembros de la comunidad educativa y un instrumento de sondeo que se aplicó a veinte docentes lo que permitió reforzar la información recogida en las entrevistas. Específicamente el estudio indagó sobre los procesos de inclusión que lleva a cabo el colegio con población de la comunidad indígena Eperara Siapidara, afrocolombiana y venezolana y la percepción que tiene la comunidad educativa sobre la Educación en Derechos Humanos.

¹ Traducción a la lengua Siapedee. Realizada por Elber Ismare Dura, Sabedor de la comunidad indígena Eperara Siapidara:

Nā mimiā j'irijidā daa p'edaade unud'aitee warrarā k'awaa p'ataa ne inā y chi k'awā p'ata j'arapata José Joaquín Castro Martínez IED k'insia dap'eda sanga odaite y sanga ne ina k'awādaite, samā nāpia ōjida analisādap'eda teórico, conceptual y jurídico ne inā awara bē paī jaraī t'ee p'ada tachi derecho irup'ani eperā k'a, k'insia p'ani apenaramāa jaratee daite mank'apa tiun pidaite y sanga jaratee p'atārapa jaratee p'ani, t'ee k'insia dap'eda sanga odaite warrarā k'awāde wāp'ata maa y mank'apa sanga nāpia k'insia p'ani sanga warrarāpa odāp'eda y jaratee p'atārapa, ne ina awara bē. Ne inā chaa p'atā ne ina p'ep'ata k'awā pida p'eda paji, ne ina k'awā p'ani papī wajida Likert y mank'apa idī wajida ne ina piā. Piā āk'idak'ari ne inā mank'apa k'insia dak'ari ne inā sanga tiun pi wadaite ne inā piā uchiāmēra warrarā k'awāp'ata maa mank'apa warrarā p'ani Eperara Siapidara k'a, newidira p'aīmāra y apenāra Venezuela d'epa chep'anira y mank'apa sanga nāpia k'insia p'ani ne inā tachi derecho k'a irupa'ni. Ne inā uchiāwa k'insia dap'eda sanga ōdap'eda ō mā ēpira sanga jaratee daite jaratee p'atara jaratee damera ārapa perā sangata odaite warrarā kawāp'ata maa ne inā awara j'iriwada apenaramā k'awa pidaitee y anchi k'insia bēmera. Nankē ne inā omaa p'anipa j'iriwada sanga odāp'eda warrarā jaratee p'atamaa tachi derechos irup'ani, omaa maīnda sanga jaratee daite apenaramā k'awadamera tachi ne k'awap'ata irup'ani y apenara wararā ne inā k'awā p'ani, chi āk'orera y jaratee p'atāra, k'insia dap'eda sangata chāra tachi ne inā ō wa daitee apenara ne inā k'awa daitee y k'awā pidaite tachi derecho.

Los resultados derivan una serie de recomendaciones dirigida a entidades estatales a cargo de los procesos de educación en Colombia y al profesorado quien es el encargado de movilizar al interior de las instituciones las transformaciones sociales y políticas más significativas. de igual manera, esta propuesta busca aportar al fortalecimiento de los procesos de inclusión a través de la implementación de la Educación en Derechos Humanos, generando espacios de aprendizaje donde se reconozca la educación propia y la diversidad de saberes de estudiantes, familias y profesores, a fin de generar espacios donde se pueda aprender de esta diversidad y fomentar la promoción de los derechos humanos.

Palabras claves: educación en derechos humanos, educación inclusiva, sujeto profesor, diversidad, educación propia.

ABSTRACT

This research work developed an ethnographic study at the José Joaquín Castro Martínez IED school, based initially on the theoretical, conceptual and legal analysis of the categories Human Rights Education, Inclusive Education and Teaching Subject, followed by the analysis of the institutional context and the perceptions of a group of students and teachers, around these categories. The instruments of information collection defined were a semi-structured interview as a main instrument and a sounding instrument that allowed to reinforce the information collected in the interviews. Specifically, the study inquired about the inclusion processes carried out by the school with the population of the indigenous community Eperara Siapidara, Afro-Colombian and Venezuelan and the perception that the educational community has about Human Rights Education. This proposal seeks to contribute to the strengthening of the inclusion processes through the implementation of Human Rights Education, generating learning spaces that recognize the own education and the diversity of knowledge of students, families and teachers, in order to create spaces where one can learn from this diversity and promote the promotion of human rights.

Keywords: human rights education, inclusive education, subject teacher.

SUMÁRIO

Este trabalho investigativo desenvolveu um estudo de corte etnográfico no colégio José Joaquín Castro Martínez IED, partindo inicialmente da análise teórica, conceitual e jurídica das categorias Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Sujeito Professor, seguido da análise do contexto institucional e das percepções de um grupo de estudantes e professores, em torno destas categorias. Os instrumentos de coleta de informação definidos foram, uma entrevista semi-estruturada como instrumento principal e um instrumento de sondagem que permitiu reforçar a informação recolhida nas entrevistas. Especificamente o estudo indagou sobre os processos de inclusão que realiza o colégio com população da comunidade indígena Eperara Siapidara, afrocolombiana e venezuelana e a percepção que tem a comunidade educativa sobre a Educação em Direitos Humanos. Esta proposta visa contribuir para o fortalecimento dos processos de inclusão através da implementação da Educação em Direitos Humanos, gerando espaços de aprendizagem onde se reconheça a educação própria e a diversidade de saberes de estudantes, famílias e professores, a fim de criar espaços onde se possa aprender com esta diversidade e promover a promoção dos direitos humanos.

Palavras chave: educação em direitos humanos, educação inclusiva, sujeito professor.

Introducción

El presente trabajo investigativo tuvo como propósito indagar por los procesos de inclusión que desarrolla el colegio José Joaquín Castro Martínez IED e identificar si es posible articularlos con la Educación en Derechos Humanos.

Esta iniciativa surge del interés propio por contribuir a los procesos de educación inclusiva que adelanta el colegio, considerando que, es fundamental aportar a la visibilización y reconocimiento de su diversidad cultural: estudiantes de comunidades indígenas en su gran mayoría Eperara Siapidara, seguido de la comunidad Pijao, Koreguaje, Coyaima, Embera Chami y Uitoto, quienes principalmente han llegado a Bogotá por causa del conflicto armado.

Lo anterior ha generado que la dinámica del colegio tenga modificaciones dentro de la práctica pedagógica, que han sido tomadas en cuenta por algunos de los miembros de la comunidad educativa generando procesos de inclusión significativos para algunos niños, niñas y jóvenes; sin embargo, dentro de la dinámica escolar se siguen evidenciando prácticas de discriminación y sobre todo falta de apertura y validez al conocimiento y saberes propios de estas comunidades. Esto sumado a dificultades institucionales como, la deserción escolar, convivencia y bajo rendimiento en las pruebas SABER, proporcionadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Dentro de la estructura de análisis se tuvieron en cuenta, tres categorías: Educación en Derechos Humanos, Educación Inclusiva y Sujeto Profesor; la investigación realizó la descripción de estas categorías, y se propuso generar relaciones y dialogo entre ellas, para finalmente aportar al fortalecimiento de la

práctica docente, enriquecer los procesos pedagógicos y visibilizar los saberes propios y ancestrales que transitan en el colegio.

Educación en derechos humanos (EDH)

Durante el presente artículo se analizarán las categorías de análisis propuestas en este trabajo investigativo, abriendo paso a la definición teórica de Educación en Derechos Humanos que para Magendzo es “La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objetivo desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos.” Magendzo (2006, p. 23) Se trata de una formación que reconoce y resalta las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación, fundamentales en el proceso de formación de todos los seres humanos.

Por otro lado, y con el objetivo de ampliar el tema de discusión, la Educación en Derechos Humanos en América Latina surge como consecuencia de las dictaduras, las condiciones de pobreza y desigualdad social, y las múltiples vulneraciones a los derechos humanos, situaciones que marcaron de manera importante la historia del continente. Lo anterior, generó que la Educación en Derechos Humanos haya ganado un papel significativo en ambientes formales e informales de la educación, permitiendo que diferentes sectores sociales los conocieran y se enfocaran en su promoción.

Sin embargo, es clave resaltar que en sus inicios la Educación en Derechos Humanos se desarrolló más en ambientes educativos no formales, como: organizaciones sociales encargadas de su promoción y defensa, u otras encargadas de trabajar con víctimas de las dictaduras o los conflictos internos que

vivía cada país. En América Latina como en Colombia, la Educación en Derechos Humanos se reconoce en el marco legal normativo que promueve su proceder.

En palabras de Rodríguez (2015, p.51) el campo de la Educación en Derechos Humanos se traduce en el hecho de que los derechos humanos no deben asumirse como reglas de conducta originadas jurídicamente, sino como un fenómeno socialmente construido en cuyo núcleo habitan las prácticas y experiencias de los sujetos. De la misma manera lo reitera al afirmar que “la base de la Educación en Derechos Humanos no son los instrumentos legales sino el reconocimiento de la praxis histórica de los sujetos y a través de ello, el potencial emancipador”.

En este sentido, y apelando al atributo que tiene la Educación en Derechos Humanos de potencial emancipador, se espera que este proceso permita a las personas gestar cambios sociales y políticos en los niveles individual y colectivo.

De esta manera se entiende que, para avanzar en la Educación en Derechos Humanos es sustancial conocer el contexto en el cual se interviene, ya que este determina las condiciones y posibilidades para su implementación. es decir, debe ser una educación contextualizada, donde se tenga en cuenta las formas variadas del medio, las dificultades y vicisitudes políticas, sociales, culturales y económicas que los países afrontan.

Educación inclusiva

Con relación a la Educación Inclusiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) la define como “el derecho de todos los y las estudiantes a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas

de aprendizaje y enriquezca sus vidas”. Para la UNESCO, la Educación Inclusiva debe caracterizarse por prestar especial atención a los grupos marginales y vulnerables con una voluntad integradora, buscando la máxima calidad y el desarrollo del máximo potencial de cada persona. Además, desde este enfoque se debe garantizar la atención educativa considerando la diversidad como elemento constitutivo del ser humano.

De esta forma se prioriza la inclusión para niños, niñas y jóvenes con características o condiciones especiales. Poblaciones que a lo largo de la historia han sido discriminadas e incluso excluidas del sistema educativo entre ellas se hace referencia a: los niños y niñas indígenas, gitanos, niños que habitan en calle, niños y niñas trabajadoras, con discapacidad, niños del territorio rural y que tienen diversa orientación sexual o identidad de género. Para la UNESCO, el horizonte de la Educación Inclusiva debe tener un objetivo final con un enfoque más amplio del ámbito exclusivamente académico: “terminar con todas las formas de discriminación y fomentar la cohesión social”.

Por otra parte, el término y desarrollo de la Educación Inclusiva, proviene de la evolución que tuvo el proceso de integración escolar, abriéndose paso a partir de los años 90 del siglo XX a un nuevo y más amplio concepto. Allí no se desconocen los intentos históricos por garantizar el derecho a la educación para “todos”, sino que, por el contrario, a partir de la implementación de nuevas posturas y el reconocimiento de los aspectos a mejorar del proceso de integración escolar, se genera un nuevo concepto de atención a la diversidad que permite avanzar en la garantía no solo del derecho a la educación, sino, también en dirección hacia la cohesión social. Por consiguiente, la necesidad de crear nuevas y mejores estrategias para la atención educativa de las poblaciones más vulnerables

o diferenciales ha estado en las agendas políticas desde hace años. No obstante, las transformaciones han sido lentas, toda vez que a la par del surgimiento de las normativas, el proceso de sensibilización y resistencia al interior de las comunidades educativas ha sido determinante.

De esta manera la Educación Inclusiva ha empezado a tener mayor resonancia en el contexto escolar, para lo cual se hace necesario precisar algunas diferencias significativas entre Integración Escolar y Educación Inclusiva. La integración escolar pretende “corregir” la diferencia, la inclusión se enriquece de ella; de la misma manera, la integración intenta normalizar a las personas para que se ajusten a las dinámicas sociales y para el caso particular, educativas; la inclusión pretende brindar a cada uno lo que necesita según sus necesidades y habilidades, esto es, equidad.

Considerando que a partir de la mirada de la inclusión se visibiliza a toda la población en su diversidad y se traza un camino que busca garantizar el derecho a la educación para todos: niñas, niños, jóvenes y adultos, dentro de la práctica educativa y el quehacer diario en las escuelas el proceso no ha sido sencillo, evidenciando por ejemplo que, prácticas propias de la educación especial y la integración educativa siguen vigentes en el imaginario social. No obstante, la Educación Inclusiva no pretende ser instaurada en todas las personas y escenarios de manera vertiginosa, pero es preocupante que aun con la declaración universal de los derechos humanos de 1948 y todas las convenciones y declaraciones que se han venido desarrollando a lo largo del siglo XX y XXI, la discriminación y la desigualdad ronde en las escuelas.

Sujeto profesor

Es la o el profesor que actúa con profesionalismo, reconociéndose como un sujeto que también requiere y necesita conocer qué debe mejorar y aprender de los que están a su alrededor. Freire deja ver, en su concepción, que “los y las profesoras dignifican su profesión en la medida que se preparan, se forman y se piensan críticamente; pues como en toda profesión, es necesario que haya rigor en el saber y ética en la práctica. En el caso de las y los maestros, ello, se traduce en el rigor del conocimiento que se enseña, la conciencia de la manera cómo se enseña y en para qué se enseña” (Rojas, 2011, p5).

Es así, como la formación debería ser una constante en la vida profesional del profesorado que le permita ampliar la mirada del mundo, además de permitirle ser una persona que brinda a los y las estudiantes la oportunidad de aprender, ser críticos y reaprender, de forma que crezcan conceptualmente con su propio criterio y libertad, sin olvidar el respeto hacia el otro. Por tanto “la toma de consciencia de un profesor requiere de una constante “lectura del mundo” y de sus prácticas pedagógicas, que, lo hacen más sensible, curioso y metódico en el pensamiento acertado; lo que estimula una nueva forma de comprensión del contexto” (Rojas, 2011, p10).

Análisis y Discusión sobre Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva:

Ahora teniendo mayor claridad del alcance de la Educación en Derechos Humanos y la Educación Inclusiva, se abre paso al análisis, esto, con el fin de generar una visión que permita desarrollar una articulación más precisa entre estas dos categorías desde la figura mediadora del sujeto profesor.

En primer lugar, la Educación en Derechos Humanos tiene como prioridad que las personas conozcan y reconozcan cuáles son sus derechos en cualquier escenario: político, social y económico. Por otro lado, la Educación Inclusiva desde su definición general pretende garantizar el derecho a la educación, principalmente de aquellas poblaciones que han sido excluidas del contexto escolar, además de responder por la calidad, pertinencia y equidad dentro del sector educativo.

Con base en lo anterior, se puede decir que las dos categorías (EDH – EI) buscan ser el puente que permite garantizar los derechos de los y las estudiantes: siendo la Educación Inclusiva la encargada de garantizar el acceso y calidad en el sistema educativo de cualquier población sin discriminación alguna y la Educación en Derechos Humanos permite la promoción, divulgación e idealmente, el goce de los derechos humanos dentro del sistema educativo reconociendo las diferencias y los contextos diversos de los y las estudiantes.

Así las cosas, la Educación en Derechos Humanos parte del hecho de reconocer aquellas corrientes pedagógicas que fundamentan su razón de existir, como la pedagogía crítica y el movimiento de educación popular, permitiendo que desde el saber pedagógico se pueda educar en y para los derechos humanos. Por otro lado, la Educación Inclusiva ha tenido una trayectoria y una transformación amplia y significativa dentro del contexto educativo, apoyándose principalmente en la legislación y en iniciativas de la educación popular, que han permitido generar alternativas para garantizar el derecho a la educación a través de diferentes formas de sensibilización en las instituciones educativas.

Es así, como partiendo del derecho a la educación para todos, la Educación Inclusiva, desde la perspectiva del enfoque diferencial,

ha visibilizado la oportunidad que tienen todas las poblaciones al derecho a la educación, acorde a la época y al contexto, lo cual no solamente supone que todos y todas puedan acceder al sistema educativo, sino que éste permita que todos los que allí estén desarrollen al máximo sus capacidades y libertades. Por tanto, Castillo (2015), manifiesta en sus hallazgos investigativos como valor importante y primordial dentro de la Educación Inclusiva, el reconocimiento de la diversidad ya que, si se parte de entender y comprender este concepto, las escuelas podrían valorar las capacidades de cada uno de los y las estudiantes que pasan por las instituciones educativas, dejando de lado el concepto de homogenización del saber y el aprender.

De la mano, Castillo (2015) resalta el papel que tiene el profesorado para poder cumplir con esta finalidad, sin embargo, es necesario contar con profesionales sensibles, que reconozcan los cambios y los ambientes dinámicos que hacen parte del colegio. Además, si se sustenta lo anterior, bajo el concepto de sujeto profesor expuesto por Freire, donde deja en evidencia la importancia de contar con profesionales de la educación que, dentro de su ambiente de trabajo, reconozcan que el saber se va formando acorde a las necesidades que vive la institución educativa, creyendo en la formación del pensamiento crítico, donde no existe una verdad absoluta y el conocimiento y el saber del otro es valioso, esto permitiría finalmente, desarrollar dentro de cualquier aula escolar, ambientes participativos, de aprendizajes diversificados y sobre todo donde la buena convivencia haga parte de estos. A lo anterior, también se suma lo que la autora Ternel (2015) refiere como la defensa de un marco educativo intercultural, en el cual se tengan en cuenta los saberes propios de las comunidades con que se convive, reconociendo los valores ancestrales y tradicionales propios de culturas que no son reconocidos en el contexto educativo tradicional.

Lo anterior deja en entre visto que ambas categorías se han apoyado de cierta manera en las mismas corrientes pedagógicas, las cuales han pretendido principalmente el reconocimiento del otro, la identificación de contexto y la disminución de la discriminación. En tanto, Madgenzo siendo uno de los autores pioneros en hablar y fundamentar la Educación en Derechos Humanos, menciona la importancia de la no discriminación, concepto que para la Educación Inclusiva es primordial en su razón de ser, encontrando aquí una fuerte conexión entre estas. Dentro del desarrollo de estas dos categorías la no discriminación permite el reconocimiento de los derechos humanos y no solo la visibilización, sino la valoración de la diversidad, características, cualidades y diferencias propias de cada persona.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo donde se visualiza que, ambas categorías (EDH - EI) cuentan con más puntos de encuentro que de diferencia, por tanto, se podría decir que teóricamente la articulación entre ellas podría generar buenos resultados en la práctica del colegio José Joaquín Castro Martínez.

Tabla 1: Comparativo entre Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva

CARACTERÍSTICAS EDH	CARACTERÍSTICAS EI
Se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos.	El derecho a todas las personas a recibir una educación de calidad.
Tiene por objetivo desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las	Debe caracterizarse por prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables.
herramientas y elementos para hacerlos efectivos.	Desarrollar el máximo potencial de cada persona.
Origen y desarrollo y reconocida principalmente en América latina.	Reconocida a nivel mundial.
Reconoce la memoria histórica como eje importante.	Un enfoque más amplio del ámbito exclusivamente académico, terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.
La metodología se fundamenta desde la pedagogía crítica y la educación para la libertad y Escuela Nueva.	Nace con el objetivo de disminuir las diferentes brechas sociales, económicas y políticas que han generado grandes desigualdades en el derecho a la educación.
Se encuentran inmersos los participantes haciendo una lectura de contexto para intervenir y transformar la realidad.	La inclusión social implica comprender e identificar la diversidad humana y sus diferencias, de modo que las oportunidades sean iguales para cada ser humano.
Genera valor a los sectores sociales excluidos, dando importancia a la no discriminación.	La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización.
Promueve los derechos económicos, sociales y culturales.	Brinda garantías para el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales.
	Contempla las diferencias individuales.

Fuente: Autoría de la investigadora

Lo anterior, pretendió evidenciar un análisis a partir de diferentes posturas teóricas, dialogo entre diferentes autores, a través del cual se logró establecer el posible nexo, entre la Educación en Derechos Humanos y la Educación Inclusiva. Sin embargo, para la presente investigación es importante indagar dentro del colegio José Joaquín Castro Martínez IED, cómo se percibe la Educación en Derechos Humanos y cómo se vive la Educación Inclusiva, además de preguntar a la comunidad educativa qué es la protagonista de este proceso cómo percibe la articulación de estas dos categorías y sobre todo si están en disposición de fortalecerlas y armonizarlas a través del accionar del sujeto profesor.

Metodología

La metodología utilizada en el estudio es de corte cualitativo, que permite a pequeña escala describir las prácticas y creencias que tiene una comunidad dentro de un contexto pequeño. Se construyeron dos instrumentos para la recolección de información. El primero, fue la entrevista la cual se dividió en cuatro apartados: Información Personal y Profesional, Educación en Derechos Humanos, Educación Inclusiva y Formación Docente, y que indagó principalmente por cómo se han apropiado estas categorías dentro del colegio.

La entrevista se aplicó a un directivo docente, tres estudiantes, cuatro profesoras y el acompañante sabedor de la Comunidad Indígena Eperara Siapidara. Esto permitió realizar un análisis interpretativo de las categorías de interés para la presente investigación, y tener a la vez diferentes voces sobre las mismas temáticas.

El segundo, fue un instrumento cualitativo de sondeo. Este instrumento apuntó a reforzar la información recogida en las entrevistas y ampliar la percepción de conceptos específicos, tales como inclusión, educación en derechos humanos y formación docente, por tal razón los y las profesoras que fueron entrevistados son diferentes a los que participaron en el instrumento de sondeo.

Este instrumento contó con 22 afirmaciones donde él o la profesora podía escoger entre cuatro opciones de respuestas. Antes de la aplicación, se realizó un pilotaje con tres docentes y se acogieron las principales sugerencias, realizando algunos ajustes que permitieron tener mayor claridad en la clasificación de las preguntas. Para su aplicación, se seleccionó un grupo de 20 profesores que estuvieran relacionadas con el tema y pudieran ofrecer información relevante para la investigación, no

obstante, la aplicación fue totalmente anónima.

Análisis de resultados

Dentro de los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación se mencionarán algunos de los datos más relevantes que permitan una mejor interpretación para el presente artículo. En tanto en las entrevistas y en el instrumento de sondeo se hicieron una serie de preguntas enfocadas a conocer las creencias, percepciones y formación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva que ha tenido la comunidad educativa.

En relación con la afirmación: “como docente he recibido formación para llevar a cabo procesos de educación en derechos humanos” un 60% de los y las docentes respondió al instrumento de sondeo que no ha recibido formación es este tema, obsérvese la distribución de los datos en el gráfico 1.

Gráfico 1

Resultado instrumento de sondeo realizado a profesores del Colegio José Joaquín Castro Martínez- 2018



Con relación a las respuestas a esta pregunta en la entrevista se observa que las y los profesores del colegio, han tenido acercamiento a la Educación en Derechos Humanos, principalmente por iniciativa propia, gusto personal o de manera general en sus estudios universitarios.

Pues en lo que ha sido mi vida profesional si he

asistido a eventos de educación en derechos humanos, pero como algo personal, que hay algún seminario que me llama la atención y asisto, pero que sea algo institucional no, no la he recibido. (Directivo docente, Colegio José Joaquín Castro Martínez, (17 de Julio 2018).

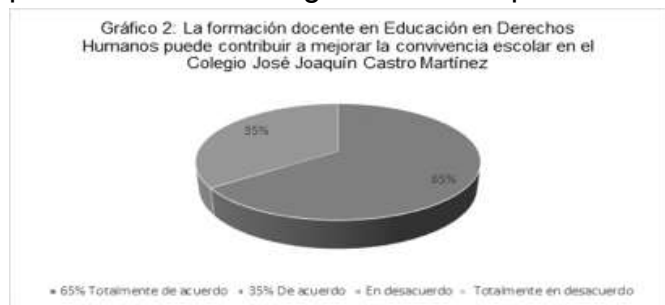
Por otro lado, los y las estudiantes entrevistadas manifiestan haber visto el tema de derechos humanos, pero principalmente en las clases de sociales, materia a la que históricamente le ha sido asignada esta responsabilidad.

Si, en la clase, el profesor Exxxx, que es el de la clase de sociales y filosofía. El profesor nos habla mucho sobre la constitución, sobre los derechos y deberes que tiene el ciudadano y eso; y nos ha hecho a veces quiz sobre uno qué entiende del tema y eso". (Estudiante, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 03 de Agosto 2018).

Siendo la convivencia escolar uno de los factores que más importa dentro del ambiente educativo, se indagó entre los y las profesoras, si creen que: "la formación docente en Educación en Derechos Humanos puede contribuir a mejorar la convivencia escolar", donde el 100% de los profesores respondieron que están totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación, como se evidencia en el gráfico 2.

Gráfico 2

Resultado instrumento de sondeo realizado a profesores del Colegio José Joaquín Castro



En las diferentes entrevistas realizadas se reflejan opiniones que demuestran la importancia que puede llegar a tener la formación en Educación en Derechos Humanos, para mejorar los procesos convivenciales dentro del colegio:

Si claro, porque es reconocer la población que esta acá y eso también le permite a los estudiantes reconocer que no todos somos iguales y tienen diferentes formas de ser, de actuar, de compartir, de vivir, entonces, cuando se tiene un poco la conciencia de eso, la convivencia mejora. No tanto como que deja de haber conflicto, sino como ese conflicto se puede manejar de otra manera. (Profesora, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 03 de Agosto 2018).

En términos generales el análisis de resultados de la categoría EDH deja como puntos importantes que, los y las profesoras del colegio José Joaquín Castro Martínez refieren no haber recibido formación en el tema de derechos humanos o poca formación, y ha sido principalmente por un interés personal. No obstante, manifiestan interés de formarse en el tema y ratifican que esta puede contribuir a la disminuir la deserción escolar y mejorar la convivencia escolar.

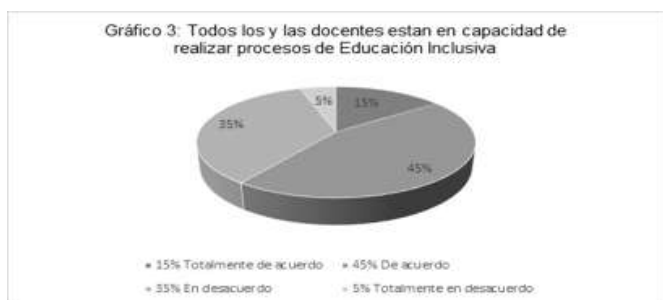
A continuación, se procede a analizar la categoría Educación Inclusiva, es así, como en primer lugar se hace mención acerca de la importancia de los procesos de inclusión y sobre todo del reconocimiento a la diversidad en los procesos educativos que debe realizar no solo el colegio José Joaquín Castro Martínez IED, sino toda institución educativa.

Digamos que esto siempre lo hablamos en la comunidad y yo siempre lo digo en la Secretaría de Educación, que la educación debe ser muy

flexible, para todos, no solamente para un estudiante que sea indígena o por ser indígena, sino para todos, le coloco un ejemplo: un estudiante indígena que venga de su territorio, que conozca su propia lengua, allá en nuestro territorio el Español es desde bachillerato que lo empieza a conocer como nueva área, entonces cuando un estudiante desplazado viene a cruzar bachillerato aquí, se les dificulta mucho con el español, la comprensión. Para nosotros es muy diferente en lo matemático, en la religión, en sociales, es muy diferente, (...) entonces, que un docente de inglés pueda tener en cuenta que un estudiante indígena tiene su otra lengua, por lo menos no calificar a un estudiante indígena por las mismas condiciones que una persona que tiene la lengua Español, pues yo diría que sería muy importante si hubiera esa educación flexible. (Sabedor, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 01 de Agosto 2018).

Por otro lado, a la pregunta “Todos los y las docentes están en la capacidad de realizar procesos de educación inclusiva”, en el Gráfico 3 se observa la distribución de los resultados del instrumento de sondeo que permite evidenciar que, aunque la mayoría de los y las profesoras piensan estar en la capacidad de atender a las necesidades de esta población, el 40 % de la población no se siente preparada o formada para llevar a cabo procesos de inclusión educativa.

Gráfico 3: Resultado instrumento de sondeo realizado a profesores del Colegio José Joaquín Castro Martínez- 2018



En congruencia con lo anterior varias de las y los docentes entrevistados refieren que la Educación Inclusiva debe ser responsabilidad de todos y todas, sin embargo, manifiestan la importancia de tener un apoyo pedagógico conocedor del tema de inclusión, con la finalidad de llevar a cabo procesos significativos que brinden la atención adecuada a la población diferencial.

Pues yo pienso que esa educación inclusiva debe estar a cargo de las docentes del programa Volver a la Escuela que ya tienen bastante experiencia, orientadora y coordinadora. Aunque esto también del sabedor que trabaja la interculturalidad, de personas que ya conocen, que son preparadas en derechos humanos. Pero igual yo pienso que de todos los docentes todos deberíamos estar preparados para eso. (Profesora Colegio José Joaquín Castro Martínez, 01 de Agosto 2018).

Encoherencia con las respuestas del instrumento de sondeo y en las entrevistas, se observa que la comunidad educativa reconoce los procesos de Educación Inclusiva que se llevan a cabo dentro del colegio. No obstante, se resalta que la mayoría de ellos los reconocen desde afuera y aun no se involucran directamente en estos, lo que genera la necesidad de recibir la formación suficiente, para fortalecer sus habilidades y poder aplicarlas al interior de las aulas de clase.

Luego, fue importante conocer el nivel de formación que ha tenido el profesorado en la materia. Es así como a la pregunta “como docente ha recibido la formación para llevar a cabo procesos de Educación Inclusiva” el gráfico 4 muestra que el 60% de los y las profesoras respondieron no haber recibido formación en Educación Inclusiva.

Gráfico 4

Resultado instrumento de sondeo realizado a profesores del Colegio José Joaquín Castro Martínez- 2018



A través del ejercicio de análisis, se encontró que existe relación entre los resultados arrojados por las entrevistas y las respuestas encontradas en el instrumento de sondeo realizado; por un lado, existen profesores que no han recibido formación en Educación Inclusiva, pero son conscientes de los procesos de inclusión. Por otro lado, se evidencia que algunos profesores han recibido formación, aunque la mayoría de las entrevistadas refieren que ha sido por iniciativa propia.

No hay, pienso que no han habido, o pues que yo me haya enterado, no he recibido ninguna formación de parte del colegio, tampoco me he enterado de que los compañeros hayan recibido formación en educación inclusiva, pero hace mucha falta enterarnos qué es la educación inclusiva, porque a veces pensamos que es una cosa pequeña, por ejemplo, se confunde con lo étnico no más, a veces creo que es más amplia la educación inclusiva, abarca todos los grupos, todos. Creo que hace falta, pero eso no implica que el colegio sí esté funcionando, que abarque. No hay conciencia de pronto del tema teórico, pero no significa que en la práctica no se esté haciendo, lo que te decía al inicio, creo que si se está haciendo. (Profesora, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 24 de Julio 2018).

Como eje fundamental de este trabajo investigativo fue importante conocer cómo se vivencia la Educación Inclusiva, además de conocer cómo se respetan y perciben los derechos humanos dentro del colegio, especialmente el respeto por el derecho a la educación y a la diferencia. Sin embargo, este camino también ha sido marcado por la discriminación y vulneración principalmente de este derecho, y por ello surge la pregunta “ha presenciado algún acto de exclusión en contra de algún miembro de la comunidad educativa por pertenecer a un grupo diferencial” que en el instrumento de sondeo evidencia una distribución homogénea entre los datos, como se observa en el gráfico 5, reflejando una polarización en las opiniones de los y las profesoras.

Gráfico 5

Resultado instrumento de sondeo realizado a profesores del Colegio José Joaquín Castro Martínez- 2018



En sintonía con lo anterior, las entrevistas también arrojaron percepciones polarizadas, donde algunos profesores manifiestan no haber percibido actos de exclusión:

No señora, pues aquí en esta aula no se ve eso, se trabaja mucho el desarrollo psicosocial y el fortalecimiento de la autoestima, igualmente se trabaja mucho lo que son los valores, entonces ellos aprenden a quererse a respetarse, se hace trabajo en equipo, por más complicados que sean, hay apoyo, hay compañerismo, entre ellos. Hace algunos años si era terrible lo que

era el aula de primeras letras, pero ya eso ha cambiado. (Profesora, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 01 de Agosto 2018).

De manera distinta opina otra parte de la comunidad educativa entrevistada, donde tanto estudiantes como profesores manifiestan haber presenciado actos de discriminación dentro del colegio.

Con la población afro, sí se nota un poco esa parte de exclusión, inclusive en el mismo lenguaje que se usa, que es un lenguaje excluyente, es un lenguaje de minimizar a la otra persona, por ejemplo, las categorías de negro, pero en forma displicente. (Profesora, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 24 de Julio 2018).

Por lo menos en el área de religión sí, yo no sé si acá en la ciudad creen los estudiantes en general en un Dios, entonces para nosotros en el pueblo hay un Dios, es la persona que nos guía, entonces hay unos días que nos toca por decirlo orar, danzar, cantar, eso es para nosotros la religión, no es como yo lo he visto acá. La Biblia, se maneja mucho la biblia acá, entonces es como una educación muy diferente, entonces, a veces los estudiantes que son empoderados de su cultura, de sus creencias, no les interesa hacer un trabajo bíblico, entonces a ellos se les debe respetar, y hay docentes que no tienen en cuenta eso. Entonces por eso es muy importante esa educación flexible y que tengan como ese conocimiento de que hay personas que tienen una creencia, una cultura muy diferente a pesar de que todos somos iguales. (Sabedor, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 01 de Agosto 2018).

De igual manera, las y los estudiantes del colegio, que son los que generalmente comparten más tiempo con los diferentes miembros de comunidades indígenas o afro

refieren que en ocasiones han presenciado actos de discriminación y/o exclusión:

Sí, la verdad sí, lo viví con una amiga, yo estaba en sexto y ella era indígena, entonces ella llegó)(...) .Me acuerdo que cuando estábamos en el salón a ella la discriminaban por la forma de hablar, por la forma de actuar, porque los indígenas tienen sus costumbres y eso y pues ella haciendo exposiciones de sociales, a ella le tocaba exponer y la discriminaban por la forma de hablar, y sí, sí lo sentí. (...) Bueno, pues ella a veces se sentía muy mal, pero yo le decía, no les ponga cuidado porque pues, unas personas así para que ponerles cuidado, entonces, bueno, ella se cansó de eso y cuando le decían así mal, ella se ponía a llorar y ahorita ya no está porque se fue, se fue para su comunidad.” (Estudiante, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 23 de Julio 2018).

Teniendo en cuenta que la investigación, buscó encontrar una articulación entre la Educación en Derechos Humanos y la Educación Inclusiva, fue relevante preguntar a la comunidad educativa si cree posible esta articulación. De igual manera, fue importante indagar qué tan coherente es la normatividad vigente en relación con estas dos categorías y con el contexto en el que viven principalmente los y las estudiantes del colegio.

En razón a lo anterior, se preguntó a los y las profesoras si creen que: “a partir de su rol como docente se puede construir una articulación entre la Educación en Derechos Humanos y la Educación Inclusiva” observando que las opiniones se encuentran a favor de esta articulación. Es así que el 45% está totalmente de acuerdo, el 55% está de acuerdo con esta afirmación, y ninguna persona se encuentra en desacuerdo.

Las entrevistas revelan que aunque el total de los y las docentes entrevistadas y que

diligenciaron el instrumento de sondeo se encuentran de acuerdo con la articulación entre estas dos categorías (EDH y EI), es difícil de primera mano mencionar cómo se podría realizar esta articulación, de allí la viabilidad de este proceso investigativo el cual acierta en que aunque estas dos categorías tienen muchas cosas en común, no se ha generado un proceso que permita articularlas con el fin mismo de mejorar los procesos convivenciales en la institución educativa.

Por último, en el desarrollo de las entrevistas surgió la necesidad de preguntar a los y las profesoras entrevistadas, qué percepción tienen de los decretos nacionales y lineamientos desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, que hablan de la Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva y cómo ellos perciben el cumplimiento de estos en las prácticas escolares.

Yo siento que hay una búsqueda en realmente lograr eso, como que, lo que pasa es que las leyes y decretos también generan cosas en la Secretaría de Educación y en las prácticas, porque, vienen desde arriba, pero se van permeando hasta abajo y realmente nosotros como docentes buscamos apuntarle ahí, el problema que está detrás de eso son las necesidades sociales que tenemos nosotros realmente aquí. Es muy bonito hablar de derechos humanos, pero, cuando ya la gente no come, no tiene como vivir dignamente en la realidad, en su diario vivir, entonces, ahí es cuando realmente hay un quiebre. Ah bueno, sí muy chévere los derechos humanos, muy chévere la educación inclusiva, pero, qué está detrás de eso, y no es culpa de los docentes o de las propias familias, sino es precisamente el contexto social y de la situación de nuestro país, entonces, ahí es cuando la gente empieza también a dudar un poco de que eso es posible. Sí, hay ciertos movimientos y búsquedas y bueno, la sociedad siempre va a

tender como a tratar de salir, pero el contexto y las situaciones son complejas y como llegamos ahí, cómo reconozco al otro cuando yo también tengo necesidades, no es tan fácil. (Profesora, Colegio José Joaquín Castro Martínez, 03 de Agosto 2018).

Estas apreciaciones permiten observar que, para la mayoría de profesores es esencial reconocer los procesos de inclusión dentro del colegio, así como promover la Educación en Derechos Humanos con sus estudiantes. Sin embargo, se resalta lo difícil que es esta tarea cuando el contexto y las condiciones en que viven los y las estudiantes y sus familias son complejas, y si a esto se suma la poca formación recibida por los y las profesoras en Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva, el panorama no es muy alentador.

Discusión y conclusiones

Esta investigación, como muchas de las investigaciones realizadas no solo en el campo educativo, sino jurídico resaltan la labor del profesor, quien es considerado como el sujeto capaz de generar transformaciones sociales y políticas significativas en las instituciones educativas; adicional a esto también se destaca en muchos otros la importancia de su formación y actualización constante, para poder desarrollar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo anterior, este trabajo investigativo reconoce al profesor como sujeto de derechos en toda la extensión de la palabra, es el sujeto educador que vive y transmite en relación con sus sentimientos, sensibilidad y complejidad, permitiendo despojarlo de esa visión cerrada e instrumentalizada del formador, para acercarse a la comprensión de la persona, de lo humano. Se considera entonces, que, si en ocasiones el profesor desconoce sus propios derechos, no conoce los mecanismos para su

exigibilidad y garantía, es difícil exigirle que a su vez forme a sus estudiantes en derechos humanos.

Ahora dando paso a los hallazgos encontrados en el cumplimiento del: “Desarrollar un proceso sistemático de análisis que evidencie la relación entre Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva y su incidencia en la configuración del sujeto profesor”, se puede concluir que las categorías Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva se encuentran estrechamente relacionadas ya que las dos centran su atención en el derecho a la educación que tienen los niños, niñas y jóvenes, indistintamente de su condición; sin embargo, este punto de encuentro no se queda simplemente en el reconocimiento de un lugar físico dentro de las instituciones educativas, sino que permite avanzar en el cómo se garantiza a través de mecanismos respaldados por la legislación e investigaciones académicas en el tema.

Es así como el cumplimiento de este objetivo permitió concluir que si dentro de los procesos de inclusión que lleve cualquier institución educativa no se contempla principalmente la garantía de los derechos humanos, difícilmente se pueden garantizar procesos de inclusión exitosos. Por ello, la importancia de que los procesos de formación al profesorado vayan dirigidos al reconocimiento de los derechos humanos, tanto de los estudiantes como de ellos mismos como sujetos de derechos.

Se recomienda al colegio en la ejecución de sus funciones como formador, resaltar en sus estudiantes habilidades diferentes a la lecto-escritura y las matemáticas, ya que por cumplimiento de estándares académicos, la práctica de los y las profesoras privilegia el desarrollo de estas competencias, dejando de lado la exploración y reconocimiento de otras capacidades, como pueden ser las artísticas,

deportivas o las relacionadas con el medio ambiente, en las que estudiantes provenientes de otras regiones del país podrían tener un mejor desempeño.

Adicional a lo anterior, se sugiere a todos los docentes y directivos docentes prestar más atención a los procesos educativos que enmarca la educación propia de los pueblos originarios y a la ejecución de la cátedra de afrocolombianidad, así como, potenciar el proceso de bilingüismo, ya que esto permite no solo el reconocimiento de sus saberes en un contexto educativo urbano, sino que permite desde un escenario vital como la escuela, la conservación de su cosmovisión y sus tradiciones culturales. En concordancia con lo anterior, se cree pertinente que los resultados que arrojan las pruebas Saber, que provee el ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación podrían ser utilizados de otras maneras, es decir, se podrían identificar y resaltar otras características de la educación regional en Colombia, en relación con la pertinencia del modelo educativo colombiano teniendo en cuenta la diversidad cultural, la actividad económica, así como la apropiación y significados que los pueblos le atribuyen al territorio.

Por la misma línea, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional tener en cuenta los procesos de inclusión que realizan los colegios ya que al medir su rendimiento desde un enfoque netamente “académico homogenizado” y al generar incentivos solamente teniendo en cuenta los “mejores resultados” arrojados en la prueba Saber, se genera que en los colegios se sigan perpetuando actitudes y comportamientos de segregación y exclusión por parte de la comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior, también es importante que las directivas ministeriales generen una mejor articulación entre los

resultados arrojados con las pruebas Saber, su uso y los decretos que promueven los procesos de inclusión y ejecución del plan nacional de educación en derechos humanos PLANEDH, ya que no se evidencia una articulación entre estos, que permita reconocer ampliamente los procesos académicos de los pueblos indígenas, afrocolombianos y de las personas con discapacidad.

Si bien los derechos abordados en la investigación son actualmente reconocidos por múltiples convenciones internacionales y decretos nacionales, se observa que su implementación y cumplimiento dentro de las instituciones educativas carece de rigurosidad. Esto quiere decir que, si bien las normas llegan a los colegios, la forma de llevarlos a la práctica no está siendo oportuna ni adecuada. Por ejemplo, mientras sigan existiendo las mismas formas de evaluación para los y las estudiantes, sin tener en cuenta las diferencias culturales y los procesos de aprendizaje diferenciales, la educación inclusiva no se va a fortalecer. En este sentido, se precisa que, para cada decreto o ley, exista un proceso de apropiación y sensibilización, que permita a todos los actores de la institución educativa, reconocer la importancia de su cumplimiento y asumir la responsabilidad que corresponda.

Con relación a este mismo objetivo, es importante hacer referencia al cumplimiento de las funciones del Ministerio de Educación Nacional quien debe desarrollar mejores estrategias de divulgación y promoción de la Educación en Derechos Humanos, ya que, si bien se diseñó el PLANEDH, su divulgación dentro de las instituciones educativas no ha sido la más efectiva. Lo anterior se menciona ya que dentro de este trabajo investigativo se demuestra que la mayoría de los profesores entrevistados no tiene claridad de lo que ésta significa; de la misma manera se cree que la divulgación de la EDH no debe partir del hecho de cumplir un requerimiento institucional más, sino, por el contrario se debe comprender desde

la importancia de divulgar y vivir los derechos humanos dentro de las escuelas. Ya que, como se mencionó en el transcurso de este trabajo, esto no solo permite disminuir los niveles de discriminación dentro de los colegios, sino que fortalece la convivencia escolar y ciudadana.

Por otro lado, se quiere instar a las instituciones de educación superior, y en específico a las facultades de educación, a que dentro de sus planes de estudio se privilegie la formación de profesionales más sensibles y humanos, así como la incorporación de una visión más amplia de la educación, donde no sean solo las licenciaturas de psicopedagogía y/o de Educación Especial las encargadas de promover los derechos humanos y los procesos de educación inclusiva de la población diferencial.

Por último, se quiere resaltar la importante labor que cumplen docentes y directivos docentes dentro del acompañamiento y desarrollo social y político de sus estudiantes, en tanto es grande la responsabilidad que se tiene al asumir el rol de sujeto profesor, de formador. En este orden de ideas, quienes deciden ejercer esa función deben ser conscientes de la responsabilidad que tienen no solo para transmitir/construir conocimiento, sino para inspirar valores, libertades, respeto, reconocimiento a la diversidad y a las luchas ganadas en materia de derechos humanos por nuestros pueblos colombianos. Esto nos lleva a pensar que en las escuelas son los y las profesoras quienes cumplen la función de Estado, y se asumen como promotores de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos, un desafío para los maestros de hoy. Santiago de Chile. Ed. Enfoques pedagógicos.

Ordoñez, L. (2015). Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia Rodríguez. (Tesis de Maestría, Universidad el Rosario, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11809/TRES%20EXPERIENCIAS%20PARA%20PENSAR%20LA%20EDUCACION%20EN%20DERECHOS%20HUMANOS%20EN%20COLOMBIA.pdf?sequence=1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Marzo de 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (7-10 de junio de 1994). Declaración de Salamanca. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Rojas, S. (2011) CONCEPCIÓN DE MAESTRO EN FREIRE. Magistro Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás SSN: 2011-8643 - ISSN Online: 2500-543X. Bogotá D.C. Recuperado de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/RaquelArias_ProyectosTransversalesEnfasisAmbiental1/ARTICULO_CONCEPCION_DE_MAESTRO_EN_FREIRE-1-.pdf

Castaño, A. (2015). Educación en Derechos Humanos: Entre la transformación del currículo y las relaciones de poder en la escuela. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1543>

Tornel, N. (2015). Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47001/1/Tesis%20doctoral%20NURIA%20TORNEL%202015.pdf>

Bibliografía

Abero, L. Berardi, L. Capocasale, A. Grarcia, S. Rojas. (2015). Investigación educativa, Abriendo puertas al conocimiento. Revista Ed. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>

Agudelo, E. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de

derechos en las facultades de educación? P 103 – 116. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades Tomado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a07.pdf> (ARTICULO REVISTA UNINERSIDAD PEDAGOGICA

Alcaldía Local de San Cristóbal. (2012). Historia del poblamiento en la Localidad de San Cristóbal. Recuperado de: <http://www.bogota.gov.co/localidades/san-cristobal/poblamiento>

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. (2018). Lineamiento de política inclusiva (2018). Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9876/1/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf>

Arias, L. Bedoya, K. Benitez, C. Carmona, L. Castaño, & J. Castro, L., (2007). Formación Docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. Revista educación y Pedagogía, Vol. XIX, núm 47, Enero – Abril (2007) Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6679/6121>

Arrazola, C. (2016). La Educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso, (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106734/1/JAC_TESIS.pdf

Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia, Gobierno Mayor. Recuperado de: Página web <http://www.gobiernomayor.org/quienes-somos/quienes-conforman-la-organizacion>

Bonilla, E (2018). Caminos y construcciones de la Educación en Derechos Humanos en Colombia: Una Mirada Histórica desde 1995-2015, (Tesis doctoral, Universidad Santo Tomas de Colombia) recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13187/Bonillaelsa2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. Revista Actual. Investig. Educ vol.15 n.2 San José May./Aug. Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002#1

Cadena, B. (2017). El papel de la educación en derechos humanos como propuesta de intervención pedagógica dirigida a los maestros promotores de derechos humanos en el Colegio Nueva Colombia IED. (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomas). Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2219/Cadenabeatriz2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas [CONTCEPI]. (Junio de 2013). Perfil del sistema educativo indígena propio - S.E.I.P - Bogotá

D.C. Recuperado de: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf>

Corte interamericana de derechos humanos. (2012). Caso Furlán y familiares vs. Argentina sentencia de 31 de agosto de 2012 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_246_esp.pdf

Cuellar, R. (2010). Aproximación a la dimensión política y pedagógica del derecho a la educación en derechos humanos. Revista IIDH [Vol. 52 (2010). Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25562.pdf>

Díaz, E. (2018). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios oficiales distritales: entre Saberes y Prácticas. Revista Magisterio Educación y Pedagogía N°95.

Dussel, E. (2018). La descolonización cultural. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ 19 de jun. 2018, Carlos Ometochtzin

Dussel, E. (2007) Materiales para una política de la liberación, Valdés Editores. Ed. Plaza Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/59.Materiales_para_una_politica.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (20 de noviembre de 1959) Convención sobre los Derechos de los Niños. Recuperado de: <https://www.unicef.org.co/informes/conven-ci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o> Edición: UNICEF Comité Español, 2005 (CARTILLA)

García G. (2016). El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. (Tesis doctoral, Universidad Carlos III Madrid, España). Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22803/tesis_gm_garcia_sotelo_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gobierno Mayor Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia tomado de: <http://www.gobiernomayor.org/quienes-somos/acerca-de-nosotros> (pagina web, pero ya la había citado)

González, F & Elena M, (2014). Educación para todos: Formación Docente, Género y Atención a la Diversidad. Revista Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia - ISSN: 1699-597X - N° 9, 2014 - pp. 11-28 Recuperado de: <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/1151/1018>

González, F. (1997). Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación, UPEL-Maracay, Venezuela. Revista Paradigma, Vol. XVIII, N° 2, diciembre de 1997 / 1-19

González, L. Ospina, M. & Hernández, N. (2015). Reorganización curricular por ciclos volumen 1, reorganización curricular por ciclos, herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje. Bogotá. Ed. Secretaria Distrital de Educación ISBN: 978-958-8731-43-8.

IED José Joaquín Castro Martínez. (2017). Manual de Convivencia

Imbernón, F. La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. (Universidad de Barcelona). Recuperado de; http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf.

Llauradó, O. (2014). La encuesta Likert: Qué es y cómo utilizarla. Recuperado de: <https://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla>. Página web netquest

Londoño A, Torres D, Martínez N, Castro J., (2016). La escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de los niños, niñas y jóvenes Bogotá, Colombia. Recuperado de El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) Es un libro en físico, publicado por el IDEP

López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Revista Sinéctica Vol. 29. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/198/191>

Ministerio de Educación Nacional. (15 de marzo de 2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar [Ley 1620 de 2013]. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Flexibilización Curricular. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>

Ministerio de Educación Nacional. REVOLUCION EDUCATIVA COLOMBIA APRENDE (2012). Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos Eduderechos. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241325_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (18 de Junio de 1998). Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (12 de julio del 2010). Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Oliveira, R. & Queiroz, G. (2016). La formación de profesores de Ciencias en la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos: por los caminos de una razón cordial. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 19(2), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253831>

Organización de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas. (Primera edición: abril, 2012, CARTILLA). Pacto Internacional de Derechos económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_Cartilla_PIDESCyPF.pdf

Organización de las Naciones Unidas (17 de noviembre de 1998). Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). Recuperado de: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/protocolo_san_salvador.html

Organización de los Estados Americanos [OEA]. (6 de julio de 1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Pastor, C., Sanchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Roíg, A. (1994). La figura y el pensamiento de Norberto Bobbio: Bobbio y los derechos humanos. (Universidad Carlos III de Madrid). (1994 pp. 170, 185). Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9293/bobbio_asis_1994.pdf

Rodino, A. (2012). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 207-227, jan./mar

Salcedo., G. (2017). Educación en derechos humanos: El discurso de los profesores en Colombia. (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomas, Bogotá Colombia). Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4859/SalcedoGiovanny2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez., J. (2015). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: file:///C:/Users/COORDINACION/Downloads/sanchez_sanchez_jairo.pdf

Secretaria de Educación Bogotá. (2017) Experiencia significativa “Las niñas y niños Wounaan del Colegio Confederación Brisas del Diamante, aprenden en un aula diferencial a través de la música y el canto. Página Red Académica. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/catalogo/miraloquepasa-aulas-diferenciales>

Secretaría de Educación Distrital. (2013). Caracterización sector educativo, SED (2013) localidad de San Cristóbal, Recuperado de: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2014/Loc4_SanCristobal_2013.pdf

Universidad Autónoma Indígena Intercultural. (2009). Recuperado de: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/>

ESTRATEGIAS PARA GENERAR PROCESOS DE INTERCULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

STRATEGIES TO GENERATE INTERCULTURAL PROCESSES IN INDIGENOUS COMMUNITIES

ESTRATÉGIAS PARA GERAR PROCESSOS DE INTERCULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Álvaro Iván Yáñez Benavides
ayanezbenav@uniminuto.edu.co
Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
Bogotá-Colombia

Paola Andrea Rubiano Cárdenas
prubiano@uniminuto.edu
Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
Bogotá- Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article
Yáñez, A. & Rubiano, P. (2021). Estrategias para generar procesos de interculturalidad en las comunidades indígenas. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 69-82

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2020
Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

RESUMEN

La población indígena en Colombia ha ido en aumento según las cifras publicadas por el DANE, ya que entre el 2005 y el 2019 la población indígena ha aumentado en un 36.8% y gran parte de esta población habita en zonas rurales, presentando grandes necesidades de servicios básicos como la salud, la educación, alimentación o vivienda, Monje (2014). De allí nace la idea de realizar esta investigación que tiene como objetivo reconocer los programas y estrategias que permiten generar procesos de interculturalidad por medio de la actividad física, la educación física, el deporte o la recreación, diseñados desde el 2004 al 2019 dirigidos a la población indígena. Para ello se diseñó una investigación de tipo cualitativa con un enfoque hermenéutico y un método documental, donde se realizó una búsqueda documental en bases de datos abiertas y de acceso restringido, además de repositorios universitarios; donde se encontraron 150 documentos entre artículos y tesis de pregrado, después del filtrar la información se analizaron 121 los cuales cumplieron con los criterios de inclusión, en un espectro de búsqueda de año (2004-2019), concepto de interculturalidad, inclusión, deporte, actividad física, recreación y/o educación física. En conclusión la interculturalidad es un proceso vital a nivel educativo formal y no formal ya que puede

darse en diferentes entornos y con diferentes poblaciones, por medio de diferentes estrategias, además, la creación de espacios para el diálogo entre diferentes poblaciones permite un intercambio de información y saberes fundamental para la comprensión de las realidades vividas, y a partir de ello diseñar mejores estrategias para lograr procesos de interculturalidad e inclusión.

Palabras clave: intercambio cultural, estrategias educativas, deporte, actividad de tiempo libre, educación física, ocio.

ABSTRACT

The indigenous population in Colombia has been increasing according to figures published by DANE, since between 2005 and 2019 the indigenous population has increased by 36.8% and a large part of this population lives in rural areas, presenting great needs for basic services such as health, education, food or housing, Monje (2014). From there the idea of carrying out this research is born that aims to recognize the programs and strategies that allow generating processes of interculturality through physical activity, physical education, sport or recreation, designed from 2004 to 2019 for the indigenous population. For this purpose, a qualitative research was designed with a hermeneutic approach and a documentary method, where a documentary search was carried out in open and restricted databases, as well as university repositories; where 150 documents were found between articles and undergraduate thesis, after filtering the information were analyzed 121 which met the inclusion criteria, in a search spectrum year (2004-2019), concept of interculturality, inclusion, sport, physical activity, recreation and/or physical education. In conclusion, interculturality is a vital process at the formal and non-formal educational level because it can occur in different environments and with different populations, through different strategies, in addition, the creation of spaces for dialogue between different populations allows an exchange of information and knowledge fundamental to the understanding of lived realities, and from this design better strategies to achieve processes of interculturality and inclusion.

Keywords: cultural exchange, educational strategies, sport, leisure activity, physical education, leisure.

SUMÁRIO

A população indígena na Colômbia tem vindo a aumentar de acordo com os números publicados pelo DANE, já que entre 2005 e 2019 a população indígena aumentou em 36.8% e grande parte desta população habita em zonas rurais, apresentando grandes necessidades de serviços básicos como a saúde, a educação, alimentação ou habitação, Monje (2014). Daí nasce a ideia de realizar esta pesquisa que tem como objetivo reconhecer os programas e estratégias que permitem gerar processos de interculturalidade por meio da atividade física, a educação física, o esporte ou a recreação, concebidos de 2004 a 2019 para a população indígena. Concluindo, a interculturalidade é um processo vital a nível educativo formal e não formal, já que pode ocorrer em diferentes ambientes e com diferentes populações, por meio de diferentes estratégias, além disso, a criação de espaços para o diálogo entre diferentes populações permite um intercâmbio de informações e saberes fundamentais para a compreensão das realidades vividas, e a partir disso desenhar melhores estratégias para conseguir processos de interculturalidade e inclusão.

Palavras-chave: intercâmbio cultural, estratégias educacionais, esporte, atividades de lazer, educação física, lazer.

Introducción

La población indígena en Colombia ha ido en aumento según las cifras publicadas por el DANE, ya que entre el 2005 y el 2019 dicha población ha aumentado en un 36.8% convirtiéndola en una población de alrededor de 1.910.000 personas, lo cual indica que corresponde al 4.4% de la población total de los habitantes del país; estando distribuidas en alrededor de 115 comunidades que habitan en diferentes partes del territorio nacional. Dicha población habita en zonas rurales de la periferia Colombiana, donde no tienen acceso a diferentes servicios como lo son la salud, la educación, alimentación o vivienda, Monje (2014). Por tal motivo es de gran importancia realizar una investigación que permita reconocer si se han creado o implementado estrategias desde el campo del deporte, la actividad física, la educación física o la recreación que posibiliten incluir a dicha población que posee diferentes costumbres. Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado se establece el objetivo de esta investigación el cual busca reconocer los programas y estrategias que permiten generar procesos de interculturalidad por medio de la actividad física, la educación física, el deporte o la recreación, diseñados desde el 2004 al 2019 dirigidos a la población indígena. De allí la importancia de tener espacios donde se generen procesos de interculturalidad entre esta población habitante de la periferia y la población habitante en zonas urbanas, ya que las últimas poseen mayor presencia del estado y dichos servicios a los que la población indígena no tiene fácil acceso.

Adicionalmente se puede observar el continuo y veloz crecimiento de población que se está presentando en las ciudades en el mundo, ya que más de la mitad de la población mundial habita en zonas urbanas, lo cual indica que cada vez es menor la cantidad de personas que habitan en el campo y zonas rurales. Además, existen algunas cifras que

demuestran la magnitud de la desigualdad que se presenta a nivel mundial, ya que el 10% de la población más rica del mundo se queda con alrededor del 40% de los ingresos mundiales totales, en el año 2016 el 1% de población más rica del mundo obtuvo el 22% del ingreso global, lo cual demuestra la gran diferencia de captación de recursos entre diferentes poblaciones y como estas se concentran en las ciudades ya que estas generan el 80% del PIB global. Por otra parte se puede observar diferentes proyectos que buscan combatir la desigualdad y ayudar a poblaciones en riesgo como lo es la población indígena por medio del proyecto nombrado Pacto planeta el cual busca llevar educación, salud, alimentos, entre otras cosas a poblaciones en riesgo y así mejorar la calidad de vida, luchando para que de alguna manera estas poblaciones lleguen a tener los mismos derechos que los demás y así lograr que todos tengan las mismas oportunidades. (Naciones unidas; UNESCO; Humas rights) Respectivamente.

Con base en lo anterior es necesario precisar los conceptos previos para alcanzar el propósito de la investigación, los cuales son: Indígenas, programas, interculturalidad, estrategias, deporte, actividad física, educación física y recreación, ya que son pieza fundamental a la hora de darle sentido a la investigación.

En primer lugar se expondrán algunas de las concepciones que tiene el concepto de indígenas, el primer referente que se tomará en cuenta es la Organización de Naciones Unidas ONU (2020) que los define como herederos y practicantes de procesos culturales únicos y maneras de relacionarse con el medio ambiente y con otras personas, así pues, la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (2020) lo define como una construcción cultural y social entendida a lo largo del tiempo, que propone un proceso de apropiación de conocimientos ancestrales como la espiritualidad, el idioma,

la medicina, entre otros. De igual manera la facultad de jurisprudencia de la universidad del rosario (2020) indica que en la legislación nacional son vistos como un grupo de personas que viven acorde a ciertas formas de relación con el medio ambiente, donde habitaron diferentes grupos aborígenes anteriormente a la conquista, que se han conservado y dinamizado a través de la historia.

En segundo lugar se definirá el concepto de interculturalidad, el cual indica que esta es la que implica una convivencia entre diferentes grupos con características diversas en cuanto a las etnias, clases, géneros, regiones y comunidades. Las cuales representan diversidad de formas e intereses para lograr el reconocimiento (Guerrero, 1999). Por otra parte Guido (2015) la define como un proceso de comunicación que permite la relación entre culturas, resaltando la relación de costumbres, perspectivas, ideologías e intereses. Igualmente, también puede ser concebida como un proceso de interacción que aborda diferentes aspectos y se da por medio de la presencia de grupos humanos diversos que comparten en un mismo territorio Aranguren y Suarez (1998).

El tercer lugar, se tiene la concepción de Riart (1996) de programas e indica que este es una planificación y puesta en práctica en algunos periodos, de ciertos contenidos orientados a lograr determinados objetivos establecidos con base en las necesidades de las personas, instituciones o grupos en un espacio temporal determinado, así mismo se interpreta que este también es una acción en conjunto a cargo de un equipo orientador encargado del diseño teórico fundamentado, su aplicación y posterior evaluación, el cual tiene como intención lograr determinados objetivos teniendo en cuenta el contexto donde se identificó una necesidad de intervención Bisquerra (1998), además Medrano (1998) define el concepto como un

procedimiento que fundamenta, estructura y da orden a la intervención, la cual tiene como objetivo priorizar y dar respuesta a las necesidades de desarrollo o apoyo detectadas en la población.

En cuarto lugar, la noción de estrategia enseña que esta es el grupo de objetivos y políticas diseñadas para la obtención de objetivos amplios Ansoff (1976). También es vista como un ideal de decisiones que fluyen para darle respuesta a un problema, en constante evolución en el espacio y el tiempo Alcaide (1984). Por otra parte Schendell y Hatten (1972) definen la estrategia como un grupo de propósitos y objetivos elementales para una organización, ya que son los principales programas de acción elegidos para lograr las metas planteadas.

El quinto concepto es deporte, definido como la totalidad de formas con las cuales se participa en actividades las cuales pueden ser organizadas o no y su objetivo es la optimización de diferentes dimensiones del hombre y la obtención de resultados deportivos considerada por la Carta Europea del deporte (1992). Por otro lado, Cruz (2011) lo señala como una necesidad básica y fundamental que permite a las personas mejorar su calidad de vida, y describiéndolo Britapaz y Del Valle (2015) muestra que este es una parte fundamental de la población y las culturas, que incide de diferentes maneras y algunas veces de forma crucial en las vidas de muchos individuos y grupos sociales.

El sexto concepto es actividad física, el cual Larraz y Figueroa (1999) la definen como una acción, la cual involucra de manera específica la mente, el físico y el actuar de la corporeidad. La OMS (2018) la define como cualquier actividad que supere el gasto energético de la tasa de metabolismo basal y Sánchez (2016) manifiesta que la actividad física es todo

tipo de movimiento, el cual aumenta el gasto energético del individuo.

El séptimo concepto es educación física y González citado por (Rodríguez, 2009) plantea que esta es la disciplina que contribuye al desarrollo intencionado de las capacidades de movimiento del individuo, además del resto de sus facultades individuales. De otra forma esta se puede definir como una herramienta de la pedagogía que contribuye al desarrollo de cualidades básicas del hombre y comprendido como una unidad Bio Psicosocial, analizado por los fundamentos científicos e implementa la interdisciplinariedad para el accionar educativo (Emily, 2009). Por su parte González (citado por Rodríguez, 2009) indica que esta es la disciplina que contribuye al desarrollo intencionado de las capacidades de movimiento del individuo, además del resto de sus facultades individuales.

El octavo concepto, es la recreación y esta es definida como una actividad corpórea o mental que se lleva a cabo por gusto y tiene amplia libertad para la creación y accionar, esta produce gran satisfacción y sensación de bienestar Del Pozo citado por (Miethe 1978). Otro elemento deducido por Cutrera (Citado por Mithe 1974) indica que se considera recreativa a una acción realizada libremente por la sensación de alegría y entusiasmo que genera, ya que ayuda a liberar tensiones de la vida cotidiana. Por otra parte, es una actividad o conjunto de ellas, que se da durante un momento en el cual no se tiene ningún tipo de obligaciones, por lo tanto la persona decide qué actividad le genera placer, entretenimiento, alegría o diversión Waichman (1993).

Por último se tiene las diferentes interpretaciones del concepto tiempo libre y ocio, este se ha percibido en diferentes perspectivas a través de la historia, Rodríguez (1992) presenta la representación de la relación entre el tiempo y el movimiento, reconociendo

la existencia de la realidad de forma objetiva del tiempo, espacio y las convenciones de la contemplación humana. De la misma forma Willis (2000) menciona que el tiempo es inestimable, es la riqueza del ser humano para ser en la sociedad. Otra perspectiva es de consumo de bienes y productos (Elizalde y Gomes, 2010, p. 7).

Antecedentes

Se han creado espacios donde se logró generar procesos de interculturalidad como en el documento llamado “Proceso de inclusión intercultural con niños de primer grado (101) del I.E.D Nueva Constitución en la clase de Educación física” elaborado por Contreras (2016) en Bogotá, Colombia donde se aplicó un pre test para identificar la magnitud de la problemática de exclusión y posteriormente se implementó el juego cooperativo para generar procesos de inclusión en los niños por medio de un post test se obtuvo como resultado una notable mejoría con respecto a la participación que ahora tenía esta población y como estaban siendo más aceptados por el resto de estudiantes. Por otra parte también se destaca la investigación titulada fortalecimiento de los procesos de identidades a través de la educación física es una tesis elaborada por Salgado y Velasquez (2015) en Bogotá Colombia, en el cual por medio de la educación física se contribuyó al reconocimiento de sí mismo, del otro y del entorno en los estudiantes de grado octavo del colegio San José Oriental, donde se obtuvo como resultado la creación de espacios de comunicación para los estudiantes donde se analizaron sus conductas y se reflexionó sobre las mismas. También se puede apreciar un importante proceso de interculturalidad en la investigación “Actividades recreo - deportivas propuesta pedagógica para la inclusión social de los indígenas Wounaan del barrio la estrella Colombia” elaborado por Castaño (2017) donde se implementaron actividades recreo

deportivas en el barrio La estrella ubicado en Bogotá, Colombia para integrar a niños pertenecientes a la comunidad Wounaan y los demás niños habitantes del barrio. Se realizaron 12 intervenciones las cuales ayudaron a desarrollar actitudes comprensivas e incluyentes en la población intervenida. Otro proyecto “Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali Colombia,” desarrollado por Londoño, Lasso y Rosero (2019) el cual tuvo como objetivo Interpelar y hacer acompañamiento al proceso de reforzamiento de la educación intercultural en la escuela indígena Eustaquio Palacios (Cali, Colombia) y uno de los resultados que se obtuvieron fue crear un espacio en el cual los líderes de los cabildos de la ciudad se reunieron con los maestros de la institución para hablar de la importancia de la enseñar en la institución saberes vitales para dichos cabildos, como la cosmovisión y sus lenguas tradicionales. Asimismo, Cabrera, Díaz, y Marín (2019) en su proyecto La Chaza un deporte tradicional como medio para reconocer la identidad cultural en la Institución Educativa Departamental La Aurora, ubicada en la Calera, municipio de Cundinamarca Colombia, cuyo propósito fue distinguir la identidad cultural en los alumnos de noveno grado de la I.E.D. La Aurora a través de la práctica del deporte tradicional “la chaza”, modelo para la comprensión, encontrando el fortalecimiento de los valores del respeto, la solidaridad y la alteridad entre los estudiantes. Del mismo modo el proyecto goles por la paz en Colombia y filipinas hace un acercamiento al uso de los deportes y los juegos cooperativos para la paz, Cárdenas (2012) elaborado en Bogotá Colombia, enfatiza que el deporte crea un espacio de convivencia en diferentes poblaciones en riesgo de violencia o exclusión por medio del entrenamiento deportivo del fútbol.

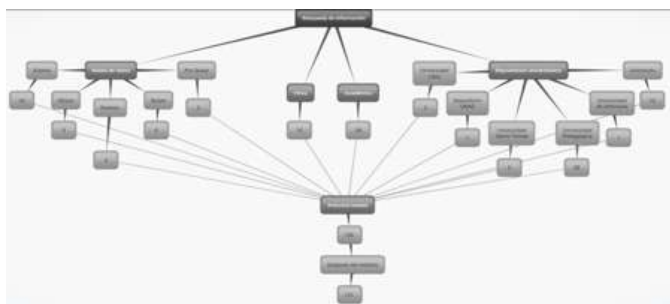
Diseño de investigación

Este estudio es cualitativo, descriptivo y transversal, que tuvo como propósito un análisis documental de los programas y estrategias elaborados por el gobierno y por entes privados para generar o fortalecer procesos de interculturalidad por medio de la actividad física, la recreación, la educación física y el deporte con las poblaciones indígenas. Los criterios para el análisis fueron: población, instrumento, metodologías, beneficios e impacto a partir del proceso de interculturalidad por medio de la actividad física, educación física, recreación y deporte. La orientación es hermenéutica, la cual permite interpretar y comprender el sentido de la información obtenida para su comprensión (Sampieri, 2010). El método fue análisis documental, propuesto por las técnicas de procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia planteado por (Tancara, 1993).

Método

El procedimiento que se alcanzó en la investigación, inicio con la búsqueda de información, la cual se hizo en bases de datos de acceso abierto y restringido, adicionando los repositorios de diferentes universidades, figura 1, paralelamente se registró la información en la matriz, instrumento utilizado para la recolección de información, se obtuvo un total de 150 documentos entre artículos científicos y tesis, posteriormente se filtró la información con base en los criterios de inclusión, los cuales fueron el año (2004 – 2019), las estrategias desarrolladas por medio de la Actividad física o deporte o educación física o recreación y el noción de intencionalidad de interculturalidad o inclusión.

Figura. 1 Revisión bibliográfica



Instrumento

El instrumento utilizado en la investigación fue la matriz de información, la cual se dividió en 5 etapas, se clasificó y filtró la información obtenida en cada documento. La distribución de los componentes y el mapeo de la herramienta se presenta en la figura 2 flujograma de la matriz de información.

Figura. 2 Flujograma de la matriz de información



Una vez aplicado el proceso de filtrado de la información quedaron 121 documentos, los cuales pasaron a la siguiente hoja de la matriz denominada "Caracterización" donde se identifica el objetivo, metodología, población, actividad e instrumento utilizado en cada investigación. Luego al caracterizar cada documento se establecen dos categorías principales que se quieren identificar, la percepción de interculturalidad y las estrategias aplicadas. Una vez establecidas

las categorías principales a analizar sigue el proceso de análisis del concepto, donde se identifica cuantas veces aparece el concepto por frecuencia en cada documento, en cada una de las páginas donde aparece, los autores y como lo definen, el mismo proceso se realiza con las estrategias, con el contraste de que con las estrategias se escribió cuales se utilizaron en las investigaciones.

Resultados

Una vez se tenga dicha información de cada documento se realizó el proceso de análisis de los resultados. Donde se observó que los documentos analizados provenían en gran mayoría de países como Colombia con 61 documentos y luego España con 36, adicionalmente se encuentran países con menos frecuencia de investigaciones publicadas como: Argentina con 6, México y Brasil con 4, Ecuador y Canadá con 3 Estados Unidos con 2 y por último Bolivia y Chile con 1. Adicionalmente, teniendo en cuenta los años de divulgación se evidencia que la temática tiene mayor frecuencia entre los años 2012 al 2019, con un promedio de 12 investigaciones por año. Para el análisis de los resultados se utilizó la técnica de codificación y categorización de la información, la cual Gibbs (2012) explica cómo se recolecta la información obtenida, organizándola en un escrito de manera narrativa, donde se enumera cada renglón y se marcará con diferente color cada categoría para su identificación y posteriormente se dividirá en cada categoría en el documento.

En este caso las categorías principales son interculturalidad y estrategias o programas, como subcategorías, se encuentra deporte, actividad física, recreación, educación física, tiempo libre y ocio. Una vez se realizó dicho proceso con cada documento se ordenó en dos mapas semánticos por cada categoría, en los cuales se analizó la información

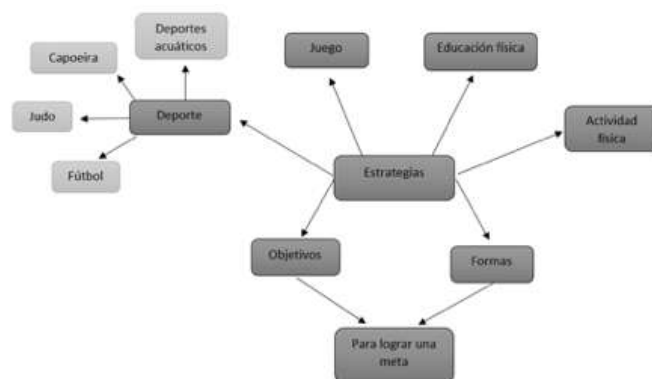
obtenida en los resultados y se identificaron otras subcategorías, como lo fue inclusión e inclusión social, subdividiéndose en vivencias, experiencias, aprendizajes e historias las cuales salieron del análisis del concepto, evidenciándose como categorías emergentes. Por otra parte con el concepto estrategias se identificaron como subcategorías el deporte, la actividad física, la educación física, el juego, desagregándose con acciones de diversión, educación, sentido de pertenencia, proyección social, juego cooperativo, expresión corporal, juegos recreativos tradicionales de la calle, integración, salud, actividades diversas, estrategias de comunicación, danza, deporte adaptado, masaje corporal, música, métodos pedagógicos y didácticos, talleres, expuestos en la tabla 1 análisis de categorial.

Tabla. 1 Análisis de categorial

Categoría	Sub categoría
Interculturalidad	Inclusión
	Inclusión social
Estrategias	Deporte
	Juego
	Actividad física
	Educación física
	Actividad física

Del primer mapa semántico se analiza la categoría de interculturalidad que se compone de dos elementos, la inclusión y los procesos de relación continua, con base en este último elemento se reconoce un intercambio cultural que busca el reconocimiento de estas poblaciones, además de reconocerlos jurídicamente para garantizarles sus derechos como ciudadanos. Por otra parte se busca un respeto mutuo entre las diferentes poblaciones no solo indígenas, sino todas las poblaciones participantes de estos procesos que sirva para confrontar la exclusión y el racismo que tienen como resultado la discriminación y exclusión de estas poblaciones. Paralelamente en el elemento de la inclusión se observa que esta es un proceso y un sentido de participación que da respuesta a las necesidades de los sujetos, por otra parte la inclusión social subyace de la inserción a las sociedades y, es vista como un proceso que genera recursos y oportunidades a poblaciones excluidas o de bajos recursos, siempre con el fin de atender de diferentes maneras a las necesidades que se presentan.

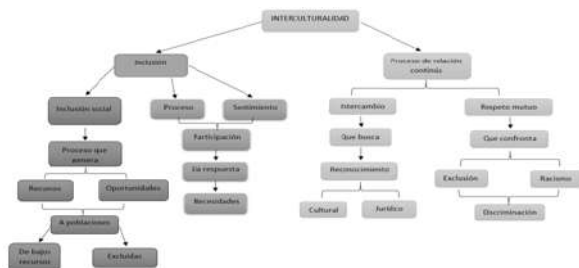
Figura. 4 Análisis del concepto estrategias



Análisis de los resultados

Al hacer el proceso de codificación y categorización se tuvo un total de 121 narrativas, por las dos categorías principales, a continuación en la figura 3 y 4 se presentarán los mapas semánticos resultantes del análisis.

Figura. 3 Análisis del concepto interculturalidad



En este mapa se muestra el resultado del análisis de la categoría estrategias, definida y comprendida como los objetivos o convenciones para la consecución de una meta, en este caso es la creación de espacios que permitan procesos de interculturalidad. Posteriormente se ven las estrategias encontradas por medio

del análisis de los resultados: en primer lugar el deporte, del cual se identificaron cuatro con mayor frecuencia como lo es fútbol, los deportes acuáticos, el judo y la capoeira, con menos frecuencia la natación adaptada, el deporte escolar, deportes individuales y colectivos con proyección social. Otras de las estrategias fueron el juego y los juegos tradicionales como el Golombiao, el Cachibol, y otras actividades autóctonas presentando el sentido de pertenencia de las comunidades participantes.

Por otra parte la actividad física, se presenta con ejercicios de acondicionamiento físico, salud, masajes corporales y actividades referentes al gasto energético en sus hábitos de la vida cotidiana. En cuanto a la recreación, tiempo libre y ocio se encontraron actividades para la diversión como la danza, la expresión corporal, estrategias de comunicación, juegos recreativos tradicionales de la calle, la música y proyectos sociales. Con ello se puede evidenciar que las tendencias de la educación física se pueden trabajar paralelas o simultáneamente independiente del tipo de población, encontrando métodos pedagógicos y didácticos como el juego cooperativo, talleres y el deporte como herramienta pedagógica. Transversalmente este tipo de estrategias o programas tuvieron como propósito alcances de interculturalidad, diseñando espacios donde indistintamente de la condición, la edad, el género o el grupo étnico alcanzaron sus metas permitiendo ver avances de inclusión y transformación social.

Discusión

Teniendo como proceso la discusión de los métodos y estrategias se pretende profundizar cuales son los alcances que se han tenido a partir de estas actividades, rescatando que en los resultados obtenidos las estrategias más utilizadas fueron la actividad física, la

recreación, la educación física y el deporte, los cuales se distribuyen de la siguiente manera.

Por parte del deporte se analizaron cincuenta y nueve documentos en los cuales se utilizaron los deportes como: el fútbol, donde se logró reducir las situaciones de conflicto entre la población a la cual se intervino, por otra parte con el cachibol se evidencio que este contribuyo a la integración y convivencia de grupos de diferentes edades, ya que este deporte fue aplicado principalmente a adultos mayores, de la misma manera el judo fortaleció el autoestima de la población intervenida, al mismo tiempo que el respeto por los compañeros y profesores, por su parte la capoeira incentivó la participación en dichas actividades y la aceptación a los demás en la población intervenida, por último la boccia contribuyó a mejorar la calidad de vida de los participantes, además de contribuir a la fortalecimiento de las relaciones sociales de ellos con otras personas, ya que esta población que se intervino en este documento en su gran mayoría eran personas con parálisis cerebral (Rodríguez y Velásquez 2016; Arévalo y Plazas 2017; Gomez y Rodriguez 2012; Ríos 2015; Rodriguez, Otáñez, Analuiza. y Aimara 2018) Respectivamente.

En la actividad física se analizaron quince documentos en los cuales se identificaron actividades de entrenamiento físico que sirvieron como medio para aumentar el sentimiento de pertenencia de muchos de los integrantes a el grupo (Marques, Sousa y Cruz 2013). Asimismo se analizaron doce documentos referentes a la educación física en los cuales resaltan actividades como la expresión corporal, la cual tuvo como resultado un incremento en la sensación de inclusión por parte de los alumnos, ya que la gran mayoría lograron sentirse como otro miembro más del grupo (Armada, González y Montavez 2013). Del mismo modo 9 documentos que utilizaron la recreación como estrategia, en los cuales

se resaltan actividades como el juego el cual logró fortalecer la aceptación por la diversidad cultural y aumentar la interacción entre diferentes grupos (Carter 2018) .

Las diferentes designaciones según el país donde se desarrollaron las estrategias evidencian los contextos y la relación en la inclusión con la participación de las comunidades indígenas en la sociedad. Del mismo modo Velásquez y Iturralde (2016) manifiesta que la oportunidad de los pueblos indígenas en programas de desarrollo político busca mejorar su capacidad permitiéndoles ser actores activos de la sociedad. En los últimos años estas poblaciones han participado en variedad de modelos y sus acciones han trascendió permitiendo un aprendizaje desde lo tradicional a lo contemporáneo con cambios en el desarrollo social de carácter familiar, educativo y social.

A partir de las diferentes estrategias educativas formales y no formales se evidencia los alcances de la realidad social y su búsqueda por la igualdad y bienestar para todos. En esa reflexión, los individuos conservan sus raíces y acogen los cambios que presenta la sociedad sin perder su sentido de pertenencia. Asimismo, Mato (2013) relaciona la educación superior como una inclusión conocimientos, aprendizajes, lenguas, historias y visiones del mundo en diferentes actores sociales.

Con base en las investigaciones anteriormente planteadas se espera promover nuevas estrategias utilizando diferentes métodos para generar procesos y espacios donde se integre a diferentes poblaciones en riesgo para dar solución a las diferentes problemáticas que estas presenten, incentivando a diferentes grupos a participar en estos procesos interculturales e inclusivos.

Conclusiones

La interculturalidad es un proceso importante en el nivel educativo formal y no formal, puesto en diferentes entornos y con diferentes poblaciones y estrategias.

La creación de espacios para el dialogo entre diferentes poblaciones permite un intercambio de información y saberes fundamental para la comprensión de las realidades vividas, y a partir de ello diseñar mejores estrategias para lograr procesos de interculturalidad e inclusión.

Las didácticas como estrategias en las tendencias de la educación física demuestran la trascendencia del que hacer como profesional en la educación física y las tendencias de desarrollo en función del ser humano, permitiendo cambios sociales y a largo plazo una transformación social.

La estrategia destacada es el deporte como lo es el fútbol, actividad física, la recreación, la educación física y el juego cooperativo como también los juegos tradicionales.

En efecto, las estrategias educativas encontradas como la educación física, el deporte, la actividad física, la recreación, el tiempo libre y ocio, son diversas metodologías pero de igual modo son ambientes prósperos para las comunidades indígenas que permiten reconstruir los lazos sociales, en suma las acciones educativas y políticas a favor de este tipo de etnias coinciden en la mirada crear formas mejorando las relaciones humanas.

Declaraciones

Reconocimiento al semillero recreación, tiempo libre y ocio de la licenciatura en educación física, recreación y deportes de la Universidad Minutos de Dios sede principal calle 80.
Las contribuciones de cada autor se dieron de

forma colaborativa:

Álvaro Iván Yáñez Benavides: contribución de conceptualización, escritura, revisión y análisis formal

Paola Andrea Rubiano Cárdenas: Contribución de metodología, análisis formal, escritura y revisión

Referencias bibliográficas

- Alcaide, M. (1984). El concepto de estrategia y las matrices del desarrollo. *Revista española de financiación y contabilidad*, XIII (45), 452-524.
- Ansoff, I. (1976). *La estrategia de la empresa*. Pamplona, España.: P.imprenta: Pamplona :. Universidad de Navarra.
- Aranguren, L. y. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad un proceso educativo en torno a la diferencia*. España: Anaya-Alauda.
- Arevalo, J. y. (2017). *El cachibol como estrategia pedagogica para fortalecer el envejecimiento activo del adulto mayor del gupo nuevo amanecer*. Bogotá: Monografía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Armada, J. G. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. España: Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 2013, nº 24, pp. 107-112.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Britapaz, L. y. (2015). Significado del deporte en la dimensión social de la salud. *Salus*, 19, 28-33.
- Cabrera, J. D. (2019). *La Chaza un deporte tradicional como medio para reconocer la identidad cultural en la Institución Educativa Departamental La Aurora*. Bogotá: Monografía, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cardenas, A. (2012). El proyecto goles por la paz en Colombia y filipinas: un acercamiento al uso de los deportes y los juegos cooperativos para la paz. Bogotá: La peonza: *Revista de Educación Física para la paz*, (7), 12-23. .
- Carter, B. (2018). *El deporte escolar como herramienta para la integración socioeducativa en contextos con diversidad cultural: un estudio multicaso en Chile y España*. Chile y España: Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Castaño, C. (2017). *Actividades recreo - deportivas propuesta pedagogica para la inclusión social de los indigenas wounaan del barrio la estrella (ciudad bolivar)*. Bogotá: Monografía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castiblanco, J. y. (2017). *El deporte social: Un medio escencial para el tiempo libre en población infantil en condición de vulnerabilidad del barrio la faena de la localidad de engativa* . Bogotá.
- Contreras, Y. (2016). *Proceso de inclusión intercultural con niños de primer grado (101) del I.E.D nueva constitución en la clase de educación física*. Bogotá: Monografía. Universidad Libre.
- Del Pozo, H. (1998). *Recreación Escolar*. México: Avante.
- Elizalde, R. y. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Polis. Revista Latinoamericana*, n. 26, p. 1-14, agosto.
- Emily, M. (2009). *Educación física*. El Cid Editor | apuntes.
- Gibbs, G. (2012). *Codificación temática y categorización. Análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Gomez, R. y. (2012). Práctica deportiva, convivencia intercultural y ciudadanía: Integración socioeducativa a través del Judo. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (11), 87-100.
- Gomez, Y. P. (2014). El futbolazo practica deportiva promotora de convivencia e inclusión social. Bogotá D.C: Monografía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guido, S. (2015). Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contexto . Bogotá : Universidad Pedagogica Nacional.
- Hatten, S. y. (1972). Business policy or strategic management. A broader view for an emerging discipline. In *Academy of management proceedings*, (Vol. 1972, No. 1, pp. 99-102).
- Larraz, A. y. (1988). El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de Pedagogía*, (159), 24-29.
- Londoño, S. L. (2019). Transitos de un proyecto educativo intercultural indigena urbano en Cali, Colombia. Cali.
- Marques, M. S. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(112), 63-71.
- Mato, D. (2009). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en America Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. Caracas, Venezuela: Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. UNESCO-IESALC, 155-178.
- Medrano, C. (1998). Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, programas. Málaga : Aljibe. pp.128. .
- Monje, J. (2015). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. *Luna Azul*, (41), 29-56.
- Muñoz, A., & Arango, C. (2006). El deporte y la recreación como estrategia de empoderamiento en población desplazada. *Educación física y deporte*, 25 (2), 67-78.
- OMS. (23 de Febrero de 2018). Organización Mundial de la Salud . Obtenido de Organización Mundial de la Salud : <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- ONIC. (s.f.). ONIC organización nacional indígena de Colombia. Recuperado el 11 de 11 de 2020, de ONIC organización nacional indígena de Colombia: <https://www.onic.org.co/onc/1188-quienes-somos>
- ONU. (s.f.). United Nations. Recuperado el 11 de 11 de 2020, de United Nations: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/historia.html#:~:text=Los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20son%20herederos,dominantes%20en%20las%20que%20viven.>
- Riart, J. (1996). Funciones General y Básica. Barcelona: Álvarez, M. & Bisquerra, R.(Coords): Manual de orientación y Tutoría Barcelona, Praxis.
- Rios, E. (2015). La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación educativa: Una propuesta para la asignatura de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 41, no ESPE-CIAL, p. 193-212.
- Rodríguez, J. C. (1992). Tiempo y ocio. Crítica de la economía del trabajo. Bogotá, Colombia.: Monografía. Universidad Externado de Colombia.
- Rodriguez, J., & Velasquez, J. (2016). Escuelas pedagogicas del deporte, estrategia de con-

vivencia para comunidades de la UPZ 71. Bogotá: Monografía. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez-Torres, Á. F.-E.-A.-P. (2018). Proyecto de la boccia: Una vía para la inclusión social de personas con parálisis cerebral de Ecuador. *Revista científica OLIMPIA*, 15(47), 34-46.

Rosario, U. d. (s.f.). Universidad del Rosario Facultad de jurisprudencia, línea de investigación en derecho ambiental. Recuperado el 11 de 11 de 2020, de Universidad del Rosario Facultad de jurisprudencia, línea de investigación en derecho ambiental: <https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/ur/Comunidades-Etnicas-de-Colombia/Pueblos-indigenas/>

Salgado, L., & Velasquez, S. (2015). Fortalecimiento de los procesos de identidades a través de la educación física. Bogotá: Monografía. Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid: Biblioteca Nueva.

Silva, D., & Peña, N. (2015). Deporte, Escenario de participación y convivencia Sistematización de la experiencia de la Fundación Sociocultural y Deportiva Ciudad del Zipa. Zipa: Monografía. Universidad pedagógica Nacional.

Tancara, C. (s.f.). Scielo. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S0040->

Velázquez, M. E. (2016). Afromexicanos: reflexiones sobre las dinámicas del reconocimiento. *Anales de antropología*, 50 (2), 232-246.

Villena, S. (2016). ¿DES-gol-ONIZACIÓN? Fútbol y política en los movimientos indígenas de Bolivia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (111), 3-32.

Voirol, J. (2017). El fútbol como desafío étnico-racial y nacional: tensiones alrededor de su práctica en Otavalo (Andes ecuatorianos). *Revista de Antropología Social*, 27(1), 73.

Waichman, P. (1993). Tiempo libre y recreación: un desafío pedagógico. Buenos Aires: Ediciones PW.

Willis, P. (2000). Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. España: Akal.

FORTALECIENDO DESTREZAS LECTO ESCRITORAS A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS EN INFANTES DE 6 AÑOS

STRENGTHENING LITERACY SKILLS - WRITERS THROUGH PSYCHO-PEDAGOGICAL STRATEGIES IN 6-YEAR-OLDS

FORTALECIMENTO DAS HABILIDADES LETIVAS - ESCRITORAS ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS EM CRIANÇAS DE 6 ANOS

Jenny Katherine Cruz Márquez
katemarcruz@gmail.com

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
Bogotá- Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2020
Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Cruz, J. (2021). Fortaleciendo destrezas lecto escritoras a través de estrategias psicopedagógicas en infantes de 6 años. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 83-94

RESUMEN

El presente artículo evidencia diferentes estrategias aplicadas mediante un proyecto de intervención de expertos en el aprendizaje lectoescritor a través de estrategias psicopedagógicas, para fortalecer falencias de dos estudiantes de seis años del Barrio Ciudad Roma del Liceo Infantil Sombrillitas De Colores, evidenciadas gracias a la utilización de test, entrevistas, análisis documentales y observación, las cuales se relacionaron con una metodología exploratoria no experimental, accediendo de manera natural por medio de la observación sin alterar las variables expuestas por las mismas. Los resultados reflejan avances significativos en el uso de herramientas lectoescritoras; sin embargo, todavía se debe generar aprendizaje constante para lograr una formación plena en cada una de las falencias manifestadas.

Palabras claves: intervención, lectoescritura, educación inicial, estrategias psicopedagógicas, rendimiento académico.

ABSTRACT

This article shows different strategies applied through a project of intervention of experts in the literacy learning through psychopedagogical strategies, to strengthen the failings of two six-year-old students from the Roma City District of the Liceo Infantil Sombrillitas De Colores, evidenced by the use of tests, interviews, documentary analysis and observation, which were related to a non-experimental exploratory methodology, accessing naturally by means of observation without altering the variables exposed by them. The results reflect significant advances in the use of reading and writing tools; however, constant learning must still be generated to achieve a full formation in each of the manifested shortcomings.

Keywords: intervention, literacy, initial education, psychopedagogical strategies, academic performance.

SUMÁRIO

O presente artigo evidencia diferentes estratégias aplicadas mediante um projeto de intervenção de especialistas no aprendizado lectoescritor através de estratégias psicopedagógicas, para fortalecer falências de dois estudantes de seis anos do Bairro Cidade Roma do Liceu Infantil Sombrinhas De Cores, evidenciadas graças à utilização de testes, entrevistas, análises documentais e observação, as quais se relacionaram com uma metodologia exploratória não experimental, acessando naturalmente por meio da observação sem alterar as variáveis expostas pelas mesmas. Os resultados refletem avanços significativos no uso de ferramentas lectoescritoras; no entanto, ainda é preciso gerar aprendizagem constante para conseguir uma formação plena em cada uma das falências manifestadas.

Palavras chave: intervenção, alfabetização, educação inicial, estratégias psicopedagógicas, desempenho acadêmico.

Introducción

La lectoescritura es un paso esencial que permite el desarrollo del lenguaje de los niños, proporcionando una base exploratoria, en su entorno escolar y personal, es por eso que se busca adquirir esas estrategias psicopedagógicas que permitan mitigar e intervenir en el proceso de adquisición lecto escritor en niños de 6 años, puesto que es una etapa fundamental donde se evidencia con mayor exactitud en los infantes las dificultades que presentan al momento de iniciar a escribir o leer.

Para poder trabajar en las en las dificultades lectoescritoras en los niños es bueno evidenciar las razones de por qué un niño lleva alteraciones en su proceso, aunque debemos tener en cuenta que cada niño tiene su propio nivel y tiempo de aprendizaje, sin dejar a un lado que la mayoría de veces su dificultad lecto escritora es ocasionado por múltiples alteraciones de lateralidad, percepción ,psicomotricidad,atención,memoria entre otras, a lo que se recomienda iniciar un refuerzo en cada una de esas áreas mencionadas anteriormente; desde las primeras etapas de desarrollo de los infantes. Es así como surge la iniciativa de buscar alternativas para trabajar frente a la recopilación de diferentes estrategias aplicadas a lo largo de la psicopedagogía, para fortalecer las diferentes falencias observadas e identificadas a dos niños de 6 años mediante de la intervención a realizar, y lograr como docente en formación estrategias para implementar diferentes acciones de mejora frente a las problemáticas evidenciadas de acuerdo a la observación de sus dificultades lectoescritoras reflejadas en la mediación de la misma.

Referentes conceptuales

Cuando se dice que un niño no lee ni escribe bien, es una afirmación que puede referirse a

una infinidad de cosas que no corresponde a la problemática, aislando la posibilidad de encontrar estrategias para intervenir en la contrariedad presentada, debido a que sus dificultades son tratadas desde un punto de vista neurológico, lo que generalmente plantea un retraso por parte del infante. Lo anteriormente mencionado, se asemeja a épocas remotas por diferentes psicólogos y pedagógicos como Hinshel Wood y Morgan en 1896. En la actualidad a través de diferentes investigaciones realizadas se tiene en cuenta el ritmo de maduración y desarrollo del infante, en donde la intervención es enfocada al aprestamiento, desde la educación inicial, mediante ayuda de múltiples ejercicios preparatorios antes de iniciar a escribir o a leer por parte de los niños, realmente ahí, es donde se ha presentado la mayoría de fallas, debido a padres y maestros apresurados en dar este paso sin armonizar esas propuestas pedagógicas y psicológicas en las actividades cotidianas del niño, que permiten que interioricen en sus habilidades motrices o de lenguaje obteniendo en un futuro el dominio del mismo con facilidad.

Al momento de plantear una intervención se evidencia varios modelos teóricos para la mitigación de las dificultades lectoescritoras en niños de 6 años. Refiriendo a diferentes métodos que trabajan la estimulación, a través de la motivación, siendo de gran ayuda en diferentes instituciones de América Latina e inclusive puesta en práctica por algunos docentes colombianos, donde las figuras y formas son inherentes a la percepción, coordinación y constancia perceptual visual ,centrándose en el aprendizaje de los niños.

Emilia Ferreiro (2001) hace su aporte a través de diferentes fases para la construcción lectoescritora, haciendo una intervención profunda en fortalecer falencias a partir de una propuesta de intervención centrada en la lúdica

por medio estrategias psicopedagógicas, así lo demostró en un grado preescolar en niños no escolarizados de aproximadamente de 5 a 6 años de edad, en donde puso a practicar los diferentes niveles de lectura y escritura influenciando a través del psicogénesis de escritura e imágenes a los niños, para que generaran grafismo evidenciando resultados formativos importantes para los mismos. A lo que el pedagogo Joaquín Montano (2013, p.19) afirma:

Para trabajar en el proceso lecto escritor de Emilia Ferreiro en los niños, se debe enfocar en la lengua escrita a través de las diferentes recomendaciones pedagógicas como la psicogénesis del sistema de escritura. El cual se relaciona con un método que también ayuda en este proceso de una manera novedosa de aprender, como lo es el método que propone el reconocido Juan Carlos Negret, el cual ha sido aplicado a 137 centros educativos, siendo un método que promete motivación para los niños iniciando el proceso con el garabateo hasta la introducción de las consonantes, el cual es llamado el programa de letras, teniendo como objetivo entender los conocimientos propios sobre la lectura y escritura de los niños. A lo largo de los años, uno de los resultados relevantes de sus intervenciones se le alude al trabajo que realizaron estudiantes de la Universidad Nacional De Colombia, en su maestría de educación de Ciencias Humanas, a niños de grado de primero en donde plasma lo efectivo que fue trabajar con el programa desde una perspectiva constructivista y didáctica que manifiestan Diana Calderón y María Torres (2015, p.20) en el siguiente apartado:

La utilización de los formatos gráficos de los textos, el uso de los renglones, el aprendizaje de la forma, tipo, caso y tamaño de las letras convencionales que se usan en la escritura alfabética, y por último, el aprendizaje

de los códigos escriturales silábico y alfabético de Juan Carlos Negret permitió la efectividad para moderar las diferentes dificultades lecto escritoras, evidenciadas en niños de 6 años del grado primero Jardín Mundo Mágico A, B, C.

El escritor Rubén Darío Hurtado Vergara, un pedagogo colombiano, que trabaja algo similar a lo que mencionamos anteriormente del método Negret, invita a trabajar desde enfoques de comunicación y expresión desde la educación inicial como una alternativa constructivista donde estimula el diálogo con los niños de acuerdo a sus experiencias y creatividad permitiendo un eje para intervenir en las dificultades lecto escritoras el cual lo afirma Hurtado (2016, p.23) :

Las experiencias de los niños son posibilidades que a través de la escucha y expresión permiten ejercer estrategias factibles en su adquisición de lenguaje y escritura ya que es una premisa para diseñar material didáctico y llamativo frente a las diferentes dificultades de los niños.

A lo largo de los años se ha desarrollado múltiples métodos y herramientas para la dificultad lecto escritora, aprobando un sentido lineal al momento de implementar diferentes estrategias en donde los niños trabajan en factores que conlleva a la misma, muchas de ellas tal vez no son de autores reconocidos, pero son eficaces al momento de influir en los procesos de adquisición lecto escritora en los niños, como el de la Psicopedagoga Victoria Bermúdez de la Institución Educativa Manuel Cepeda Vargas de Bogotá D.C, la cual creó una cartilla en donde expone diferentes actividades psicopedagogas, llamativas para que los estudiantes con una alguna dificultad lecto escritora puedan apropiarse de ella y les permita fomentar su aprendizaje en compañía de sus padres a lo que ha obtenido resultados fructíferos en varios niños, los cuales han

logrado mejorar su rendimiento académico.

De acuerdo a cada uno de los referentes, podemos deducir que es algo realmente necesario a todas las teorías o métodos mencionados sirven para participar activamente en el proceso de intervención de los niños de 6 años, siendo ejes que son altamente calificables, apoyando diferentes perspectivas psicopedagógicas, proporcionando la lectura y escritura de manera correcta en las primeras etapas iniciales de los niños, ejerciendo desarrollo y oportunidades para los infantes que actualmente evidencian diferentes dificultades, generando nuevos conceptos del por qué se presenta este impedimento en la actualidad para trabajar en las diferentes problemáticas lectoescritoras generadas por la misma.

Además, que la vinculación de docentes, psicólogos y padres en este proceso es de suma importancia para generar alternativas para mitigar cada una de esas falencias a lo que es importante implementar lo que afirma de una forma precisa y gráfica la escritora norteamericana Buchwald (2010, p.1), "Los niños se hacen lectores en el regazo de sus padres."

Metodología

El método de la presente propuesta de intervención está enfocado a una evaluación de una intervención pre, post, a través de la recopilación de estrategias psicopedagógicas planteadas por diferentes metodologías aplicadas por psicólogos y pedagogos en niños de 6 años, mitigando diferentes dificultades de aprendizaje lectoescritor, generando variedad de actividades ejecutadas a través de cinco sesiones, durante un mes, con una intervención semanal, con duración de una hora, permitiendo trabajar áreas como la percepción visual, desarrollo motor y cognitivo.

Participantes

La intervención se realizó a través de la población seleccionada de dos estudiantes del grado primero de 6 años del Liceo Infantil Sombrillitas De Colores del Barrio Ciudad Roma, cuyos nombres son Santiago y Sergio Rey Trujillo los cuales evidencian diferentes dificultades lectoescritoras, junto a sus dos padres de familia Carlos Andrés Rey y Paola Andrea Trujillo los cuales incentivaron a sus hijos a participar de manera activa en las diferentes actividades presentadas durante el desarrollo de la propuesta de intervención.

Instrumentos

En busca de mayor veracidad de información, antes de iniciar la intervención, se implementó una recolección de datos mixta, a través de diferentes herramientas, como: una entrevista estructurada a padres de familia, para crear una concepción de los diferentes comportamientos en su rendimiento escolar. La observación directa y análisis documental que permitieron analizar todo el ambiente en donde inició las dificultades de los infantes, contribuyendo a estudiar qué estrategias eran las más prudentes para la intervención propuesta, generando información relevante sobre el proceso lectoescritor de los niños a través de la identificación de aspectos iniciales de las problemáticas a lo largo de su adquisición lecto escritora.

Sin embargo, es bueno resaltar que los instrumentos más beneficiosos al iniciar fueron los pre test, como el de Lorenzo Filbo que generó un gran aporte para patentizar que contrariedades manifestaban los niños en su proceso lecto escritor gracias a su formulación, la cual está destinada a medir a juicio del autor, la madurez de un niño para enfrentar la lectoescritura. Intentando predecir el tiempo que tardará el niño en adquirir ambos aprendizajes.

El test concede un máximo de 24 puntos, el cual obtuvo en los dos infantes un puntaje en términos medio en donde la prueba de Mabel Condemarin corroborar estos resultados a través de su prueba visual y motora, de dos hojas que consistía en escribir, recortar, describir y tomar dictado la cual demostró que los infantes evidenciaban dificultades motoras, visuales y de coordinación en pautas lectoras.

Durante la intervención se generaron estrategias psicopedagógicas fundamentadas en varios pedagogos y psicólogos como Juan Carlos Negret, Emilia Ferreiro, Rubén Hurtado, que a lo largo de los años con sus actividades han generado grandes soluciones para dificultades lecto escritoras en niños en educación inicial, las cuales a través de cinco sesiones, en el transcurso del mes de Julio, se aplicaron mediante un lapso de una hora, divididas en tres etapas fundamentales que fueron estimulación lecto escritora, didáctica e integración a través de ejercicios psicopedagógicos a padres de familias con los infantes. Para culminar se dio lugar a la evaluación final para evaluar la efectividad de las diferentes actividades psicopedagógicas ejecutadas en las diferentes sesiones, la cual permitió identificar el avance e impacto que generó las actividades durante la ejecución de la intervención.

Figura.1

Cuadro de Instrumentos de intervención

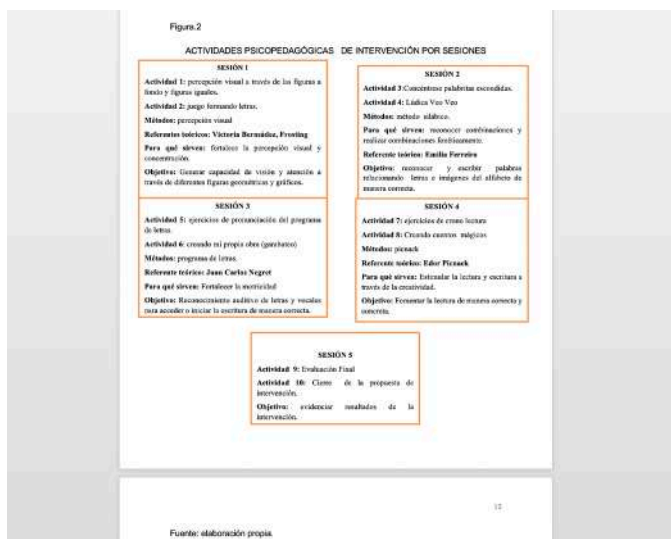
INSTRUMENTOS		OBJETIVO
ANTES DE INICIAR LA INTERVENCIÓN	-Pre test diagnostico Lorenzo Filbo y Mabel cordemari.	Obtener información previa sobre el desempeño lector
DURANTE LA INTERVENCIÓN	-Entrevista Estructurada. -Análisis Documental. -Estrategias y Actividades Psicopedagógicas fundamentada en teóricos.	escribir y evidenciar falencias de los infantes en su entorno escolar. Intervenir en las dificultades lectoescritoras reflejadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje lecto escritor de los infantes.
DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	-Evaluación Final.	Valorar el progreso de competencias o avances desarrollados durante la intervención.

Fuente: elaboración propia.

Diseño de la propuesta de intervención

Existen múltiples enfoques teóricos para intervenir en las dificultades lectoescritoras en los niños, sin embargo, las estrategias psicopedagógicas fundamentadas en varios teóricos permite fortalecer múltiples áreas, en donde los infantes de seis años evidencian mayor dificultad en su aprendizaje como la percepción visual, coordinación, percepción espacial y motricidad, permitiendo una interacción constante con padres de familia que incentiva a generar progresos en cada una de falencias identificadas e ideas para seguir fomentando en casa el proceso lecto escritor de manera lúdica y didáctica.

La propuesta de intervención está dividida en tres fases divididas en cinco sesiones, complementadas con 10 actividades psicopedagógicas evidenciadas en la figura 2, que sirven para trabajar diferentes áreas que generan dificultad lecto escritora, plasmadas en cinco sesiones, durante un mes, produciendo avances significativos en la dificultades lectoescritoras en niños de 6 años, identificadas en los pretest e información recopilada al iniciar la intervención.



Procedimiento de la propuesta de intervención

Primera fase: se realizó una presentación formal como docente en formación de la Corporación Universitaria Minuto De Dios Uniminuto de último de semestre de pedagogía infantil, a padres y niños por medio de una interacción virtual en la plataforma Zoom donde se realizó una entrevista de aproximadamente de 10 preguntas a padres de familia e infantes con el objetivo de obtener información de características previas al entorno. Además de manifestar de manera diligente la presentación de la propuesta de intervención, lectoescritora a través de un cronograma evidenciando las sesiones y duración de las diferentes actividades propuestas.

Para finalizar, esta primera fase se realizó dos pre test de Lorenzo Filbo y Mabel Condemarín, muy conocidos alrededor de Latino América, en donde se exhibió un protocolo a través de diferentes actividades de recorte, lectura estandarizada y grafismo, en donde los niños reflejaron que dificultades de aprendizaje lecto escritoras están evidenciando actualmente y cuál de todas las tareas realizadas fueron sus favoritas.

Segunda fase: retomando las acciones realizadas en la primera fase el 3 de julio del 2020 se da inicio a las 5 sesiones, dando lugar a las estrategias psicopedagógicas lectoescritoras para iniciar la intervención de acuerdo a las falencias y resultados evidenciados en los Pre Test.

Sesión 1: en la presente sesión se inició con una dinámica rompe hielo saludo del oso en donde se pretendió que los niños generaran atención y atracción a las actividades propuestas abriendo campo para el desarrollo de la actividad número uno de percepción visual a través de fondos y figuras de Frosting, la cual pretende generar capacidad de atención, estabilizar la visión en los niños, teniendo en cuenta que muchos niños se les dificulta generar percepción en sus primeros años escolares obstaculizando sus procesos de aprendizaje. Se utilizaron recursos como lápiz, colores y una guía en donde evidenciaba las diferentes formas geométricas en donde los niños procedieron a desarrollarla en compañía de los padres de familia de acuerdo a las instrucciones dadas durante la sesión retroalimentando la importancia de la vista y los resultados de la actividad de acuerdo a la experiencia propia y del referente teórico, finalizando con el juego formado letras en donde se incentivó a los padres a seguir manejando este tipo de juegos porque permite producir fluidez, atención y comprensión de sílabas a través de canciones o memofichas en donde los niños por medio de la concentración de acuerdo a frases y sílabas, emitidas por rondas infantiles, combinando los diferentes fonemas permitiéndoles construir palabras, un gran aporte que generó la psicopedagoga Victoria Bermudez la cual obteniendo resultados fructuosos en sus estudiantes de primero y preescolar, en su intervención escolar frente al proceso lecto escritor en el Colegio Manuel Cepeda Vargas.

Sesión 2: se realizó la continuación de ejercicios silábicos a través de actividades expuestas por Emilia Ferreiro con el objetivo de fortalecer la lectura y escritura mediante actividades lúdicas como un concétrese de palabras e imágenes que están divididos por sílabas, en donde los niños al encontrar las imágenes semejantes, complementará diferentes palabras a través de la unión de sílabas, una actividad que ha causado furor en muchas instituciones por lo llamativa y que permite resultados positivos para el aprendizaje de los infantes; para culminar se desarrolló el Juego Veo Veo el cual permite interactuar con las letras del alfabeto de manera auditiva a través de diferentes ritmos de canciones, en donde las menciona y a través de un tiempo de cinco minutos los niños escribirán palabras por las primeras letras que escuchen, en donde la madre de los infantes se integró sugiriendo ideas para una próxima actividad además de compartir su experiencia de cómo sirvió la actividad para mitigar las falencias de sus hijos en donde reiteró que las tomara como apoyo para seguir contribuyendo en el proceso.

En las siguientes sesiones se realizaron ejercicios de pronunciación, expresión, manejo de renglón y cronolectura de acuerdo a falencias identificadas y expresadas por los padres de familia en el transcurso de las dos sesiones anteriores.

Sesión 3: en esta sesión se trabajó una de las actividades realizadas por Juan Carlos Negret, en el programa de letras en la cual hace alusión al método Alfa, en donde los participantes por medio de una lotería didáctica pronuncian en voz alta las diferentes letras del abecedario y frases encontradas, alternándose por turnos, a lo que los niños reaccionaron con gran entusiasmo expresado a través de un pequeño escrito y dibujo de garabateo libre para hacer cierre de la sesión se generó una par de recomendaciones a los

padres, haciendo énfasis de la importancia de estimular a los niños en las primeras etapas de vida con ejercicios de motricidad y vocabulario creativas con el objetivo de mitigar dificultades lectoescritoras, finalizando con un detalle para Sergio y Santiago de un libro de colorear para seguir incentivando a su aprendizaje.

Sesión 4 :Para dar comienzo al penúltimo encuentro se pudo contar con un poco más de tiempo para hacer un repaso de algunas actividades realizadas anteriormente, además de iniciar de una manera poco diferente en dónde el encargado de la actividades del día fue un títere llamado Lecto, en donde explico a los niños como pronunciar y escribir de manera correcta, apoyándose en actividades de crono lectura inventada por el pedagogo Edor Pinack, la cual consiste en cronometrar un minuto de lectura contando el número de palabras leídas, repitiendo el mismo proceso mediante un cuento creado por ellos en donde su objetivo es aumentar la comprensión de palabras a través del uso del renglón y la creatividad.

Sesión 5: en la última sesión, se genera la evaluación final por medio de la realización de una guía que involucra los temas vistos en las anteriores sesiones, con el fin de analizar cuál fue el avance que obtuvieron los niños durante el desarrollo de la intervención, luego se procedió a realizar un juego interactivo de lecto escritura, el cual generó una mención para los niños por su compromiso de aprender, dando paso a la culminación de la intervención a través de recomendaciones finales para padres e infantes de acuerdo a las reacciones, procesos y falencias durante la aplicación de las actividades propuestas en dónde se incentivó a seguir con el proceso mediante la adquisición de talleres de apoyo que permita avanzar en el aprendizaje de los niños y gerando conciencia de la importancia del acompañamiento de padres de familia en el proceso de enseñanza para los hijos mediante una reflexión de Pipo

Hernández, llamada “Hablé Con Su Hijo”, dando lugar para cerrar la ejecución de la propuesta de intervención con agradecimientos y sugerencias para una próxima oportunidad de acuerdo aspectos negativos y positivos vividos durante la experiencia de la ejecución de las diferentes actividades.

Resultados

A continuación se evidencia cada uno de los resultados de acuerdo a instrumentos y actividades ejecutadas de inicio a final en la ejecución de la propuesta de intervención.

Resultado entrevista a padres: mediante la entrevista pudimos identificar algunos aspectos importantes de los niños como fue su origen, cual es relación que mantienen como hermanos, además de conocer que tipos comportamientos ha presentado en su entorno escolar que ha permitido a docentes y padres expresar diferentes falencias en su ambiente lecto escritor, en donde la madre nos manifestaba que Sergio y Santiago se les dificulta el uso de renglón, leer de manera correcta además de realizar combinaciones de palabras lo que ha afectado su rendimiento académico.

Resultado entrevista a infantes: a través de cortas preguntas los infantes expresaron porque se les dificulta leer y escribir lo cual uno de los niños manifestó que veía borroso y el otro que no escribía de manera correcta por que las actividades que la docente planteaba en su colegio era muy estrictas y poco llamativas lo que generaba pereza en aprender.

Resultado pretest de Lorenzo Filbo y Mabel Condermari: se aplicaron pruebas de dictado, recorte y lectura según los solicitado en el desarrollo de los pretest el cual arrojo un puntaje de nivel medio, en donde se reflejó que el infante Santiago Rey presenta dificultades

de percepción visual con mayor elevación a diferencia de su hermano Sergio sin embargo en los dos infantes se evidencio dificultades de motricidad en un alto grado los cuales dificulta el uso de renglón, coordinación y de percepción espacial.

Resultados en la ejecución de actividades psicopedagógicas de la propuesta de intervención: A continuación, se evidenciaran resultados y logros obtenidos mediante la aplicación de la propuesta durante las cinco sesiones, programadas de una hora, durante un mes en un lapso de una vez a la semana.

Sesión 1: al momento de realizar los ejercicios de percepción visual se obtuvo atención de los infantes generando interés por aprender, además permitió generar avances muy leves frente a la percepción visual, lo que incentivo a padres de familia seguir reforzando en casa con diferentes actividades similares a la planteada en la sesión.

Sesión 2: a través de la actividad propuesta silábica de Emilia Ferreiro y la lúdica Veo Veo, en los infantes se fortaleció la lectoescritura obteniendo como resultado cierta empatía por parte de los infantes, sin embargo a raíz de sus falencias se estableció ejercicios en casa como refuerzo para su revisión dentro de la próxima sesión.

Sesión 3: en la sesión se revisó las tareas de refuerzo de la propuestas en el encuentro anterior, las cuales junto a la actividad desarrollada del programa de letras de Juan Carlos Negret, se obtuvo una connotación positiva permitiendo arrojar un resultado en donde los infantes dejan ver como a través de las actividades ejecutadas logran reconocer las letras de abecedario de manera correcta, además de escribir cortas, pero correctas palabras apoyado en la actividad de garabateo libre.

Sesión 4: durante el desarrollo de las ante penúltimas actividades los niños evidenciaron un leve avance que causó gran satisfacción en los padres de familia, que se reflejó en la actividad de cronolectura, en donde los niños leyeron y escribieron de manera correcta algunas palabras, sin embargo se reiteró a padres de familia que toca seguir trabajando con los infantes combinación de palabras para lograr mitigar las falencias en su totalidad.

Sesión 5: en la última sesión se obtuvo resultados positivos gracias algunos avances que evidenciaron los niños como reconocer y leer algunas palabras, escribir de manera ordenada intermitentemente en el renglón, algo que anteriormente se les dificultaba un poco más, pero que con constancia y apoyo de los padres lo lograrán en su totalidad, además de obtener el agradecimiento de los padres de familia los cuales se comprometieron en seguir las recomendaciones propuestas durante el desarrollo de la intervención para disminuir las problemáticas presentadas, para mejorar el proceso lecto escritor de Santiago y Sergio.

Resultados evaluación final de la intervención: la evaluación evidenció logros leves, pero significativos, en donde refleja como los infantes comprendieron los temas expuestos a lo largo de intervención mediante la prueba compuesta por 10 puntos la cual solicitaba varios ejercicios de percepción visual, espacial, silábico, coordinación y motricidad de desarrollo individual y autónomo por los infantes, generando como resultado un puntaje de seis sobre 10 en Sergio y 5 sobre 10 en Santiago en donde se recomienda que los niños deben todavía fortalecer aspectos motrices y de percepción visual, sin embargo obtuvieron connotación positiva en los puntos silábicos, percepción espacial y de coordinación lo que se incentivó a padres a seguir trabajando con cada uno de los niños los aspectos los cuales resultaron bajos y seguir vigorizando los positivos.

Discusión

Los resultados obtenidos en la intervención a lo largo de cada fase y sesión ejecutada, evidencian que cada una de las actividades permite generar avances leves en los infantes frente a las dificultades presentadas por los mismos, pero que si se aplicaran con constancia podrían mitigar las falencias por completo. Además nos ayuda a comprobar que la metodología de usar varios métodos propuestos por pedagogos y psicólogos nos apoya a trabajar varios enfoques como la estimulación a través de la motivación, siendo de gran ayuda en diferentes instituciones de América Latina e inclusive puesta en práctica por algunos docentes colombianos, y en esta ocasión en la propuesta de intervención ejecutada, en donde los métodos de Emilia Ferreiro, Juan Carlos Negret, Victoria Bermúdez, Frosting y centrándose en el aprendizaje de los niños a través de las dificultades evidenciadas en los Pres Test de Mabel Cordemari, Lorenzo Filbo y en problemas comunes en niños de 6 años al iniciar su proceso lecto escritor, generan un resultado de aprendizaje llamativo e interesante en los niños a través de actividades lúdicas y didácticas que permiten que los padres también interactúen en el proceso de mejora de sus hijos, originando una enseñanza y aprendizaje significativa en los infantes.

También es importante resaltar que la oportunidad que se presenta durante el proceso de la intervención de conocer el origen de las dificultades de los niños porque generan ideas de cómo preparar las sesiones de tal manera que todos los participantes se involucren, estableciendo un ambiente de aprendizaje más apropiado en los infantes, causando confianza pero sobre todo captar el interés dándoles a conocer de lo fructuosa que puede resultar la aplicación de las actividades de intervención si se trabaja de manera grupal, en donde todos participen desde sus gustos, necesidades lecto

escritoras pero sobre todo desde su opinión crítica constructiva.

Conclusiones

- La presente propuesta de intervención de estrategias psicopedagógicas permitió trabajar en diferentes problemáticas comunes en niños de seis en años en la iniciación del aprendizaje lectoescritor como lo es la motricidad, coordinación, percepción visual y espacial, generando diferentes métodos psicopedagógicos lectoescritores enfocando diferentes áreas que dificultan el aprendizaje en los niños.
- Durante la ejecución de las actividades propuestas se reflejó una participación por parte de los infantes y padres de familia.
- Las actividades lúdicas y didácticas contribuyen a la mitigación de dificultades de aprendizaje de acuerdo con que genera gran interés por parte de los infantes generando avances significativos frente a las falencias identificadas en los niños a través de las sesiones y desarrollo de las actividades propuestas.
- Se percibió la importancia del acompañamiento de padres a familia para la intervención, los cuales ayudan incentivar a sus hijos en fortalecer cada una de las problemáticas que presentan.
- Hay satisfacción por parte de los padres e infantes de la manera que se desarrolló la propuesta de intervención.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Á., & Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(2), 249-259.

Gutiérrez Melgarejo, D. I., & Neuta García, K. A. (2015). Prevalencia de las habilidades perceptuales visuales, la integración viso-motora, los movimientos sacádicos, la atención visual y el proceso de lecto-escritura en niños entre 6-7 años de la ciudad de Bogotá en estratos 5 y 6.

Abril Bocachica, J., & Sanabria Pinzón, G. P. (2018). Construcción del proceso lecto escritor en niños de primer grado del colegio Agustinián Norte a través del programa letras.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102- 115.

Hurtado Vergara, R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. *Lenguaje*. Emilia Buchwald. (2010). El papel de los padres de lectura.: Universidad Amaranta: Recuperado de: https://www.uv.mx/epl/files/2015/08/TRABAJO_RECEPCIONAL_AMARANTA.pdf

SOPORTE SOCIAL Y ESTRUCTURAS HABITACIONALES EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS FAMILIAS EN LA ZONA 1, COMAS 2019

SOCIAL SUPPORT AND HOUSING STRUCTURES IN THE QUALITY OF LIFE OF FAMILIES IN ZONE 1, COMAS 2019

SUPORTE SOCIAL E ESTRUTURAS HABITACIONAIS NA QUALIDADE DE VIDA DAS FAMÍLIAS NA ZONA 1, COMAS 2019

Lucia de Lourdes León Urraca
Universidad César Vallejo
llu08@yahoo.com.pe
Trujillo- Perú

Yolanda Josefina Huayta Franco
Universidad César Vallejo
yolandahuaytafranco2014@gmail.com
Trujillo- Perú

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2020
Fecha de aceptación: 41 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
León, L. & Huayta, Y. (2021). Soporte social y estructuras habitacionales en la calidad de vida de las familias en la zona 1, comas 2019. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 95-105

RESUMEN

La investigación soporte social y estructuras habitacionales en la calidad de vida de las familias en la zona 1 Comas 2019, objetivo fue determinar la incidencia del Soporte social y estructuras habitacionales en la calidad de vida de las familias en la zona 1 Comas 2019. Con enfoque cuantitativo, tipo sustantiva y diseño no experimental. Una población de 8751 familias de la zona 1 del distrito de Comas, una muestra de 368 estudiantes extraídos mediante muestro probabilístico. Se realizó la validez de los instrumentos de soporte social, estructuras habitacionales y calidad de vida, la confiabilidad tomó con los resultados y el reporte de soporte emocional fue de 0.948, variable de estructuras habitacionales tuvo el valor de 0.986 y calidad de vida de 0.950 indicando el coeficiente de Alfa de Cronbach tiene relación muy alta y en estadística inferencial se empleó la prueba de regresión lineal múltiple. Se concluyó que, existe incidencia de las condiciones del soporte social y las

estructuras en la calidad de vida de las familias en la zona 1 Comas, 2019, el modelo logístico es significativo ($p<0,05$); se ajusta bien a los datos (Desviación con $p<0,05$); y explica el 64% de la variable dependiente calidad de vida.

Palabras clave: soporte social, estructuras habitacionales, calidad de vida.

ABSTRACT

The research social support and housing structures in the quality of life of families in zone 1 Comas 2019, objective was to determine the incidence of social support and housing structures in the quality of life of families in zone 1 Comas 2019. With quantitative approach, substantive type and non-experimental design. A population of 8751 families in Zone 1 of the district of Comas, a sample of 368 students extracted by probabilistic sampling. The validity of social support instruments, housing structures and quality of life was realized, reliability took with the results and the report of emotional support was 0.948, variable of housing structures had the value of 0.986 and quality of life of 0.950 indicating the Cronbach Alpha coefficient has very high relation and in inferential statistics the multiple linear regression test was used. It was concluded that, there is incidence of social support conditions and structures on the quality of life of families in zone 1 Comas, 2019, the logistic model is significant ($p<0.05$); it fits well with the data (Deviation with $p<0.05$); and explains 64% of the dependent variable quality of life.

Keywords: social support, housing structures, quality of life.

SUMÁRIO

A pesquisa suporte social e estruturas habitacionais na qualidade de vida das famílias na zona 1 Comas 2019, objetivo foi determinar a incidência do Suporte social e estruturas habitacionais na qualidade de vida das famílias na zona 1 Comas 2019. Com foco quantitativo, tipo substantivo e design não experimental. Uma população de 8751 famílias da zona 1 do distrito de Comas, uma amostra de 368 estudantes extraídos por amostragem probabilística. Realizou-se a validade dos instrumentos de suporte social, estruturas habitacionais e qualidade de vida, a confiabilidade tomou com os resultados e o relatório de suporte emocional foi de 0.948, variável de estruturas habitacionais teve o valor de 0.986 e qualidade de vida de 0.950 indicando o coeficiente de Alfa de Cronbach tem relação muito alta e em estatística inferencial se empregou o teste de regressão linear múltipla. Concluiu-se que, existe incidência das condições do suporte social e as estruturas na qualidade de vida das famílias na zona 1 Comas, 2019, o modelo logístico é significativo ($p<0,05$); se ajusta bem aos dados (Desvio com $p<0,05$); e explica 64% da variável dependente qualidade de vida.

Palavras chave: suporte social, estruturas habitacionais, qualidade de vida.

Introducción

En el actual mundo globalizado, el crecimiento constante y acelerado de las ciudades modernas es uno de los problemas más importantes que requieren de soluciones adecuadas. Las grandes urbes de los países Latinoamericanos se encuentran planteadas bajo diversos modelos de ciudad cuyas visiones y políticas particulares de planificación fomentan construcciones informales en diferentes áreas públicas, especialmente las destinadas a las habitacionales y la falta de soporte social, cuyas consecuencias son negativas para la calidad de vida de los ciudadanos.

Al transcurso del tiempo las características de la conexión entre hombre y su naturaleza ha sufrido cambios muy marcados, que se inician desde las etapas de nuestras primeras civilizaciones, en donde se observaba que el hombre intenta habitar en estructuras que sean cada vez más confortables y que posteriormente este contexto va creciendo pero de manera inadecuada, de tal manera que hasta los tiempos posteriores marcaron un cambio por la presencia de la revolución científica, la industrialización y posterior urbanización en el cual se produjo una discordancia entre la naturaleza y el hombre imponiéndose este último de una manera incorrecta e inadmisibles, deteriorándose la calidad de vida de muchas familias en el distrito de Comas.

En la política social como soporte social es una constante el tratar sobre los problemas de estructuras habitacionales de diferentes ángulos, tanto desde el enfoque social como el personal porque a mejores estructuras habitacionales mejor calidad de vida en las familias del distrito de Comas.

En países del tercer mundo las características de este tipo de asentamientos humanos, primero ocupan el suelo y luego regularizan

los espacios que ocupan las familias. Este modo de ocupación del espacio es totalmente contrario en los países del primer mundo donde el proceso es más tradicional y formal. Por ese motivo, han sido catalogados como informales e ilegales que se posesionan de un determinado lugar o contratan a un informal que no realiza una buena planificación de estructuras habitacionales y por lo tanto la calidad de vida de las familias, es afectada.

La investigación se hizo en la zona 1 del distrito de Comas, en coordinación con la Municipalidad Distrital de Comas, el cual cuenta con todos los registros de los habitantes que se ven afectados en el distrito en mención, así como otros datos requeridos. El distrito de Comas cuenta con 7 zonas y es uno de los 43 distritos que conforman la provincia de Lima, ubicada en el departamento del mismo nombre en el Perú. Comas, se encuentra a unos 15 kilómetros del centro de Lima. Su altitud varía desde los 150 en sus partes más planas hasta los 811 msnm en sus cumbres más altas. Zona mayormente rural con chacras, granjas y clubes campestres. Geográficamente el distrito de Comas, cuenta con 3 tipos de lugares: (1) lugares mayormente rurales con chacras, granjas y clubes campestres, (2) lugares comerciales con mezcla de viviendas medianos recursos económicos, comprende las principales avenidas, es la planicie del distrito, (3) lugares de menores recursos económicos, calles empinadas, numerosos asentamientos humanos, ubicada en las faldas de los cerros y montañas que forman parte de la cordillera de los Andes, siendo la zona 1 parte del lugar mencionado.

En cuanto al objetivo, fue determinar la incidencia del soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad de vida de las familias en la zona 1 Comas, para el año lectivo 2020.

En cuanto a los trabajos previos internacionales, Wanzirah et al. (2017) investigó sobre la: “Estructura de la casa y riesgo de malaria en Uganda”, cuyo objetivo fue reducir el riesgo de malaria al limitar la entrada de mosquitos vectores. Evaluó cómo el diseño de la casa puede afectar la entrada de mosquitos y el riesgo de malaria en Uganda. En cuanto al método se inscribieron 100 hogares en cada uno de los tres subcondados: Walukuba, distrito de Jinja; Kihhihi, distrito de Kanungu; y Nagongera, distrito de Tororo. Los CDC recolectaron trampas de luz de mosquitos mensualmente en todos los hogares. Todos los niños de seis meses a diez años ($n = 878$) fueron seguidos prospectivamente durante un total de 24 meses para medir la prevalencia de parásitos cada tres meses y la incidencia de malaria. Las casas se clasificaron como modernas (paredes de cemento, madera o metal; y techo de tejas o metal; y aleros cerrados) o tradicionales (todas las demás casas). La tasa de mordedura humana fue menor en los hogares modernos que en los hogares tradicionales (tasa de incidencia ajustada (TIR) 0,48, intervalo de confianza (IC) del 95%: 0,37–0,64, $p < 0,001$). Las probabilidades de infección por malaria fueron más bajas en los hogares modernos en todos los subcondados (odds ratio ajustado 0.44, IC 95% 0.30-0.65, $p < 0.001$), mientras que la incidencia de malaria fue más baja en los hogares modernos en Kihhihi (TIR ajustada 0.61, 95 % CI 0.40–0.91, $p = 0.02$) pero no en Walukuba o Nagongera. Concluyó que es probable que el diseño de la casa explique algo de la heterogeneidad de la transmisión de la malaria en Uganda y represente un objetivo prometedor para futuras intervenciones, incluso en áreas altamente endémicas.

Wu et al. (2017) presentaron un trabajo de investigación que evalúa las condiciones en cuanto a calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes chinos, cuyo objetivo fue investigar el impacto del arreglo de vivienda en

la CVRS entre los adolescentes que emigran de las escuelas rurales a las urbanas, y si el apoyo social, además de vivir con una familia, tuvo un impacto. Se realizó una encuesta transversal de 459 adolescentes escolares en dos escuelas públicas en el condado de Guyuan, Región Autónoma de Ningxia Hui, China, en 2015. De los 459 adolescentes incluidos en la muestra (de $15,41 \pm 1,07$ años con un rango de 13 a 18 años), el 61,7% vivía con la familia y el 38,3% no vivía con la familia. Aquellos estudiantes que no viven con familias tuvieron puntajes más bajos en la Escala de Componentes Mentales (MCS) y menos apoyo social en general. Esos estudiantes, que no vivían con familias, también informaron más problemas de salud crónicos y más consumo de alcohol en comparación con los estudiantes que viven con familias. El apoyo social fue un factor mediador estadísticamente significativo sobre el efecto de los arreglos de vivienda en MCS.

En cuanto a los trabajos previos nacionales tenemos a Janampa (2018) que investigó sobre el “Diseño estructural de un edificio familiar de 5 pisos y un semisótano, Ate 2018”; el objetivo fue proporcionar una respuesta segura mientras se diseñaba y construía un edificio que pudiera dar cubrir la gran demanda residencial que hay en el Perú. Se concluye que el análisis estructural, es esencial para poder establecer el soporte del edificio, sus dimensiones, espacio, volumen y demás; este análisis debe realizarse de forma rigurosa, ya que nuestro país es altamente sísmico y el mismo va a proporcionar las bases sólidas que puedan contrarrestar los efectos sísmicos.

Maquera (2015) investigó sobre “Complejo residencial para disminuir el déficit habitacional en el distrito y provincia de Tacna”, el objetivo se convirtió en asesorar una solución de oportunidad a la problemática habitacional que vive Tacna en los últimos años, en la que, debido a la rápida expansión poblacional, unida

a la mala gestión de la ciudad y a la escasez de habitabilidad y funcionalidad urbana, genera un déficit habitacional para los hogares de estrato social medio. Es necesario incidir en la región del terreno para que articule la inspiración arquitectónica al entorno instantáneo, partiendo del análisis de los principales problemas socioeconómicos a nivel macro y micro espacial.

Las fuentes del soporte social, según Lindenthal (1971) citado por Paz (2011) propuso clases de recursos de guía social: primaria y secundaria. Primaria son aquellas que guían a las personas hacia la orientación netamente social, que comprende las relaciones de amistad dentro de la sociedad, siendo los miembros familiares y amigos cercanos, los máximos exponentes de este apoyo social a personas que se encuentran con problemas a nivel depresivos. Las fuentes secundarias, se refiere a aquellas personas que tienen una relación no tan íntima con la persona que amerita la ayuda, es decir, no es un familiar o un amigo; más bien corresponde a terapeutas, psicólogos, funcionarios públicos, que pueden prestar un servicio de apoyo, de orientación y consejería.

El soporte social cuenta con un conjunto de elementos, que establecen la guía de acciones a seguir, tales como: las redes sociales, la ayuda social tal como es percibida y ayuda social que es considerada eficazmente poderosa (Stoppa Marchioro, 2012). Así mismo, Rocha (2008) manifestó que el apoyo social y la red social son estrategias con el objetivo de mejorar la calidad de vida. Ambos son ampliamente mencionados en la literatura, ya que son extensiones de los recursos individuales y se correlacionan con la prevención de efectos negativos en la salud, además de potenciar la capacidad de enfrentar situaciones adversas, lo que resulta en efectos emocionales y conductuales positivos.

Prieto (2013) manifestó que la ciudad constituye un espacio social fragmentado y segregado, condición que se evidencia en los rasgos morfológicos del hábitat. La diferenciación espacial que representan las áreas residenciales es un claro testimonio de la calidad de vida de sus habitantes.

Vivienda, para Araujo (2017) la vivienda es habitada por medio de seres humanos únicos y a través de las culturas que ellos mismos implantan, cuyas culturas son determinadas por su entorno familiar y social, desarrollándose al transcurso de su vida; lo cual los identifica en todos sus aspectos, por tanto, sus ideas con relación al tema de vivienda no se alejan de esta cultura. Rashidah, Kaur, Ahmad y Khalili (2012) encontraron que, una relación positiva pequeña, pero significativa, entre las condiciones de la vivienda, la salud, la seguridad y el apoyo social, lo que proporciona evidencia empírica de la relación entre las condiciones de la vivienda y la calidad de vida.

La residencia es un espacio cerrado, que ha sido construido para ser habitado por el ser humano; el propósito de su construcción es proporcionar refugio y espacio a los seres humanos, protegiéndolos de situaciones climáticas adversas, además, la vivienda permite que las personas tengan su privacidad y espacio particular, donde desarrollar sus actividades según sus preferencias.

La vivienda no puede ser tomada en consideración como una verdad aislada, sino como una máquina que asegura un control coherente de la ciudad con la importante interrelación entre la regulación social, la vivienda, la planificación, el urbanismo, la producción y la producción de sustancias, entre otros, bajo un conocido principio de mejora sostenible. Esta gestión integrada, este método sistémico y multidimensional, debe combinar de manera equilibrada las tres dimensiones:

económica, social y medioambiental. Además, será probablemente un sistema multidisciplinar con una multiplicidad de actores implicados. La popularidad de una realidad heterogénea, diversa y desigual en frases de problemas, recursos, intereses y aspiraciones requiere instrucción para un buen control de las dificultades.

La vivienda básica es aquella que cumple con el concepto de germen de un círculo de núcleo familiar o de convivencia, diseñado para residir y satisfacer los deseos del ser humano, con el horizonte de que pueda alterar su composición con la incorporación de cualquier otro individuo (descendiente, pariente o huésped) o que pueda incluir áreas efectivas sin obstaculizar sus propias responsabilidades reproductivas, es decir, una vivienda que se adapte a diferentes empresas y deseos Montaner (2010).

La vivienda y su experiencia social, Haramoto (2002) expresó que la vivienda debe ser entendida como un dispositivo indispensable en el que los componentes están compuestos de tierra, infraestructura, ofertas fundamentales y equipamiento socio-comunitario dentro de un contexto dado. Aunque la vivienda sirve principalmente para satisfacer los deseos básicos de los seres humanos, también debe satisfacer las expectativas fundamentales de sus residentes, cubriendo sus necesidades primordiales que deben coincidir con su entorno ambiental y familiar.

El tema de la falta de hogar es de interés social y que transcurre en una crisis que no se ha podido solventar y que está presente desde hace algunos años. Situación que se ve agravada por una serie de problemas relacionados: pérdida de puestos de trabajo fuertes, beneficios inadecuados para acceder a una vivienda de primera categoría, resultados que se traducen en una pérdida de infraestructura fundamental, en la debilidad del sistema, en la promiscuidad

de las personas, conduce mayormente a incrementar la tasa de hacinamiento, la desintegración familiar y a los problemas de salud asociados a la precarias condiciones de viviendas que no están acondicionadas para el desarrollo integral de las personas.

El saneamiento de la vivienda, lo cual se refiere a la salud que ofrece la vivienda, por tanto, las ofertas críticas o primarias de higiene y bienestar para un estilo de vida saludable y seguro en el hogar. Se describe usando el agua. Se distinguen sin duda dos criterios: la primera clase de conexión a la comunidad de agua que ingiere el hogar y el dispositivo de eliminación de aguas negras con su respectivas conexiones a las redes públicas correspondientes; y el dispositivo de saneamiento, que considera adecuado el acceso al consumo de agua fuera de la vivienda, sin embargo, dentro del terreno.

Justificación teórica, en cuanto a la variable calidad de vida según la Organización Mundial de Salud (OMS), que considera importante de los estilos de vida como creencia de una persona de su lugar en la existencia, dentro de la cultura en la que se desarrolla, del artífice de valores que la gobierna y en estrecha relación con sus expectativas, objetivos, preocupaciones y normas. Aponte (2015).

Justificación práctica, la investigación beneficiará a la población masiva de un cuarto de Comas.

En relación con la hipótesis, existe incidencia del soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad de vida de las familias en la zona 1 Comas, 2020.

Cuando nos referimos a la justificación epistemológica, según Bunge, (1960) es la filosofía de la ciencia, es la que nos propicia formas para lograr una investigación eficiente con un carácter científico, con el fin de encontrar

nuevas verdades en el logro de un nuevo conocimiento.

Katayana, (2014) menciona a Kuhn, el cual sostiene que la visión epistemológica clásica es una especie de gradería a en torno al conocimiento de un contexto errado, contando con una investigación dinámica y ágil.

En este estudio la justificación epistemológica estará dada por las familias que habitan en la zona 1 del distrito de Comas y para ello contaremos con instrumentos como cuestionarios desarrollados con mucha amplitud sobre el tema tratado.

Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, al respecto Bernal (2016), mencionó que este tipo de estudios emplean técnicas matemáticas, pero también herramientas estadísticas porque el estudio merece este tipo de procesamiento de los resultados; en cuanto al diseño de la investigación, esta fue no experimental porque en el desarrollo y procesamiento de los resultados se operaron sin necesidad de manipular bajo ninguna circunstancia los resultados de las variables. Así también fue transversal porque toda la información que se necesitó obtener se recogió en un solo momento. También fue correlacional porque se buscó encontrar una escala de correlación o asociación con las variables y finalmente fue causal, porque trató de saber la incidencia de una variable sobre la otra.

La población estuvo conformada por 8751 familias de la zona 1 del distrito de Comas, una muestra de 368 familias comeñas, extraídas mediante muestro probabilístico aleatorio simple, a través de la fórmula para poblaciones finitas, que por cierto contó con criterios de inclusión, por consiguiente, se incluyó a un representante, varón o mujer, jefe de familia, por cada familia afectada de la zona 1 del distrito de Comas.

El método utilizado fue el hipotético deductivo de acuerdo con Sánchez y Reyes (2015) dicho método parte de hipótesis como consecuencias de los supuestos que se realizan para arribar a la hipótesis mediante los procesos inductivos. Se empleó como técnica la encuesta, y como instrumento los cuestionarios de preguntas estructuradas, uno por cada variable, que fueron validados y fiables siendo aplicables y excelentes de acuerdo a los resultados obtenidos, en base a la puntuación del Alpha de Conbrach, previo a su aplicación.

Los valores obtenidos fueron contrastados con el sistema cuantitativo estadístico, programa de software estadístico SPSS versión 25 con el propósito de desarrollar la estadística descriptiva e inferencial para elaborar la experimentación de hipótesis con la regresión ordinal simple para localizar si los ítems de la variante soporte social, estructuras habitacionales y calidad de la vida mantienen una correlación. Según Hernández et al. (2014). Se eligió la regresión ordinal simple, a través de los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov, obteniendo una distribución de datos no normal, es decir, utilizar una prueba no paramétrica.

Resultados

Tabla 1
Distribución de niveles de la variable soporte social

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy bueno	141	38,3
	Regular	226	61,4
	Malo	1	,3
	Total	368	100,0

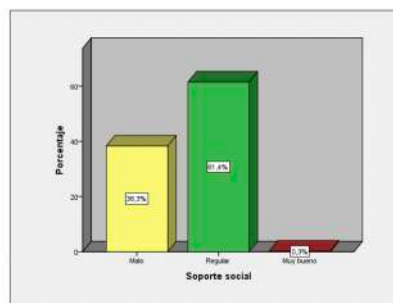


Figura 1. Distribución de niveles de la variable soporte social

En la tabla 1 y figura 1, se presentaron los niveles percibidos por los pobladores del distrito de Comas con respecto a la variable soporte social, el 38,3% señaló como malo, el 61,4% de regular y por último el 0,3% muy bueno. En tal sentido las familias de esta zona evidencian un nivel regular sobre el soporte social, cuyas redes sociales y amicales están arraigadas a formar parte de ellas, siendo apoyo socioemocional a los integrantes de las familias encuestadas.

Tabla 2
Distribución de niveles de la variable estructuras habitacionales

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Inadecuado	103	28,0
Regular	239	64,9
Adecuado	26	7,1
Total	368	100,0

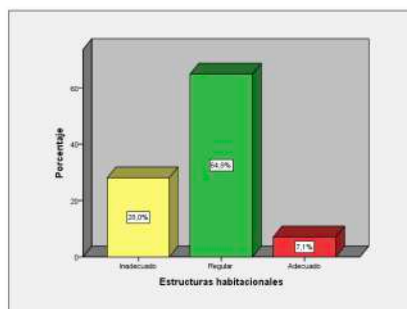


Figura 2. Distribución de niveles de la variable estructuras habitacionales

En la tabla 2 y figura 2, se presentaron las escalas percibidos por los pobladores del distrito de Comas con respecto a la variable estructura habitacionales, el 28% señaló como inadecuado, el 64.9% de regular y por último el 7.1% adecuado. Para los pobladores de la zona 1, la construcción de las estructuras habitacionales está en un nivel regular, pues cabe señalar que las construcciones aún están en proceso, con el uso de material noble.

Tabla 3
Distribución de niveles de la variable calidad de vida

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Bajo	103	28,0
Medio	234	63,6
Alto	31	8,4
Total	368	100,0

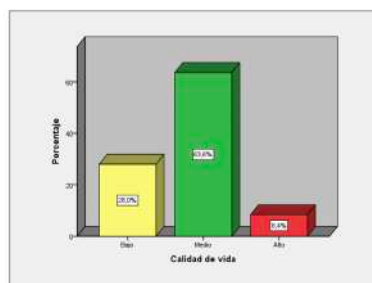


Figura 3. Distribución de niveles de la variable de calidad de vida

En la tabla 3 y figura 3, se presentaron los niveles percibidos por los pobladores del distrito de Comas y con respecto a la variable calidad de vida, el 28% señaló como bajo, el 63,6% de medio y por último el 8,4% alto. Los habitantes de la zona 1 perciben a la calidad de vida en un nivel regular, por lo cual es necesario incidir, que esto se origina por el nivel regular tanto del soporte social brindado por los vecinos como por la construcción de las estructuras habitacionales de sus propio hogares.

Tabla 4

Información sobre el ajuste del modelo que explica la incidencia de soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad de la vida

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	331,341			
Final	58,454	272,886	4	,000
Función de enlace: Logit.				

La prueba de contraste de la razón de verosimilitud señala que el modelo logístico es significativo ($\chi^2=272,886$; $p<0,05$). Ello significa que el soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales inciden en la calidad de la vida de los pobladores

Tabla 5

Bondad de ajuste del modelo que explica la incidencia de soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad de vida

Bondad de ajuste			
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	91,350	8	,000
Devianza	33,272	8	,000
Función de enlace: Logit.			

Una vez elaborado la muestra de regresión, es importante confirmar la calidad del ajuste de los valores predichos por el tipo a los valores observados. Se observa que la Desviación ($\chi^2 = 33,272$) muestran un $p<0,05$; por tanto se puede señalar que el modelo de regresión donde se considera que el soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales son válidas y aceptables en la calidad del entorno de vida.

Tabla 6

Pseudo R – cuadrado del modelo que explica la incidencia de soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad de la vida

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,524
Nagelkerke	,640
McFadden	,435
Función de enlace: Logit.	

De acuerdo a la tabla 6, el Pseudo R cuadrado nos señala que el modelo está asociado con la variable dependiente, con una significatividad de $p=0,002$ y que la fuerza de las variables independientes (soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales) nos permite predecir la variable dependiente (calidad de la vida). Además, Cox y Snell indica el índice de 0,524, Nagelkerke indica el índice 0,640 y Mc Fadden 0,435. El R cuadrado de Nagelkerke establece la eficacia predictiva de la probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable dependiente en un 64%, lo cual indica a su vez que el 36% restante viene explicado por las otras variables que no fueron incluidas en el modelo.

Conclusiones

Primera

A la luz de los resultados, se puede apreciar que existe incidencia de las condiciones del soporte social y las estructuras en la calidad de vida de las familias en la zona 1 Comas, 2019, ya que el modelo logístico es significativo ($p<0,05$); se ajusta bien a los datos (Desviación con $p<0,05$); y explica el 64% de la variable dependiente la calidad de vida.

Segunda

A la luz de los resultados, se puede apreciar que existe incidencia del soporte social en el nivel regular y las condiciones de las estructuras habitacionales también en el nivel regular hacia la calidad del entorno de la vida de las familias en la zona 1 Comas, ya que el modelo logístico es significativo ($p<0,05$); se ajusta bien a los datos (Desviación con $p<0,05$).

Tercera

A la luz de los resultados, se puede apreciar que existe la incidencia del soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad de la acción de vida de las familias en la zona 1 Comas, precisando que la Municipalidad de Comas oriente a las familias sobre el mejoramiento de las futuras construcciones.

Cuarta

A la luz de los resultados, se puede apreciar que existe la incidencia del soporte social y las condiciones de las estructuras habitacionales en la calidad del resultado de vida de las familias en la zona 1 Comas, orientando a la población organizar soporte social, en la que se demuestre reciprocidad, disponibilidad y apoyo práctico; de manera que beneficie a la misma población, para elevar sus niveles de calidad de vida.

Referencias Bibliográficas

- Araujo, F. (2017). Diseño arquitectónico de viviendas progresivas de interés social para el barrio “menfis bajo”, en la ciudad de Loja. Recuperado de: <http://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/2431/1/T-UIDE-0698.pdf>
- Haramoto, E. (2002). Un sistema de información en vivienda. Una proposición preliminar. *Revista planes de desarrollo urbano*. 16(44), 211-230.
- Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Gram - Hill.
- Janampa, R. (2018). Diseño estructural de un edificio multifamiliar de 5 pisos y un semisótano, Ate – 2018. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/35278/Janampa_CRM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jonkmann K., Thoemmes F., Lüdtke O. y Trautwein U. (2014). Personality traits and living arrangements in young adulthood: selection and socialization. *Dev Psychol*, 50(3):683-698. Recuperado de: DOI: 10.1037/a0034239.
- Karstoft, K., Nielsen, T. y Nielsen, A. (2019). Measuring Social Support Among Soldiers With the Experienced Post-Deployment Social Support Scale (EPSSS): A Rasch-Based Construct Validity Study. *Behavioral Medicine*, 2(2). 122-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/08964289.2019.1676192>
- Landáruzi, M. y Mercado, J. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 5.(1,2). 231-249. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2376/S2003000_es.pdf.txt
- Maquera, J. (2015). Conjunto residencial para reducir el déficit habitacional en el distrito y provincia de Tacna. (Tesis de maestría) Universidad privada de Tacna, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/UPT/85/1/maquera-turpo-jhony.pdf>
- OMS (1999). Vivienda saludable. Calidad de las condiciones de la vivienda y calidad de vida. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5hXYJ2Tb5xAJ:www.bvs.de.paho.org/bvsasv/e/iniciativa/posicion/siete.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>
- Prieto, M. (2013). Condiciones habitacionales y calidad de vida urbana. El caso de la Ciudad de Bahía Blanca. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/06a1/c3cc2fe35e66601326d7622f5bb9c184cb1c.pdf>
- Rashidah, N., Kaur, G., Ahmad, A. y Khalili, J. (2012). Housing Conditions and Quality of Life of the Urban Poor in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 50(1); 827-833. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.085>
- Rocha, P. (2008). Social Support and Social Network in Family Nursing: Reviewing Concepts. *Rev Latinoam Enferm*, 16(2). 324 - 337. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000100&pid=S0103-2100201200050002100001&lng=en
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). Metodología y diseño de la investigación científica. Perú:

San Marcos.

Stoppa, J. y Marchioro, N. (2012). Structure and Functionality of the Social Support Network for Adults with Cancer. *Acta Paul. Enferm.* 25(5). 231-245. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002012000500021>

Wanzirah, H., Tusting, L., Arinatwe, E., Katureebe, A., Katureebe, A., Maxwell, J., Rek, J., Bottomley, S., Moses, K., Dorsey, G., y Lindsay, S. (2017). Mind the Gap: House Structure and the Risk of Malaria in Uganda. *Plos One* 10(1). 251-260. Recuperado de: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117396>

Wu, H., Wu, S., Wu, H., Xia, Q. y Li, N. (2017). Living Arrangements and Health-Related Quality of Life in Chinese Adolescents Who Migrate from Rural to Urban Schools: Mediating Effect of Social Support. *Int J Environ Res Public Health*, 14(10). 371- 380. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph>

HACIA UNA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA Y ETNOGRÁFICA DE LAS LITERACIDADES

TOWARDS A GLOTOPOLITIC AND ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE OF LITERACIES

PARA UMA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA E ETNOGRÁFICA DAS LITERACIDADES

Andrey Sebastián Castiblanco Prieto
andrey.castiblanco@javeriana.edu.co
Instituto Caro y Cuervo
Bogotá- Colombia

Daniel Rudas-Burgos
daniel.rudas@caroycuervo.gov.co
Instituto Caro y Cuervo
Bogotá - Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article
Castiblanco, A. & Rudas-Burgos, D. (2021). Hacia una perspectiva glotopolítica y etnográfica de las literacidades. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 106-116

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2020
Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

RESUMEN

Basándose en estudios antropológicos acerca de la lectura y la escritura, este artículo parte de la identificación de un dualismo entre dos perspectivas: la universalista y la relativista. A partir de dos etnografías, una en un club de lectura en un municipio cercano a Bogotá y otra en un programa de alfabetización dirigido a adultos mayores de un barrio periférico de Bogotá, los investigadores identifican en ambos contextos que ambos polos del dualismo se solapan en la práctica. Posteriormente, el artículo problematiza la visión dualista y recomienda una aproximación glotopolítica y etnográfica para abordar la enseñanza de lectura y escritura.

Palabras clave: glotopolítica, sociolingüística, política lingüística, antropología de la educación, enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura; alfabetización de adultos, promoción de lectura.

ABSTRACT

Based on anthropological studies about reading and writing, this article starts from the identification of a dualism between two perspectives: universalist and relativist. From two ethnographies, one in a reading club in a municipality near Bogotá and another in a literacy program for older adults in a suburban neighborhood of Bogotá, researchers identify in both contexts that both poles of dualism overlap in practice. Subsequently, the paper problematizes the dualistic view and recommends a glotopolitic and ethnographic approach to teaching reading and writing.

Keywords: glotopolitics, sociolinguistics, linguistic policy, anthropology of education, teaching of reading, teaching of writing, adult literacy, promotion of reading.

SUMÁRIO

Baseando-se em estudos antropológicos acerca da leitura e da escrita, este artigo parte da identificação de um dualismo entre duas perspectivas: a universalista e a relativista. A partir de duas etnografias, uma em um clube de leitura em um município próximo a Bogotá e outra em um programa de alfabetização dirigido a adultos maiores de um bairro periférico de Bogotá, os pesquisadores identificam em ambos os contextos que ambos os pólos do dualismo se sobrepõem na prática. Posteriormente, o artigo problematiza a visão dualista e recomenda uma aproximação Glotopolítica e etnográfica para abordar o ensino de leitura e escrita.

Palavras chave: Política, sociolinguística, política linguística, antropologia da educação, ensino da leitura, ensino da escrita, alfabetização de adultos, promoção da leitura.

Este artículo, que está planteado desde una perspectiva glotopolítica, parte de dos ideas estrechamente relacionadas. La primera es que todo acto lingüístico es político (Joseph, 2006/2017; Del Valle, 2017) y, por ende, la comprensión de la enseñanza o la promoción de cualquier práctica lingüística debe prestar especial atención a su aspecto político. La segunda es que todo discurso metalingüístico es igualmente político y, por ende, tiene unos efectos tanto en la práctica lingüística de las personas como en las políticas gubernamentales acerca del lenguaje (Silverstein, 1993; Rosa & Burdick, 2016).

Basándose en estas dos ideas, este artículo comienza por presentar dos discursos antropológicos opuestos acerca de la lectura y la escritura, que denominaremos como la perspectiva relativista y la perspectiva universalista. Posteriormente, presentamos los resultados de dos etnografías realizadas bajo la perspectiva relativista: una en un club de lectura dirigido a jóvenes y otra en un programa de alfabetización dirigido a adultos mayores. A partir de estas etnografías, el artículo plantea que no es posible comprender los casos observados solamente desde la perspectiva relativista, pues en la práctica ambas perspectivas se solapan. Finalmente, el artículo invita a utilizar una perspectiva etnográfica y glotopolítica para comprender, promover y enseñar prácticas de lectura y escritura.

Antecedentes

Es posible establecer un dualismo en las investigaciones antropológicas sobre la lectura y la escritura entre una perspectiva universalista y una relativista. Aun cuando las conclusiones de ambas perspectivas surgen del estudio de casos concretos, la perspectiva universalista defiende que la lectura siempre, sin importar el contexto, produce unos efectos culturales y cognitivos, mientras que la perspectiva relativista

defiende que los efectos de la lectura no son universalizables sino contextuales (Bartlett et al., 2011; Rudas-Burgos & Castiblanco, 2018).

La perspectiva universalista estudia principalmente la escritura alfabética occidental y centra la mirada en los efectos que esta ha traído al desarrollo de las sociedades donde se usa. Para esta perspectiva, lo importante no es comprender la práctica de la lectura y la escritura en cuanto tal, sino identificar y argumentar a favor de unos beneficios, usualmente asociados a valores occidentales, que el alfabeto trae a las personas y sociedades letradas. Así, en lo que refiere a las personas letradas, los beneficios que desde esta perspectiva suelen relacionarse con la lectura y la escritura son que estas personas desarrollan pensamiento crítico, abstracto y estético; fortalecen sus valores democráticos y aumentan sus posibilidades económicas y laborales. En lo que refiere a las sociedades letradas, los beneficios personales son transferidos para argumentar que la alfabetización y la promoción de lectura fortalecen la democracia y traen un desarrollo social y económico a la mayoría de naciones del mundo (Goody, 2000; Graff & Duffy, 2008; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006).

Los trabajos hechos desde la perspectiva universalista son considerados dentro de algunos sectores de la antropología como etnocéntricos, colonialistas y deterministas (Jouve-Martín, 2009). A estos se les critica que establecen una jerarquía entre escritura y oralidad que sitúa al “no lector” como alguien rezagado en el tiempo. También se critica que el elogio a los beneficios universales de la lectura y la escritura tiene un efecto colateral: el rechazo y la estigmatización arbitraria de las sociedades y las personas que desde una óptica occidental son calificadas como “no lectoras” (Farr, 2009; Papen, 2005; Street, 2009).

Es por ello que la perspectiva relativista, que es mucho más sensible a la diversidad cultural, defiende que no hay beneficios universales de la lectoescritura y que sus efectos deben identificarse en su uso, en cada contexto particular (Street, 2001). Así, esta perspectiva no solo estudia la escritura alfabética occidental sino que también reconoce lo que ha llamado escrituras vernaculares, como graffitis, tejidos, peinados, tatuajes, entre otras (véase por ejemplo García et al., 2008; Kafle & Canagarajah, 2015; Mahiri, 2008; Rosario-Ramos & Johnson, 2014). Desde esta perspectiva, los discursos, las ideologías y las relaciones de poder tienen un papel preponderante.

Metodología

Los estudios antropológicos que se enmarcan en la perspectiva relativista, que fue la que adoptamos para realizar la investigación, ha ideado conceptos que permiten describir y caracterizar las formas en las que leer y escribir cobran sentido en contextos particulares. Dos de esos conceptos son los eventos y las prácticas de lectura y escritura.

Los eventos son una categoría descriptiva que da cuenta de ocasiones en las que el lenguaje escrito es esencial para la interacción de los participantes. Este concepto aporta una unidad de análisis y permite caracterizar los diferentes usos y valoraciones que la gente le da a la lectura y a la escritura. Por su parte, las prácticas de lectura y escritura sirven para ubicar los eventos documentados en los marcos que les dan sentido, es decir, los eventos se relacionan con las instituciones, las relaciones de poder y, en general, con los contextos sociohistóricos particulares que los posibilitan (Niño-Murcia, 2009).

Con el fin de documentar los eventos y construir las prácticas, nosotros usamos el método etnográfico, el cual entendemos

como un análisis retrospectivo a posteriori que permite convertir la experiencia, el trabajo de campo, las notas y la memoria en datos (Ingold, 2014). En este sentido, realizamos observación participante intermitentemente desde el 2015 hasta el 2018 en cada uno de los casos estudiados. La observación participante es una técnica en la que el investigador debe prestar atención y relacionarse con las personas con el fin de dejar cualquier punto de vista previamente adoptado (pp. 388–389); y registrar sistemáticamente, usualmente a partir de la toma de notas, la experiencia del trabajo de campo (Guber, 2001, p. 57). Con la información recolectada, realizamos entrevistas semiestructuradas, las cuales se usaron con el fin de focalizar y profundizar en la experiencia obtenida durante la observación participante (p. 92). Para terminar, conversamos de las conclusiones del estudio con los miembros de ambos programas, esto con el fin de incluir sus impresiones acerca de la investigación en la investigación.

Resultados

Después de realizar nuestro trabajo de campo, presentamos dos aportes. El primero es que, como es de esperarse, en la práctica los dos extremos del dualismo se solapan, es decir, el conjunto de ideas y prácticas de los participantes sobre la lectura y la escritura no puede asociarse enteramente ni a lo universalista ni a lo relativista, sino que se corresponde algunas veces a una perspectiva y otras a la otra. El segundo es que hoy la mirada se aleja del polo universalista y corre el riesgo de caer de lleno en el relativista. Discutiremos este segundo hallazgo en la sección de conclusiones.

Por un lado, el pensum del programa de alfabetización fue creado intuitivamente por voluntarios de la organización Colombia Crece. Este pensum enseñaba y evaluaba, entre otros temas, gramática (puntuación) y ortografía

y también promovía la producción de textos periodísticos y literarios (lectura de noticias de Colombia y escritura de cuentos y poemas). Los estudiantes del programa eran en su mayoría adultos mayores provenientes de diversas zonas rurales del país. Ellos, que ya tenían una gran dificultad en el dominio de la técnica de la escritura y de la lectura, tenían otro gran obstáculo en aprender las normas de ortografía y puntuación, que son arbitrarias no solamente por la naturaleza no motivada de las mismas en términos lingüísticos (Saussure, 1916/1945), sino porque históricamente las instituciones normativas de la lengua española se han resistido a simplificaciones que facilitarían su aprendizaje (Villa, 2015). Además, a los estudiantes del programa no les resultaba familiar la escritura de cuentos ni les era sencillo hacer una lectura crítica de periódicos mientras ponían todo su esfuerzo en descifrar el código escrito. Ante estas dificultades, el pénsum del programa se adaptó y dejó de evaluar la ortografía y la gramática y promovió que los ejercicios de lectura y escritura se basaran en géneros más próximos a los estudiantes como relatos de espantos, textos religiosos, recetas de cocina o memorias de la infancia o de la vida cotidiana.

Por otro lado, en Guatavita, el club de lectura fue creado por un par de profesores que querían promover la lectura de una manera alternativa a como se hacía en el colegio público donde enseñaban. En el club de lectura se leía literatura de todo tipo, pero también se veían videos, fotografías, se grafiteaba, se dibujaba, se cocinaba, se recorría el territorio y se discutían los temas de interés de quienes asistían al Club; desde la memoria de Guatavita pasando por fantasmas hasta teorías de la conspiración. Cuando preguntamos por los objetivos del Club a los profesores, uno asoció la lectura con la creación de una ciudadanía volcada al amor por lo intelectual y lo estético, mientras que la otra profesora manifestó no tener un interés pedagógico explícito ni particular con este.

Basados en lo anterior, nosotros concluimos que ambas perspectivas se solapan porque, por una parte, en el caso del programa de alfabetización, conviven prácticas en las que se reconoce el contexto de los participantes con sistemas de validación basados en estándares universales y, por otra parte, en el caso del club de lectura, conviven la inclusión de elementos del contexto y la exploración de formas alternativas de lectura y escritura con la idea de que estas favorecen la creación de un pensamiento intelectual —que es asociado generalmente al pensamiento crítico— y el desarrollo de una cierta sensibilidad por lo estético.

Discusión

¿Por qué decimos que se corre el riesgo de caer en el relativismo? Para Pierre Bourdieu, la dificultad de las ciencias sociales radica en que siempre se navega entre dos escollos, entre dualismos, y cuando uno esquivo el de la izquierda, puede chocar con el de la derecha. En ese sentido, Bourdieu (1997, pp. 46–47) considera que, dependiendo del curso del tiempo, a veces es necesario criticar el polo al que más se tiende con el fin de evitar caer de nuevo en un polo del dualismo.

Como hemos visto, la teoría social acerca de la lectura y la escritura no es la excepción: su mirada se mueve entre el universalismo y el relativismo. Los primeros estudios antropológicos acerca de la lectura y la escritura tendían hacia lo universalista (Goody & Watt, 1963; Ong, 1982/1987). Luego, desde la antropología, hubo una serie de trabajos que criticaron esta perspectiva y abogaron por el reconocimiento de otros tipos de lectura, como los tejidos, los peinados, los graffitis, entre otros (Kafle & Canagarajah, 2015; Street, 1984; Kiramba, 2017). Así, estos estudios hicieron que la mirada se alejara de lo universalista y se acercara a lo relativista. Por ello, siguiendo a

Bourdieu, señalaremos algunos puntos ciegos de la perspectiva relativista identificados en los casos analizados para luego hacer una observación general a las políticas realizadas desde esta perspectiva.

Acercados a nuestros casos analizados, vimos, por un lado, que en el programa de alfabetización se renunció a la corrección de ortografía y la gramática. Si bien fue una decisión razonable, pues la mayoría de sus estudiantes son adultos mayores interesados en una lectura funcional (tomar el bus, pagar un servicio público, buscar direcciones, entre otras) esta decisión podría influir negativamente en la minoría de adultos y jóvenes que asisten al programa de alfabetización y que pueden jugarse un trabajo, una calificación o su prestigio en la ortografía. Si bien puede hacerse que desaparezca la mirada evaluadora y estigmatizadora de los estándares universales en un programa puntual de alfabetización, aún falta mucho trabajo para hacer que la discriminación basada en el uso del lenguaje sea tan notoria y sancionada como lo son la discriminación racial o la discriminación de género (Cameron, 1995/2005; Lippi-Green, 1994; Rodríguez, 2018).

En el mismo sentido, en el club de lectura, leer no perseguía un objetivo particular, incluso el club de lectura a veces giraba alrededor de otras actividades que no se conectaban necesariamente con la lectura y la escritura. Esto hace que, aunque en el club se reconocieran diferentes tipos de lectura, se difuminara la razón para hacerlo y hasta el acto mismo de leer en sus actividades. Esto cobra importancia si entendemos que todo acto de lenguaje es político y que, por ende, todo acto de promoción de lectura lo es (Joseph, 2006/2017). En todas estas situaciones, nuestras ideologías acerca del lenguaje y nuestros intereses, a veces conscientes a veces inconscientes, nos llevan a pugnar por la promoción de ciertas ideas, a motivar a otros, a transformarlos de maneras

que no esperamos. En este sentido, dado que no es posible ejercer actos no políticos, conviene tener claro cuáles son los propósitos de nuestras acciones más pretendidamente libres.

Este acercamiento al polo relativista no solo sucede en los dos casos que mencionamos, sino que es una tendencia en las políticas acerca de lectura, por lo menos, en las naciones occidentales. Wickens & Sandlin (2007), al analizar las políticas de alfabetización de la Unesco y del Banco Mundial, encuentran que estas han pasado de un discurso neocolonial —que asocia la alfabetización a la economía y la productividad individual— a un discurso interesado en la gobernanza local —que asocia la alfabetización a las relaciones sociales y a la cultura—. A pesar de ello, estas autoras concluyen que, por los objetivos de los programas de alfabetización y las restricciones de los fondos que brindan, estas políticas no pueden desligarse del proyecto neocolonial.

Es por ello que nosotros consideramos que debemos ser especialmente rigurosos con las políticas de promoción de lectura planteadas desde una perspectiva relativista. No debemos perder de vista que el multiculturalismo despolitizado es la posición ideológica dominante del capitalismo global (Zizek, 2008). Esto hace que el discurso del multiculturalismo tenga la capacidad de hacer pasar por neutras, es decir, fácilmente aceptables e incuestionables, políticas y programas que merecen revisiones más detalladas. También es importante recordar que históricamente el colonialismo se ha valido de las lenguas de los dominados para implementar su proyecto colonial (Poblete, 2016; Rama, 1984/1998; Mignolo & Walsh, 2018), por lo que fomentar y reconocer diversas formas de lectura y escritura no es una razón suficiente para justificar cualquier política de promoción de lectura o escritura.

Conclusiones

Debido a que el uso del lenguaje es inherentemente político (Joseph, 2006/2017), todo acto de promoción de lectura tiene unas implicaciones políticas. En este sentido, nuestra crítica tiene el interés de suscitar una mayor reflexión sobre cualquier acto de promoción de lectura, más aún sobre aquellos que se basan en los supuestos de que la lectura nos hace por sí misma “mejores personas”. Esto con el ánimo de tener cada vez más claro cómo definir los horizontes de la promoción de la lectura y escritura en Colombia, que, sin lugar a dudas, deben ser horizontes marcados por el disenso, el consenso y por una conciencia glotopolítica, esto es, por la conciencia de que los discursos (y, más particularmente, los juicios y estereotipos que se asocian al uso del lenguaje) tienen implicaciones en el acceso a recursos, la toma de decisiones y la participación política (Del Valle, 2015, 2017).

Para José del Valle: “La estrategia clave es abogar por una educación lingüística basada en los principios de una teoría glotopolítica del lenguaje” (Del Valle, 2020). Para nosotros, esto significa que los diseños pedagógicos para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya sea en contextos escolares como no escolares, se beneficiarían de tener en cuenta que las perspectivas universalistas y las relativistas sobre la lectura y la escritura están presentes en las ideologías tanto de los estudiantes como de los docentes y otros agentes institucionales. Como estas perspectivas entran en tensión en la práctica de forma particular en cada caso, es necesario indagar por estas a través de un trabajo etnográfico, que puede ser conducido por docentes y actores locales (Rogers, 2005; Street et al., 2006), y para el que sugerimos usar referentes glotopolíticos. De igual manera, dado que no es posible prever todas las implicaciones políticas de una cierta

práctica lingüística, es importante promover una conciencia metalingüística crítica en estudiantes y docentes (García y Kleifgen, 2019), así como en la sociedad en general.

Declaraciones

Reconocimientos: Por permitarnos realizar el trabajo etnográfico, agradecemos a los miembros del Cub de Lectura Ulular y a los miembros del programa de Alfabetización de ColombiaCrece. También agradecemos por las retroalimentaciones a los miembros del semillero prácticas locales de lectura y escritura, de la línea de Glotopolítica del Instituto Caro y Cuervo, y a los miembros del semillero de estudios estructuralistas de la Pontificia Universidad Javeriana. Por último, agradecemos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios por fomentar y reconocer la investigación de los semilleros del país.

Financiamiento: este proyecto fue financiado por el Instituto Caro y Cuervo en el marco del proyecto “Prácticas de escritura y lectura en Cundinamarca”.

Disponibilidad de datos y materiales: para contactar a los autores puede remitirse a los correos andrey.castiblanco@javeriana.edu.co y daniel.rudas@caroycuervo.gov.co

Contribución de autores: la investigación fue realizada de manera conjunta por Daniel Rudas-Burgos y Andrey Castiblanco en el marco de un proceso formativo en el Semillero lectura y escritura como prácticas culturales del Instituto Caro y Cuervo, cuyo tutor es Daniel Rudas-Burgos.

Aprobación ética y consentimiento de los participantes: el Instituto Caro y Cuervo aprobó el proyecto general “Prácticas de escritura y lectura en Cundinamarca” y sus consideraciones éticas en 2015. Toda la investigación se hizo

siguiendo las normas consuetudinarias de los contextos donde se desarrolló la investigación, todas las personas entrevistadas firmaron un consentimiento informado en el que se les informó del propósito de la investigación, sus beneficios y riesgos. Además, los resultados de la investigación se conversaron con los participantes con el fin de incluir sus percepciones de los resultados de esta.

Conflictos de intereses: no consideramos que existan conflictos de intereses.

Referencias bibliográficas

- Bartlett, L., López, D., Vasudevan, L., & Warriner, D. (2011). The Anthropology of Literacy. En B. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 154–176). Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1997). Conversación: El oficio del sociólogo. En I. Jiménez (Ed.), *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 39–57). Siglo XXI.
- Cameron, D. (2005). *Verbal Hygiene: The Politics of Language*. Routledge. (Publicado originalmente en 1995)
- Del Valle, J. (2015). Lenguaje, política e historia: Ensayo introductorio. En J. Del Valle (Ed.), *Historia política del español: La creación de una lengua* (pp. 3–23). Aluvión.
- Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17–39. <https://glotopolitica.files.wordpress.com/2018/04/aglo20selection.pdf#page=15>
- Del Valle, J. (2020). Entrevista: Glotofobia [En prensa].
- Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: Prácticas locales y definiciones culturales. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 99–111). Siglo XXI: CREFAL.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2008). From biliteracy to pluriliteracies. En P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207–228). De Gruyter.
- García, O., & Kleifgen, J. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/doi:10.1002/rrq.286>
- Gee, J. P. (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *The Journal of Education*, 171(1), 5–176.
- Goody, J. (2000). *The Power of the Written Tradition*. Smithsonian Institution Press.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345. <https://doi.org/10.1017/S0010417500001730>
- Graff, H., & Duffy, J. (2008). Literacy Myths. En B. Street & N. Hornberger (Eds.), *Literacy* (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2, pp. 41–52). Springer.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Heath, S. B. (2009). *Ways With Words. Language Life, and Work in Communities and Classrooms* (Kindle 4 Version). Cambridge University Press. Amazon.com (Publicado originalmente en 1983)
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *Journal of ethnographic theory*, 4(1), 383–395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- Joseph, J. E. (2017). De cómo la política impregna el lenguaje (y viceversa): Visión panorámica (J. Del Valle & L. Villa, Trans.). *Anuario de Glotopolítica*, 1, 279–312. <https://glotopolitica.files.wordpress.com/2018/04/aglo20selection.pdf#page=277> (Publicado originalmente en 2006)
- Jouve-Martín, J. (2009). Epílogo. Escritura, hegemonía y subalternidad: De los New literacy studies (NLS) a los Latin american literacy studies (LALS), and back. En J. Kalman & B.

Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 387–398). Siglo XXI: CREFAL.

Kafle, M., & Canagarajah, S. (2015). Multiliteracies, Pedagogies, and Academic Literacy. En W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of Bilingual Education* (pp. 241–252). Wiley-Blackwell.

Kiramba, L. K. (2017). Multilingual Literacies: Invisible Representation of Literacy in a Rural Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. <https://doi.org/10.1002/jaal.690>

Lippi-Green, R. (1994). Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, 23(2), 163–198. <http://www.jstor.org/stable/4168513>

Mahiri, J. (2008). Literacies in the Lives of Urban Youth. En B. Street & N. Hornberger (Eds.), *Literacy (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2, pp. 299–307)*. Springer.

Mignolo, W. (1995). *The darker side of the renaissance*. The University of Michigan Press.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.

Niño-Murcia, M. (2009). Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la república de las letras. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 115–129). Siglo XXI: CREFAL.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra* (Á. Scherp, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Original work published 1982)

Papen, U. (2005). Literacy and development: What works for whom? Or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development*, 25, 5–17. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.05.001>

Poblete, J. (2016). De la lectura como práctica histórica en América Latina: La primer época colonial y el siglo XIX. *Cuadernos de literatura* 20, 39, 57–94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-39.lpha>

Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca. (Publicado originalmente en 1984)

Rodríguez, A. C. (2018). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: Entre la corrección y el valor de la diversidad. *Análisis*, 50(92), 95–117. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3701>

Rogers, A. (2005). Training adult literacy educators in developing countries. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, *Literacy for Life*. http://portal.unesco.org/education/fr/files/43487/11315414901Rogers_A.doc/Rogers_A.doc

Rosa, J., & Burdick, C. (2016). Language Ideologies. En O. Garcia, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.15>

Rosario-Ramos, E., & Johnson, L. R. (2014). Communities as Counter-Storytelling (Con) Texts. The Role of Community-Based Educational Institutions in the Development of Critical Literacy and Transformative Action. En J. Zacher-Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward. A New Look at Praxis Across Contexts*. Routledge.

Rudas-Burgos, D., & Castiblanco, A. (2018). *Perspectivas universalistas y relativistas de la*

- lectura y la escritura en dos casos en Colombia: Una mirada antropológica. *Análisis*, 50(92), 15–34. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3657>
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general* (C. Bally & A. Séchehaye, Eds.; A. Alonso, Trad.). Losada. (Publicado originalmente en 1916)
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function. En J. A. Lucy (Ed.), *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics* (pp. 33–58). Cambridge University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2001). Introduction. En B. Street (Ed.), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (pp. 1–19). Routledge.
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: El poder de nombrar y definir. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 84–98). Siglo XXI: CREFAL.
- Street, B., Rogers, A., & Baker, D. (2006). Adult teachers as researchers: Ethnographic approaches to numeracy and literacy as social practices in South Asia. *Convergence*, 39(1), 31–44.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Education for All Global Monitoring Report: Literacy for Life*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Villa, L. (2015). La oficialización del español en el siglo XIX: la autoridad de la Academia. En J. Del Valle (Ed.), *Historia política del español: La creación de una lengua* (pp. 107–121). Aluvión.
- Wickens, C., & Sandlin, J. (2007). Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy education and neocolonialism in UNESCO -and World bank– sponsored literacy programs. *Adult education quarterly*, 57(4), 275–292. <https://doi.org/10.1177/0741713607302364>
- Zizek, S. (2008). En defensa de la intolerancia. *Sequitur*.

ELABORACIÓN DEL DUELO EN FAMILIARES DE LAS VÍCTIMAS DE DESAPARICIÓN FORZADA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ

MOURNING IN FAMILIES OF VICTIMS OF ENFORCED DISAPPEARANCE IN THE DEPARTMENT OF CAQUETÁ

ELABORAÇÃO DO LUTO EM FAMILIARES DAS VÍTIMAS DE DESAPARECIMENTO FORÇADO NO DEPARTAMENTO DE CAQUETÁ

Laura Camila Romero Sáenz
Universidad de la Amazonia
lauraromero2401@gmail.com
Florencia -Colombia

Jhon Sebastián Gómez Valencia
Universidad de la Amazonia
gomezvalenciajhonsebastian@gmail.com
Florencia- Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2020
Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Romero, L. & Gómez, J. (2021). Elaboración del duelo en familiares de las víctimas de desaparición forzada en el departamento del Caquetá. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 117-130

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo comprender la elaboración del duelo en los familiares de las víctimas de desaparición forzada en el Caquetá. Se realizó mediante un enfoque cualitativo de investigación a través del diseño histórico-hermenéutico, en el que se utilizó la entrevista semiestructurada como método de recolección de información. Como resultado se evidenció que la elaboración del duelo se extiende en el tiempo debido al mantenimiento de la esperanza vinculada al regreso de su ser querido con vida, la importancia simbólica del cuerpo para practicar los ritos fúnebres y la necesidad de conocer la verdad en torno a los hechos de la desaparición. A modo de conclusión, se evidencia que contar las historias constituye un elemento sanador y permite conocer las particularidades frente a la elaboración del duelo.

Palabras claves: desaparición forzada, duelo, esperanza, justicia, verdad, víctimas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to cover the mourning of the families of the victims of enforced disappearance in El Caquetá. It was carried out through a qualitative research approach through the historical-hermeneutic design, in which the semi-structured interview was used as a method of information collection. As a result it became clear that the development of mourning extends over time due to the maintenance of hope linked to the return of your loved one alive, the symbolic importance of the body for performing funeral rites and the need to know the truth about the events of disappearance. By way of conclusion, it is evident that telling the stories constitutes a healing element and allows to know the particularities in front of the elaboration of the mourning.

Key words: enforced disappearance, mourning, hope, justice, truth, victims.

SUMÁRIO

O presente artigo tem como objectivo compreender a elaboração do luto nos familiares das vítimas de desaparecimento forçado no Caquetá. Foi realizada mediante uma abordagem qualitativa de investigação através do desenho histórico-hermenêutico, no qual se utilizou a entrevista semiestruturada como método de coleta de informações. Como resultado se evidenciou que a elaboração do luto se estende no tempo devido à manutenção da esperança vinculada ao retorno de seu ente querido com vida, a importância simbólica do corpo para praticar os ritos fúnebres e a necessidade de conhecer a verdade em torno dos fatos do desaparecimento. A título de conclusão, é evidente que contar as histórias constitui um elemento curador e permite conhecer as particularidades frente à elaboração do luto.

Palavras chave: desaparecimento forçado, luto, esperança, justiça, verdade, vítimas.

Introducción

Colombia ha estado expuesta, desde hace muchos años a diferentes maneras de violencia, presentándose como un mecanismo de represión en cada uno de los sectores sociales en el que se evidencia las diferentes posturas políticas y sociales. Las distintas maneras de la violencia, han evidenciado los hechos atroces del conflicto armado colombiano que en la actualidad vulneran los principales derechos fundamentales del individuo y entre ellos está la desaparición forzada. Considerado como uno de los crímenes de lesa humanidad.

Según el Registro Único de Víctimas (RUV), existe alrededor de 182. 504 víctimas de desaparición forzada en Colombia, siendo 50.048 víctimas directas y 132.456 víctimas indirectas, de las cuales 7.638 víctimas corresponden al departamento del Caquetá, en el que 2.091 son víctimas directas y 5.547 son víctimas indirectas. Por otra parte, “el Registro Nacional de Desaparecidos cuenta con un total de 89.736 casos de personas que han sido reportadas como desaparecidas” (Segura y Ramírez, 2013, p.481). Lo anterior, refleja la incongruencia de cifras en los registros de casos de personas desaparecidas por parte de las diferentes instituciones gubernamentales, en el que se evidencia la verdadera complejidad de la problemática de la desaparición en Colombia.

A parte de la complejidad institucional que refleja la desaparición forzada, también es importante hacer hincapié en la magnitud que implica este fenómeno en los familiares de las personas que han sufrido este flagelo, es decir, en las distintas esferas del individuo hay diversos impactos, como a nivel social: la ruptura de las relaciones interpersonales, el miedo dentro de las comunidades como estrategia de control social, donde se aplicaba esta modalidad para sembrar terror dentro de estas (Maestre,2015),

otros de los impactos más significativos es la desconfianza y la fragmentación del tejido social, la cual hace que se silencien las voces de las víctimas (Arroyo,2013).

A nivel familiar: se ha observado que hay una reasignación de roles dentro de la familia, debido a la ausencia de la persona que por lo general, se hace cargo del hogar, y por ello se deben asumir responsabilidades que no poseían anteriormente, en los casos que el padre desaparece, la madre es la encargada de cubrir los gastos del hogar además de liderar los procesos de búsqueda y de los trámites judiciales que esté conlleva (Mejía, 2019).

A nivel individual: miedo, ansiedad, duelos no resueltos, frustración en los proyectos de vida, inestabilidad económica, “acompañado de marcados cambios en los estados de ánimo, provocando dolor profundo, pérdida de interés que perjudica su vida cotidiana, así como la inhibición que impide desarrollar sus actividades” (Castro y Quenoran, 2017, p.85).

Antecedentes

En numerosas investigaciones se ha indagado sobre el fenómeno de la desaparición forzada alrededor del mundo. Antillón (2018) publicó un diagnóstico sobre las afectaciones psicosociales en torno a los hechos acontecidos el 26 y 27 de Septiembre del 2014 en la ciudad de Iguala-México donde fueron desaparecidos 43 estudiantes indígenas, que denota una serie de estrategias de afrontamiento que le han permitido manejar la situación, aun así, se identifica que estas familias han padecido un tipo de duelo traumático debido a la ausencia de información del paradero de su ser querido, especialmente por la circunstancia violenta que padecieron con anterioridad.

Gancedo (2016), en su estudio: “La herida abierta: el proceso de duelo en familiares de detenidos-desaparecidos por

el terrorismo de Estado en Uruguay (1973-1985)” explora las particularidades del proceso y elaboración de duelos en familiares que tiene un ser querido desaparecido a causa del terrorismo en Uruguay, como efecto de la ausencia del cuerpo, se mantiene la esperanza de que el familiar siga con vida, lo cual dificulta la elaboración del duelo y se instaura la incertidumbre como parte de sus vidas. De la misma manera, Arnoso, Arnoso y Pérez (2015), en su estudio “Argentina (1976-1983): impacto y afrontamiento psicosocial”, exploran el impacto de la violencia de la última dictadura militar en Argentina en familiares que tiene un ser querido desaparecido y sobrevivientes a las cárceles, el cual refleja las formas de afrontamiento ante situaciones negativas.

En Colombia, uno de los estudios destacados es el informe realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018), denominado “Caquetá: una autopsia sobre la desaparición forzada”, no solo hace énfasis en un recuento de la investigación de la Línea de Antropología Forense del CNMH, además es el relato de la experiencia del encargado del equipo de forenses, Helka Quevedo y el diálogo constante con los familiares de las víctimas de desaparición forzada. En primer lugar, el camino que deben de tener los familiares para llegar a la identificación de los cuerpos y una segunda instancia, es la esperanza viva que tienen los familiares de llegar a encontrarlos. Por otro lado, Helka se propone esclarecer en el informe las maneras y las razones de por qué los “desaparecidos aún se pierden”, donde se ofrece un amplio panorama del ejercicio de las diversas instituciones que tienen a cargo la investigación de este crimen, identificación de los cuerpos, la verdad, justicia y la reparación.

Así mismo, el CNMH (2014) en su informe “Entre la incertidumbre y el dolor: impactos psicosociales de la desaparición forzada”, refleja los impactos psicosociales de

la desaparición forzada por cuanto expone la dimensión del sufrimiento y el dolor, de quienes se ven sometidos a tan aberrante experiencia, realizando un ejercicio de memoria a través de testimonios, los cuales permiten comprender la realidad de los familiares y conocer los diferentes contextos: sociales, culturales y políticos del cual construyen. Cabe resaltar, que este delito ocasiona daños indelebles en la salud mental de la persona, del cual se evidencia la incertidumbre, tristeza, angustia que permanecen en el tiempo y ese sentimiento de indolencia por parte de las instituciones encargadas de los procesos investigativos y ante la respuesta que se les ha manifestado a los familiares.

Acosta y Erazo (2018), por su parte, en la investigación titulada “Rememorar más allá del dolor: construcción de narrativas frente al proceso de duelo en situaciones de desaparición forzada”, comprenden la narrativa que moviliza los procesos de duelo en mujeres que tienen un familiar desaparecido, desde el construccionismo social, paradigma de la complejidad y la teoría general de los sistemas. Lo cual muestra la resiliencia y la resistencia como emergencia de recursos personales en el proceso de re-significación de la pérdida.

A su vez, Ariza (2016) desde su trabajo de grado “El concepto de duelo en los familiares de los desaparecidos: una revisión de la literatura” aborda las características a nivel conceptual del duelo de los familiares de personas que han sido desaparecidas de manera forzada, violando con tal acto una serie de derechos humanos, dicho concepto ha sido abordado desde la jurisprudencia a nivel internacional y a nivel académico mediante la revisión en diferentes revistas de investigación, todo esto en pro de reivindicar los derechos y fijar el marco conceptual dentro de la reparación integral a las víctimas de este flagelo.

Marco teórico

A partir de la temática abordada, existen diferentes autores que definen la desaparición forzada como:

...el arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley. (Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas, 2006).

Por otra parte, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) plantea una definición de desaparición forzada desde un enfoque psicosocial, donde la experiencia posee un carácter traumático que lesiona de forma grave el psiquismo individual de los familiares y demás personas cercanas, además de que impacta negativamente en la sociedad en general. Por último, la desaparición es concebida como una forma de violencia política que deforma la ciudadanía que posee un ser humano, la cual viola los derechos que lo constituye a raíz de un perpetrador, que implica tortura, maltrato y demás formas de violencia extrema separando de su contexto y ubicando en un espacio no localizable (Casado, 2017).

En el fenómeno de la desaparición forzada, se presenta un proceso de duelo el cual es concebido como la reacción totalmente natural que se tiene frente a la pérdida de un ser querido, objeto o ante la exposición a un evento totalmente significativo lo cual implica una reacción emocional y comportamental que refleja sufrimiento cuando este vínculo llega a su fin (Meza et al., 2008). Así mismo, el duelo se constituye como un agujero dentro de la realidad

de las personas, a partir de esto se moviliza el ser querido a un plano simbólico y este proceso es necesario dentro de la adaptación que se debe tener frente a la pérdida debido al impacto emocional que se tiene (Acosta y Erazo, 2018).

Dentro del contexto de la desaparición forzada no se presentan los elementos necesarios para que el duelo habitual sea llevado a cabo, esto responde a la ausencia del cadáver sin los rituales fúnebres, a ello se le suma de que si no existe el reporte de que la persona ha fallecido y sobre todo de las causas de su deceso (Ospina, Gómez y Echavarría, 2019).

Metodología

Diseño

Se realizó un estudio con enfoque cualitativo, para comprender la vida social de manera holística, a través de los discursos, palabras, textos que determinan un fenómeno social (Herrera, 2017). Esto articula las dimensiones histórica, cultural, socio-política y contextual, y evita que los procesos de significación de los protagonistas vayan a ser “traducidos” por quienes investigan, a partir de esto se buscó “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.11).

La presente investigación está sustentada en un diseño histórico-hermenéutico y etnográfico el cual busca comprender los fenómenos sociales y de esta manera se realiza una crítica a la tradición metodológica que ha sido utilizada en las ciencias sociales (Pérez, 2011). Se realizó un muestreo intencional no probabilístico, a través de la técnica de bola de nieve que permite el contacto con otros, esta cadena de referencia se constituye por uno o más sujetos que deben responder al mismo

objeto de estudio (Izquierdo, 2015).

Participantes

Los participantes fueron ocho personas adultas, dos hombres y seis mujeres, con edades comprendidas entre los 40 y 78 años. Se realizó la investigación en la Unión Peneya, municipio de Montañita; Río Negro, municipio de Puerto Rico; el barrio La Gloria, municipio de Florencia; Portal La Mono, municipio de Belén de los Andaquíes, para un total de 4 municipios del Departamento del Caquetá.

Instrumentos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, entendidas como “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar concepto u obtener mayor información” (Fernández y Baptista, 2014, p.403). En la guía de la entrevista se abordaron 4 dimensiones: dimensión subjetiva/ emocional, dimensión grupal e interpersonal, dimensión sociopolítica/ participativa y finalmente dimensión histórica cultural; es importante aclarar que dichas dimensiones responden exclusivamente como medio de recolección de información, más no las delimita como variables de análisis. Para el desarrollo del Mapeo colectivo, se trabajó a partir de la metodología de Risler y Ares (2018), ellos afirman que es un “proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas” (p. 2).

Para poder realizar de manera ética la presente investigación se hizo uso del consentimiento informado, que permitió la validación del siguiente paso a seguir de la misma, dicho consentimiento es concebido como un proceso necesario en la relación

investigador-sujeto que debe estar plasmado dentro de la investigación, para esto es necesario que el sujeto otorgue el consentimiento de manera libre, voluntaria y consciente a partir de la información verídica que se le ha comunicado (Pérez y Moreno, 2019).

Procedimiento

Los encuentros con las comunidades fueron de carácter integrador y colectivo se trabajó en cuatro encuentros desde la comodidad de sus hogares, generándose un ambiente de confianza y fraternidad con facilidad, con esto se narra no solo los hechos dolorosos sino también anécdotas familiares y territoriales. Como primer momento, se presentó la propuesta metodológica a las comunidades, de esta manera se agendaron los próximos encuentros. En el segundo encuentro, se elaboró la producción de mensajes propios que parten de la construcción de las narrativas, el cual amplió el horizonte de comprensión de los hechos y del impacto que estos han tenido tanto a nivel personal como a nivel familiar.

Como tercer encuentro, se realizó el mapeo colectivo como parte de la producción de mensajes propios e implicó un proceso pedagógico, comunitario y de reconfiguración de los imaginarios del territorio. La sistematización de la información se realizó mediante la transcripción de las entrevistas grabadas, permitiendo denotar la forma en como la esperanza se presenta como una paradoja dentro del proceso que supondría la elaboración del duelo pero que en realidad se extiende interminablemente. En el último encuentro se presentó la construcción de sus relatos y se deja clara la posibilidad de realizar algunas modificaciones en las Historias de Vida.

Resultados

Los resultados contruidos en la presente investigación responden a tres categorías de análisis de los datos; Como producto de las narraciones se describen los procesos de duelo y el mantenimiento de la esperanza, el cuerpo como elemento simbólico, por último, la lucha constante de la verdad y justicia. Finalmente, se logró consolidar una organización de la sociedad civil en aras de continuar el acompañamiento psicosocial con los familiares y fortalecer los lazos de confianza a nivel comunitario. A continuación se presentan los datos expuestos en cada categoría:

Categoría

1. El mantenimiento de la esperanza en el proceso de duelo

Algunos familiares aguardan la esperanza de que su ser querido se encuentre con vida, el cual les impide continuar con el proceso de duelo, ya que este se encuentra suspendido por la incertidumbre, en este sentido, saber lo que sucedió con su ser querido permitirá culminar de manera positiva su proceso de duelo.

La configuración de las narrativas contruidas con los familiares de las personas dadas por desaparecidas permite denotar la esperanza, lo cual refleja en el familiar la negación frente a la muerte. Lo anterior se refleja a continuación:

(...) *“Yo no pierdo la esperanza de que mi hermano esté vivo” (Señora R, La Mono). “Aunque mi hijo Regulo lleva ocho años desaparecido, no pierdo la esperanza de que esté vivo y algún día regresará.” (Señora F1, La Mono).*

Se evidencia que, a pesar de algunos rastros o información importante para los procesos de búsqueda por parte de los familiares, esto queda corto, pues hasta no

saber la realidad del paradero de la persona, la esperanza se alimenta con la más mínima información que personas conocidas suministren.

“A pesar de esto nos comentaron sobre ciertos lugares, buscamos en el río, después entre Maracaibo y Santa Isabel, pero no encontramos nada, lo único que quiero saber es dónde está mi hijo” (Señora A, Rio Negro). “Por nuestra parte aún seguimos a la espera... Quizás ahora con las tecnologías, los teléfonos, uno investigando, alguien diga “yo lo distingo” (Señora L1, Rio Negro).

Frente a la intriga que causa el desconocimiento del paradero del desaparecido, se genera una paradoja en las familias refiriéndose a este como un ser que no existe en el mundo material pero que anhelan el regreso con vida, el recuerdo tiene origen en la ausencia y la misma muerte pero se anhela su existencia y pronta presencia, por lo tanto, se genera un gran sufrimiento.

“Desde ese día me perdí yo también, en la desesperación y la eterna angustia de pensar dónde está, quién la tiene. De vivir entre la esperanza de encontrarla viva o de encontrarla muerta” (Señora F2, Florencia). “Él era muy cariñoso conmigo, me quería mucho. La esperanza que tengo es que de pronto lo tengan vivo en alguna parte” (Señor P, La mono).

Lo anterior, refleja la necesidad de encontrar su ser querido ya que su recuerdo se impregna en los familiares, el cual causa una eterna angustia que culmina con la aparición de los restos óseos de su familiar.

2. El deseo de recuperar el cuerpo

El valor simbólico del cuerpo ausente en el caso de la desaparición forzada ha sido una acción que mitiga el dolor y/o impacto,

convirtiéndose en una práctica que permite conservar la existencia del ser querido en el mundo real. De esta manera, los familiares luchan constantemente por conocer el paradero de sus seres queridos, dando final al sufrimiento que genera la incertidumbre de la desaparición, el cual se le atribuye la responsabilidad al Estado de los procesos de búsqueda.

“Quiero que el Estado me diga: ¡Acá están los restos de su hija! Y así poder darle sepultura y enterrar también esta eterna zozobra, este estado de pena que me acompaña” (F2, Florencia).

Las oraciones, misas y otros rituales se convierten en un medio sanador, tranquilizador y de seguridad frente a la pérdida, el cual refleja el deseo de recuperar el cuerpo y realizar un acto funerario digno, al recuperar el cuerpo se permite cerrar la brecha de dudas e incertidumbre que los ha acompañado por años.

“Estamos ahorita luchando porque entreguen el cuerpo de mi esposo, para poder irle a rezar y dejarle una flor o al menos ir y visitarlo; saber que está ahí, lo acompañamos con nuestra oración” (Señora I, Unión Peneya).

El reconocimiento de cada una de las acciones emprendidas a la búsqueda debido a la desesperanza que padecen los familiares, reflejan el valor simbólico referente al cuerpo y de encontrar sus restos óseos, como es el caso de la elaboración onírica que trasladado a la realidad buscan materializarlo.

“La Fiscalía fue con mi marido a buscarla a Puerto Londoño, porque yo había soñado con ella y me decía que en la cepa de una palma la habían enterrado, pero fueron y no encontraron nada” (Señora F2, Unión Peneya).

3. Verdad y Justicia

En el momento en el que se evidencia que un familiar desaparece, inicia un proceso de búsqueda que implica la exigencia de los derechos fundamentales tanto de la persona que está desaparecida como del familiar. Durante las narraciones de los entrevistados se evidencia el conocimiento que tienen acerca de los procedimientos legales que impliquen ser reconocidos como víctimas y lo que conlleva la firma del acuerdo de paz. Lo anterior supone para las víctimas el acceso a la verdad, justicia, reparación y no repetición, todo esto enfocado en la identificación de su ser querido por parte de quienes perpetraron el hecho.

“Sin embargo, no se ha llegado el día en que me diga, ya estamos en el punto cinco, que escuche: “Ya le vamos a entregar a su hijo” no, no se ha llegado ese día y sigo esperando” (Señora L2, Unión Peneya).

“Eulises sigue cumpliendo años. En silencio. Y con mi hermano Ronaldo sabemos que ya es la hora de saber la verdad” (Señora R, La Mono).

Para los familiares la reparación y ayudas económicas suponen un factor de menor importancia frente a los casos de desaparición, puesto que la lucha constante por la exigibilidad de sus derechos ha sido: que se haga justicia para saber así la verdad de los hechos.

“El Estado a mí me ha ayudado: con mercados y ayuda humanitaria, pero eso no basta. Acá no hay justicia hasta que no aparezca mi hija” (Señora F2, Florencia).

Asociación de Familiares y Víctimas de Desaparición Forzada en el Caquetá -FAVIDESC

Durante el desarrollo de la investigación se logró identificar fortalezas hacia el interior

de cada comunidad, a fin de generar vínculos tendientes a la creación de organizaciones locales de víctimas de desaparición forzada en el departamento. Por lo anterior, FAVIDESC tiene como objetivo promover el ejercicio de memoria histórica en búsqueda de la verdad, justicia y reparación en la consolidación de la paz frente a la desaparición forzada y otros hechos victimizantes asociados.

Por último, debido a la sistematización de los datos durante la investigación y la consolidación de la Asociación; en colaboración con su equipo técnico se logró la publicación del informe¹ narrativo titulado “Ausencias Presentes” en el cual se evidencia de manera directa la realidad de las familias víctimas de desaparición forzada en el departamento, desde un modelo psicosocial. Dicho informe es el primero entregado a la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) en el Caquetá.

Discusión

Entre los hallazgos encontrados en el presente artículo, resalta tres categorías los cuales se desarrollarán en la presente discusión. El primero de ellos habla acerca del mantenimiento de la esperanza en el proceso de duelo, que refleja un hecho de negación frente a la posible muerte de su ser querido, el cual anhelan el regreso de su familiar y esto se refuerza con el suministro de información o rastros por parte de personas conocidas acerca del paradero del ser desaparecido. Como lo mencionan otros autores, Ardila (2016) plantea que la esperanza de vida representa la ilusión de recibir buenas noticias, especialmente de que su familiar se encuentre con vida, del cual aviva tal ilusión con pensamientos positivos.

De igual forma, Antillo (2018) plantea que la ausencia es concebida de forma transitoria manteniéndose latente la esperanza que el familiar ausente se encuentre con vida, sumándole los comentarios de terceros quienes afirman que el ausente está vivo. Además, la imposibilidad de verificar los testimonios por parte de los perpetradores provoca que la incertidumbre se siga manteniendo, en especial por la ausencia del cuerpo lo que fija una luz de esperanza y vida (CNMH, 2016).

En relación con la segunda categoría distintos estudios están de acuerdo con que la ausencia del cuerpo ha denotado un valor simbólico durante los rituales, como bien lo menciona Arango (2019) “La ausencia de un cuerpo imposibilita la realización de los rituales fúnebres que se realizan en torno a la pérdida de una persona” (p.151). Es por eso que las acciones o actos simbólicos como rezar, realizar cristiana sepultura y visitarlos en el cementerio, demuestran las prácticas, tradiciones y rituales propios de cada cultura. Ortiz, Romero y Blum (2017) señalan que la ausencia del cuerpo cancela la posibilidad de realizar aquellos actos fúnebres, el cual deja a los familiares en la incertidumbre, entre la ausencia y la presencia.

Lo anterior, denota la importancia de la ubicación, exhumación y entrega de los restos óseos a los familiares para que estos a partir de sus prácticas culturales realizan los ritos que crean pertinentes, lo cual determina la pérdida definitiva de su familiar y así permitir que se elabore de forma adecuada el duelo. Partiendo de lo anterior, Zorio (2011) plantea que:

Son precisamente los ritos y las creencias las herramientas disponibles en la cultura para confrontar esa ausencia y es por esto que son esenciales en los procesos de duelo. Por ejemplo, a través de ritos y creencias

¹ Informe narrativo publicado gracias al apoyo financiero de América Solidaria y de la Comisión Internacional de Personas Desaparecidas (ICMP) con fondos de la Unión Europea.

constatamos individual y colectivamente que los cadáveres no son desechos mortales sin valor social, cultural y/o subjetivo; todo lo contrario, conservan para los dolientes el valor del objeto amado, al cual los ligan vínculos amorosos y libidinales (p.256).

Finalmente, la tercera y última categoría referente a la verdad, justicia y reparación, los familiares señalan que es la obligación del Estado proporcionarles la verdad acerca de los hechos ocurridos y de hacer justicia frente a los actores que perpetraron tal delito de lesa humanidad, puesto que al estar en organizaciones de la sociedad civil les permitirá vincular a los procesos judiciales, el fortalecimiento de sus habilidades, el empoderamiento de una historia y sin lugar a dudas, desde la institucionalidad deben responder ante la dimensión de la reparación y no repetición. En torno a este aspecto cabe resaltar que el Estado tiene el deber de emprender acciones de búsqueda tal y como lo plantea el CNMH (2018) para así dar respuesta a las solicitudes y exigencias en torno a las necesidades de las víctimas. Además, es el compromiso con los familiares referentes a la justicia y el saber la verdad.

Conclusiones

En conclusión, la apertura de la palabra mediante la construcción de las narrativas se convierte en un proceso significativo, en la medida que se revela y se comparte información valiosa, íntima en un contexto de acción sin daño, lo cual permite develar el camino de los silencios, de la represión estatal e insurgente, pues el contar, refleja en cada uno de los familiares tranquilidad, paz, seguridad y mayormente esperanza. Además, logró evidenciar que el acto de contar las historias se convierte en un medio sanador, el cual permite que la “víctima” se reconozca dentro de un grupo de personas que han padecido eventos similares.

Esto último, es evidente en las historias de vida de cada participante en el estudio, la mención de su ser querido está acompañada de esperanza, pero a su vez se presenta una paradoja ya que lo esperan vivo o esperan sus restos óseos y así poder practicar los rituales fúnebres propios de una pérdida. Al practicar los ritos se permite culminar la incertidumbre y el sufrimiento acerca del paradero de su familiar y trascienden a elaborar el duelo de manera adecuada.

A pesar de lo anterior, la necesidad constante de conocer la verdad de los hechos ocurridos, determina en gran medida la lucha constante por vincularse a ciertas instituciones y/o participar en procesos que les permita estar al tanto de acontecimientos y/o políticas de gran relevancia en cada uno de sus casos, permitiéndoles reclamar constantemente los derechos que se les fueron violentados en dichos actos colmados de barbarie.

Declaraciones

Gracias a cada uno de los familiares que permitieron abrir la puerta de su corazón y contarnos sus historias en medio del dolor y la incertidumbre, y sobre todo en medio de la esperanza. Gracias al equipo investigador liderado por Carlos Enrique Zapata Bohorquez y Esteban Sossa Salvarezza como asesor externo, de igual manera a los integrantes del semillero “Tejidos de Paz” adscrito al programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia. Gracias a nuestra alma mater, por la aprobación y financiamiento.

Agradecimientos a América Solidaria Colombia, por su financiamiento y hacer posible la publicación del informe narrativo “Ausencias Presentes”. De igual forma, a la Comisión Internacional sobre Personas Desaparecidas (ICMP) con fondos de la Unión Europea por confiar en el trabajo de FAVIDESC y permitir

dar un gran paso con una entrega digna del informe a la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD). A su vez, agradecimientos al equipo técnico FAVIDESC por el apoyo y el acompañamiento psicosocial constante a cada uno de los familiares que participaron en este proceso.

El proyecto de investigación presentado por el presente artículo fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de la Amazonia y los participantes que hicieron parte de dicha investigación firmaron los consentimientos informados, todo el proceso metodológico y de análisis es acorde a lo dispuesto en el capítulo VII de la Ley 1090 del 2006. Por último, el presente artículo no presenta conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. y Erazo, L. (2018). Rememorar más allá del dolor: Construcción de narrativas frente al proceso de duelo en situaciones de desaparición forzada (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás, Villavicencio. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15472/2018merelynacosta.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Antillón Najlis, X. (2018). Yo sólo quería que amaneciera. Impactos psicosociales del Caso Ayotzinapa. Ciudad de México: Fundar, Centro de Análisis e Investigación AC Obtenido en: <http://fundar.org.mx/mexico/pdf/InformeAyotziFin.pdf> el, 11(6), 2018. Recuperado de <http://fundar.org.mx/mexico/pdf/InformeAyotziFin.pdf>
- Arango Serna, K. T. (2019). Duelo en familiares de víctimas de desaparición forzada que participaron en el proceso de excavación de la escombrera, en la comuna 13 de Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16341/1/ArangoKelly_2019_DueloFamiliaresVictimas.pdf
- Ardila Rincón, L. F. (2016). Significados y emociones de una madre que ha vivido la desaparición forzada de uno de sus hijos: estudio de caso. Recuperado de http://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12717/96/1/iue_rep_pre_psi_ardila_2016_desparici%C3%B3n_forzada.pdf
- Ariza Galindo, H. (2016). El concepto de duelo en los familiares de los desaparecidos: una revisión de la literatura (Doctoral dissertation, Universidad del Rosario). Recuperado <https://repository.urosario.edu.co/flexpaper/handle/10336/12708/Tesis%20Psicologia%20V5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnoso, M., Arnoso, A., & Pérez, P. (2015). Argentina (1976-1983): Impacto y afrontamiento psicosocial. *Universitas Psychological*, 14(3), 833-842. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.aiap>
- Arroyo, J. (2013). Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de Buenaventura (Estudio de tres casos en Buenaventura) (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10620/CB-0503492.pdf;jsessionid=7CBC36A495488ECA9B0C32C1461F0BDA?sequence=1>
- Casado, D. (2017). La sangre de la desaparición forzada: de la violencia a la filiación a través de la sangre. *Sociología y tecnología. Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 7(1), 81-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910290>
- Castro, E. y Quenoran, Y. (2018). Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de la desaparición forzada. *Revista UNIMAR*, 12-12. Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/1602>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Desaparición forzada. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico, Bogotá, CNMH. Recuperado de http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/BALANCE_DESAPARICION_FORZADA.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Caquetá: una autopsia sobre la desaparición

- forzada, Bogotá, CNMH. Recuperado de http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/caqueta_una-autopsia-sobre-la-desaparicion-forzada.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia, Bogotá, CNMH. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/hasta-encontrarlos/hasta-encontrarlos-drama-de-la-desaparicion-forzada-en-colombia.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica(2014). Desaparición forzada Tomo III: Entre la incertidumbre y el dolor: impactos psicosociales de la desaparición forzada. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/desaparicion-forzada/Tomo-III.pdf>
- Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas, 20 de Diciembre, 2006, http://comisiondebusqueda.gov.co/images/PDF/convencion_internacional.pdf
- Fernandez, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación Roberto Hernandez Sampieri. México: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. De C.V. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Gancedo, S. (2016). La herida abierta: el proceso de duelo en familiares de detenidos-desaparecidos por el terrorismo de Estado en Uruguay (1973-1985). Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/gancedo_tfg-proceso_de_duelo_en_familiares_desaparecidos.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Y Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación. 6ª edic. México: Editorial McGraw Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1167/1/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. Investigaciones Andina, 17(30), 1148-1150. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Maestre-Sánchez, W. (2015). La desaparición forzada en Colombia: Agendas pendientes de un problema no resuelto. Vis Iuris. Revista de derecho y ciencias sociales, 121-144.. Recuperado de <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/visiuris/article/view/979>
- Mejia, A. K. C. (2019). Protocolo de atención psicosocial a víctimas indirectas de desaparición del estado de Morelos.(Tesis de Maestria). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México. Recuperado de <http://riaa2.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/737/COMAJN05T.pdf?sequence=1>
- Meza, E., García, S., Torres, A., Castillo, L., Sauri, S, y Martínez, B (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 13(1),28-31. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=473/47316103007>
- Ortiz, L. M. Romero, M. P. y Blum, B. (2017). Las particularidades del Duelo en los niños ante

la desaparición de un ser querido. Revista Chilena de Psicoanálisis 33(1), 1-156. Recuperado de https://www.apch.cl/2018/revista/33_1_2017/Ortiz.pdf

Ospina Varela, B. S., Gómez David, L., y Echavarría Saldarriaga, L. E. (2019). Significación del duelo en víctimas de desaparición forzada (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10713/T.P_OspinaVarelaBrayanStiv_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez-Cano HJ, Cesar-Moreno BM. Aspectos históricos del consentimiento informado y su aplicación actual. Rev Med MD. 2019;10.11(3):229-234. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmed/md-2019/md193f.pdf>

Pérez, D. A. Á. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Estudios de filosofía, (44), 9-37. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>

Risler, J., & Ares, P. (2018). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa Buenos Aires: Tinta Limón, 2013. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93167/.pdf?sequence=1>

Segura, A., & Ramírez, D. (2013). Comportamiento del fenómeno de la desaparición, Colombia, 2013. Forensis, 15(1), 475-514. Recuperado de: <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49517/Desaparecidos..pdf>

Zorio, S. (2011). El dolor por un muerto–vivo. Una lectura freudiana del duelo en los casos de desaparición forzada. Desde el Jardín de Freud, (11), 251-266. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/27261/27536>

SOSTENIBILIDAD. APUNTES SOBRE SOSTENIBILIDAD FUERTE Y DÉBIL, CAPITAL MANUFACTURADO Y NATURAL

SUSTAINABILITY. NOTES ON STRONG AND WEAK SUSTAINABILITY, MANUFACTURED AND NATURAL CAPITAL

SUSTENTABILIDADE. APONTAMENTOS SOBRE SUSTENTABILIDADE FORTE E FRACA, CAPITAL MANUFATURADO E NATURAL

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez
dustin.tgr@gmail.com
Uniagustiniana – Universidad de la Salle
Bogotá- Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2020
Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Gómez, D. (2021). Sostenibilidad. Apuntes sobre sostenibilidad fuerte y débil,
capital manufacturado y natural. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 131-143

RESUMEN

El objetivo general del presente artículo de revisión es caracterizar la categoría sostenibilidad teniendo como derrotero en primer lugar su historia desde la década de 1960 hasta el presente y en segundo lugar su relación con las diferentes sostenibilidades (fuerte y débil) y los diferentes capitales (natural y transformado) como variables para comprender y solucionar las problemáticas del siglo XXI. La metodología es de corte cualitativo y el método es de revisión documental por matrices. La principal conclusión, es que la sostenibilidad es una categoría amplia que se puede entender desde las ciencias de la sostenibilidad como la capacidad resiliente que tiene un ecosistema frente a las perturbaciones y también desde los postulados económicos donde se diferencia entre sostenibilidad fuerte y débil.

Palabras claves: capital, ciencias de la sostenibilidad, desarrollo sostenible, economía, sostenibilidad.

ABSTRACT

The general objective of this review article is to characterize the category of sustainability, taking as a starting point its history from the 1960s to the present and, secondly, its relationship with different (strong and weak) sustainability and the different capitals (natural and transformed) as variables to understand and solve the problems of the 21st century. The methodology is qualitative and the method is of document revision by matrices. The methodology is qualitative and the method is of document revision by matrices. The main conclusion, is that sustainability is a broad category that can be understood from the sciences of sustainability as the resilient capacity that an ecosystem has in the face of disturbances and also from the economic postulates where there is a difference between strong sustainability and weak.

Key words: capital, sustainability sciences, sustainable development, economy, sustainability.

SUMÁRIO

O objectivo geral do presente artigo de revisão é caracterizar a categoria sustentabilidade, tendo em conta, em primeiro lugar, a sua história desde a década de 1960 até ao presente e, em segundo lugar, a sua relação com as diferentes sustentabilidade (forte e fraca) e os diferentes capitais (natural e transformado) como variáveis para compreender e solucionar as problemáticas do século XXI. A metodologia é de corte qualitativo e o método é de revisão documental por matrizes. A principal conclusão, é que a sustentabilidade é uma categoria ampla que pode ser entendida desde as ciências da sustentabilidade como a capacidade resiliente que tem um ecossistema frente às perturbações e também desde os postulados económicos onde se diferencia entre sustentabilidade forte e fraco.

Palavras-chave: capital, ciências da sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, economia, sustentabilidade.

Introducción

Uno de los temas más apasionantes que tienen cabida en el presente siglo es la sostenibilidad. En efecto, una categoría que ha emergido permeando los desarrollos de las sociedades humanas ha sido la sostenibilidad desde lo económico, lo social como lo político (Gómez, Ariza y Velasco, 2019). En particular, la categoría sostenibilidad ha sido utilizada en diferentes contextos que ha provocado errores en su conceptualización o sencillamente se ha utilizado como una moda del nuevo siglo cuando se quiere hacer referencia al medio ambiente (Hale, Legun, Campbell y Carolan, 2019; Maldonado, 2018). El presente escrito de revisión tiene como objetivo general, caracterizar la categoría sostenibilidad teniendo como derrotero el desarrollo histórico de la categoría desde la década de 1960 hasta el presente y su relación con las diferentes sostenibilidades (fuerte y débil) y los desiguales capitales (natural y transformado) como variables para comprender y solucionar las problemáticas del siglo XXI. Sin olvidar, los aportes de las ciencias de la sostenibilidad. Para ello, en primer lugar, se establece una breve sincronía de la categoría sostenibilidad desde lo histórico a juicio del autor fruto de la metodología y el método utilizado con los periodos más emblemáticos. Continúa con la diferenciación entre sus promotores como lo son las diferentes Bioeconomías desde la sostenibilidad fuerte y débil para proseguir con las divergencias de capital natural y capital manufacturado. Terminando con unas breves conclusiones del ejercicio investigativo.

La metodología es de corte cualitativo y su método es de revisión documental por matrices, que buscan identificar las divergencias como las convergencias de los autores y así poder analizar sus similitudes como diferencias (Gómez, Ramos y Carranza, 2017^a; 2017b; 2016). La ventana de observación de la

literatura especializada indagada inicia desde los años 1970 que se podría decir que es cuando comienza las preocupaciones sobre el medio ambiente hasta el año 2019 antes de la pandemia y sus cambios vertiginosos tanto a la red empresarial como del tejido social mundial (Fedesarrollo, 2020^a; 2020b; Sachs, Schmidt-Traub, Kroll, Lafortune, Fuller, Woelm, 2020; ONU, 2020).

Para terminar el apartado, el presente artículo de revisión es derivado en primer lugar de la tesis doctoral en desarrollo del autor, titulada: Metabolismo agrario de la agroindustria de la palma de aceite en el territorio de Aracataca, Magdalena, Colombia en el periodo 1965-2018 del doctorado en Agrociencias de la Universidad de la Salle. Dirigida por el PhD Jaime Alberto Rendón Acevedo. De igual manera, del proyecto de investigación nombrado: Análisis, desarrollo, fomento y gestión del talento humano en el municipio de Aracataca, Magdalena desde la economía solidaria (2020- 2022). En su segunda fase titulada: Fomento y fortalecimiento de circuitos cortos de comercialización en el territorio de Aracataca, Magdalena. Que se desarrolla entre la Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias -UAEOS y la Universitaria Agustiniiana-Uniagustiniiana.

Desarrollos de la categoría sostenibilidad

Hechos históricos en el siglo XX sobre la categoría sostenibilidad

En el año 1968 se van a efectuar un cúmulo de reuniones cuyo nombre será: El Club de Roma. Donde dialogaron diferentes experticias del índole económico, industrial, científico, con el apoyo de funcionarios públicos procedentes de por lo menos de 10 países. En particular, sus conversaciones fueron un debate sobre el presente como el futuro de la especie humana, dado la contaminación como la degradación

del medio ambiente, el aumento de la pobreza a pesar de la creciente producción de bienes y servicios, la urbanización descontrolada entre otras variables socioeconómicas y socioambientales (Mayor, 2009). Así mismo, la ONU, en París, celebró en el mismo año, pero haciéndose efectiva hasta el año 1972 una conferencia sobre la conservación y uso racional de los recursos de la biosfera cuyo objetivo primordial era hacer que los países que estuvieron en la conferencia asumieran su responsabilidad internacional en relación con su impacto con el medio ambiente (Zarta, 2018).

De igual modo, en el primer trimestre del año 1972 salió el libro titulado los “Límites del Crecimiento”, fruto de las conversaciones antes mencionadas en el Club de Roma con el MIT (Massachusetts Institute of Technology). Presentando en el libro las variables que determinan y limitan el crecimiento del planeta como lo son la contaminación, la producción agrícola, los recursos naturales etc. (Meadows, Randers y Behrens, 1972).

Continuando, en el año 1984 se hace efectiva otra reunión entre la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo en la Organización de Naciones Unidas -ONU con el objetivo de construir un futuro más próspero y justo donde también uno de sus pivotes va a ser sobre el desarrollo económico y el medio ambiente. No obstante, hasta 1987 la comisión presenta su informe titulado “Informe de Brundtland” o también reconocido como “Nuestro Futuro Común” en español. En honor a la secretaria de las ONU cuyo nombre es Harlem Brundtland. Precisamente, en este documento gana reconocimiento la categoría sostenibilidad: “está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (ONU, 1987, p. 29).

Para el año 1990 el economista holandés Nijkamp presenta el libro titulado: Desarrollo regional sustentable y el uso de recursos naturales. En el que desarrolla el concepto de sustentabilidad en relación con el crecimiento económico, sostenibilidad ambiental, la equidad social para dar su síntesis del desarrollo sustentable. Por consiguiente, según el (Nijkamp, 1990) el desarrollo sustentable se llegará cuando los tres objetivos mencionados se alcancen simultáneamente.

En el año 2000 se pacta entre las naciones unidas en Nueva York la Cumbre del Milenio. Cuyo objetivo primordial es reunir voluntades para combatir la pobreza, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente, la segregación por género que se va a denominar los 8 Objetivos del Milenio (ONU, 2000). Con el mismo propósito, para el 2015 la ONU saca el documento titulado: “Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible” que contempla 17 objetivos del desarrollo sostenible. Que también resulta en la Cumbre de la Tierra RIO +20 que fue en el 2012 en Rio de Janeiro (OECD, 2020; 2019).

“los resultados de todas las grandes conferencias y cumbres de las naciones unidas, que han establecido una base sólida para el desarrollo sostenible y han ayudado a conformar la nueva agenda, como la declaración de Rio sobre el medio ambiente y el desarrollo, la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible, la cumbre mundial sobre desarrollo social, el programa de acción de la conferencia internacional sobre la población y el desarrollo, la plataforma de acción de Beijín y la conferencia de las naciones unidas sobre el desarrollo sostenible” (ONU, 2015 citado en Zarta, 2018, p.416).

Sin olvidar, el Protocolo de Montreal del año 1987, la Cumbre de la Tierra de Janeiro -Agenda 21-1992, el Protocolo de Kioto de

1997, el N20, la Conferencia de Estocolmo de 2001, la Cumbre de la Tierra de Johannesburgo de 2002, Río de Janeiro +20 2012, París 2015 -COP21 que han contribuido en dinamizar la categoría sostenibilidad:

“El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, está profundamente implicado en la adopción e implementación de la Agenda 2030, en el marco de sus actividades de cooperación técnica, apoyando la generación de capacidades nacionales, orientadas a la creación de más y mejores oportunidades para el crecimiento de las personas y sus comunidades, partiendo de un enfoque integral y de derechos, para alcanzar un desarrollo sostenible, inclusivo, con una institucionalidad sana y democrática” (ONU, 2015, p. 1).

A continuación, se prosigue con la caracterización de las ciencias de la sostenibilidad y continúa con las bioeconomías y su relación con el capital natural, transformado y la sostenibilidad débil y fuerte.

Ciencias de la Sostenibilidad

Hace más de 30 años apareció el informe de la ONU titulado “Informe de Brundtland”. Dicho informe fue el constituyente y puso en boga los estudios de la sostenibilidad. El documento sugiere la relación entre la erradicación de la pobreza, el crecimiento económico y el mejoramiento va en fraternidad con el medio ambiente. En consecuencia, el desarrollo sostenible busca “asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (ONU, 1987, p. 29). Sin olvidar, que no existe diferencia entre sostenible y sustentabilidad. En virtud, que el informe que se efectuó en el idioma inglés aparece la categoría “sustainable development”. En efecto, la traducción al español generó una confusión, ya que para el caso mexicano se

tradujo como desarrollo sostenible y en otros Estados de lengua hispana como desarrollo sustentable. La cual se puede indicar tanto en el libro de (Riechmann, 1995; Correa, 2017; Lee y Jung, 2019): “La distorsión semántica de lo sostenible se acrecienta y se presenta muy ambigua, cuando dicho concepto es aplicado indistintamente a la producción, la ecología, la economía y el medio ambiente” (Dourojeanni, 2000, p. 22).

Por consiguiente, el desarrollo sostenible nace como un discurso, un proyecto económico y social que trata de responder a la insostenibilidad. La cual se entiende como, “una situación que afecta las posibilidades de mantener el bienestar social y de los ecosistemas como consecuencia de procesos humanos que no se ajustan a las dinámicas del entorno social y ecológico” (Salas, 2012, p. 26). Asumiéndose también como una política administrativa institucional entre los Estados, organizaciones no gubernamentales que han sido plasmados en declaraciones oficiales en conferencias como en documentos, para emprender acciones tendientes a resolver las problemáticas de insostenibilidad (Ríos, Ortiz y Álvarez, 2005).

Existe una rama del conocimiento que se denomina Ciencias de la Sostenibilidad-CS. Grosso modo, es la ciencia que estudia las interacciones dinámicas entre naturaleza y sociedad para promocionar las transiciones de las sociedades humanas con las trayectorias sostenibles (Clark y Dickson, 2003; Kates et al., 2001). Desde el punto de vista ontológico, las CS tienen como su unidad de análisis los sistemas socio ecológicos (Gallopin, 2006; 2004; 2001) y para Ríos lo antes mencionado son también su objeto de estudio. Desde el punto de vista epistemológico hay corrientes desde la teoría de los sistemas complejos (Espinosa, Hardern y Walker 2008; Kemp y Martens, 2007) como contrapeso

a la mirada mecanicista y reduccionista del enfoque positivista para poder responder a los problemas de insostenibilidad del presente. Desde el punto de vista de los aspectos metodológicos, se puede afirmar que las CS no son ciencia aplicada ni mucho menos básica. Por consiguiente, una característica general de la investigación en sostenibilidad es la solución de problemas (Kajikawa, 2008; Kemp y Martens, 2007; Koriyama y Takeuchi, 2006; Luks y Siebenhüner, 2007):

“En ese sentido podría decirse que el objeto de estudio de la ciencia de la sostenibilidad es la resiliencia de los sistemas socio ecológicos. Sin embargo, la denominación de sistema socio ecológico no se refiere a ningún sistema en particular sino a cualquier sistema constituido por interacciones socio ecológicas. En consecuencia, sin importar el sistema de que se trate lo importante para la ciencia de la sostenibilidad es entender la resiliencia vinculada a las interacciones socio ecológicas. Por esa razón, sería más apropiado afirmar que el objeto de estudio de la ciencia de la sostenibilidad es la resiliencia socio ecológica de los sistemas” (Salas, 2012, p.63).

De ahí, que la resiliencia se entiende desde tres perspectivas: Centrada en el equilibrio, Múltiples Estados de Equilibrio y Cambio adaptativo. La primera se basa en la capacidad que tiene un sistema de recuperar su punto de equilibrio después de un suceso o perturbación (Gunderson, 2003). La segunda, es la capacidad que tienen los sistemas de aguantar y absorber dichas perturbaciones mientras mantienen sus funciones esenciales (Folke, 2006). La última, es la capacidad que tiene un sistema de autoorganizarse por medio de la adaptación que le permite preservar sus atributos esenciales luego de la perturbación o el suceso (Norberg y Cumming, 2008b; Holling, 2001).

Mirada económica de la sostenibilidad

La sostenibilidad desde el punto de vista económico va a tener tres dimensiones diferentes desde los postulados de la ciencia económica, aunque dos de ellas convergen. En las décadas de 1960 y 1970 emergen discursos económicos donde se pueden identificar componentes del medio ambiente y que se pueden denominar Bioeconomías. El primero que acuñó la categoría Bioeconomía fue Georgescu Roegen en su libro clásico “La ley de la entropía”. De donde se sigue el nacimiento de la economía ecológica y la ecología política. En términos generales, la economía ecológica concibe que la economía debe inclinarse a los ciclos de la naturaleza como superar el reduccionismo de medir todo en precios. Sin olvidar, la utilización o mejor el diálogo con otras disciplinas como lo son la termodinámica del equilibrio (Purvis, Maoy, Robinson, 2019; -Gómez, Pérez y Rojas, 2017; Mohammadian, 2005; Rosas-Baños, 2012).

En esta misma sintonía, pero desde el discurso convencional de la economía, es decir desde el paradigma de la modernidad (paradigma desde los postulados de Kuhn), nace la Economía Ambiental y la Bioeconomía desde la escuela de la Nueva Economía. La primera concibe que los servicios ecosistémicos tengan valor de cambio y su máxima es “el que contamina paga” y la segunda que se bifurca sobre todo desde la década de 1990 tanto en EE. UU y la Unión Europea- EU desde la narrativa neoliberal. Precisamente, ambas afirman que la vida ya no es un residuo sino un potencial con valor económico. Es decir, la Bioeconomía desde la Nueva Economía tiene que ver mucho con el crecimiento verde, el PIB verde etc. (Aguilera, Rincón y Gómez 2020; Pavone, 2012; Rendón, 2007).

Capital: natural y manufacturado

El capital se puede definir como en términos

generales como un stock que produce un flujo de servicios y bienes en el futuro (Constanza y Daly,1992; Rendón,2015). De igual manera, desde la ciencia económica existen diferentes clases de capital (Laverde, Almanza, Gómez y Serrano,2020; Rubio, Téllez y Gómez, 2019). A continuación, se describen el capital natural y el capital manufacturado para poder llegar a la sostenibilidad fuerte y la sostenibilidad débil.

El capital natural fue acuñado por primera vez por Taussing en el año 1920 con respecto a la clasificación de los factores productivos y el papel sobresaliente que posee la tierra y el capital en la teoría económica (Granda,2006, p.71). De igual manera, el mismo autor afirma que la conceptualización de la naturaleza como capital natural solo era utilizado para valores asociado a actividades económicas. Sin embargo, a través del tiempo la categoría capital natural ha conducido a considerar a la naturaleza como un capital natural (Goodwin, 2003). Precisamente (Gudynass,200), explica el capital natural como el conjunto de activos de la naturaleza que genera flujos de bienes y servicios útiles para el ser humano. Es decir, el capital natural, según estos autores de corte Neoclásico de la economía, comprenden que la naturaleza además de tener funciones de valor de uso relacionados con actividades productivas también tiene el soporte de ser el pivote de la vida y de provisionar servicios. En contraposición, el capital manufacturado, es el que dimensiona la innovación humana como los nuevos métodos de trabajo para desarrollar bienes y materiales fijos que contribuyan al desarrollo de la producción. Por consiguiente, no son la salida en sí, son el medio, como son los edificios, las maquinas, las herramientas etc. De ahí, que esta corriente considere que el capital natural puede ser sustituido con otras clases de capital por ejemplo el capital manufacturado dando origen a lo que se denomina sostenibilidad débil (Van den Abeele, 2019; Correa,2017; Osorio, 2017).

Sostenibilidades: débil y fuerte

La Sostenibilidad Débil-SD está asociada fuertemente tanto con la Economía Ambiental y sobre todo con la Bioeconomía desde los postulados de la Nueva economía. La Sostenibilidad Débil es apoyada vigorosamente por el Banco Interamericano de Desarrollo-BID y por ello va de la mano de los entes multilaterales como la ONU, el Fondo monetario Internacional -FMI entre otros (Neumayer,1999). En términos de la economía convencional, la sostenibilidad débil precisa mantener la inversión total neta, definida de forma adecuada para abarcar todas las clases de capital por encima o igual a cero. Por ello, la línea argumentativa de la sostenibilidad débil es que la elasticidad de sustitución entre el capital natural y el manufacturado es alta y otros más ortodoxos es infinita. En términos más generales conciben que el capital manufacturado puede sustituir los servicios ecosistémicos del capital natural (Correa,2017; 2004;2003; Trigo, Henry, Sanders, Schurr, Ingelbrecht, Revel, Santana, y Rocha 2013).

Sostenibilidad fuerte

Por otro lado, está la Sostenibilidad Fuerte- SF que ha sido desarrollada sobre todo por parte de los biólogos y los ecologistas. En efecto, la SF concibe al capital natural como no sustituible a través de otra formas del capital, por ejemplo, el manufacturado (Neumayer,1999). De igual forma como la imposibilidad de sustitución de mucha funciones y servicios ambientales (Correa,2017, p.67). Por consiguiente, la Sostenibilidad Fuerte-SF tiene como objetivo conservar y mantener la capacidad de la biosfera para poder sopesar los impactos del desarrollo. En consecuencia, es necesario generar limites, barreras frente a la utilización de los recursos naturales y servicios ambientales, los cuales están delimitados por la capacidad

de la naturaleza para absorber o eliminar la contaminación (Turner, 1993).

Por lo tanto, la Sostenibilidad Débil va en relación con los postulados de los entes multilateral y con la narrativa neoliberal donde suponen que el capital manufacturado puede sustituir el capital natural. Mientras que la Sostenibilidad Fuerte sigue sobre todo argumentos de ecólogos, biólogos, economistas ecológicos que al contrario de los postulados de la sostenibilidad débil no conciben que el capital manufacturado pueda sustituir el capital natural (Maldonado, 2017; 2014).

Conclusiones

El presente escrito es fruto de dos proyectos investigativos. Por un lado, por el desarrollo de la tesis doctoral del autor. En segundo lugar, por el macroproyecto efectuado desde el año pasado con una entidad adscrita al Ministerio de Trabajo de Colombia como lo es la UAEOS. En efecto, ambos al tener el mismo territorio como lo es Aracataca, Magdalena, Colombia han generado un cumulo amplio de investigaciones en torno a la economía solidaria y el metabolismo social desde la óptica de la sostenibilidad que tienen los conglomerados sociales y los servicios ecosistémicos.

La sostenibilidad débil es ejemplo de la narrativa neoliberal propagado por los entes multilaterales como los gobiernos en promedio que siguen esta ideología. En países como Colombia, la Bioeconomía desde la Nueva economía ha generado un sinnúmero de decretos, políticas públicas como lineamientos, que reconocen y apoyan estas iniciativas. Ya que se suscriben con el PIB Verde, el Crecimiento Verde y en consecuencia con los postulados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE, FMI y el BID. La sostenibilidad débil se construye por medio del crecimiento

económico. Ya sea porque el aumento del consumo puede mitigar la reducción del stock de recursos renovables o un acrecentamiento de la contaminación porque la ampliación en el consumo reducirá una declinación del stock de recursos renovables, en virtud que desde la teoría neoclásica de la economía el medio ambiente es un bien superior. Los defensores de esta línea argumentativa conciben, que, si se aumenta el ingreso, el estado del medio ambiente mejorará y se cataloga a estos autores como optimistas. Ya que poseen una visión optimista del ambiente.

La sostenibilidad fuerte es mucho más difícil de definir, en virtud que muchos autores tienen diferentes formas de interactuar con la categoría desde lo qué es y lo que implica. Sin embargo, se les categoriza como autores pesimistas, en virtud que consideran que los niveles de agotamiento de los recursos naturales no pueden ser sostenidos en el futuro. Es más, plantean que históricamente, cuando el mundo estaba vacío, el capital manufacturado era limitado y el recurso natural o mejor el capital natural era abundante. Pero en el presente, gracias a la falacia del crecimiento económico indefinido, la explosión demográfica, los papeles se han cambiado y el capital natural es el limitado y el capital manufacturado es abundante. Por consiguiente, afirman que el capital natural no es sustituible por otras formas de capital.

La sostenibilidad desde las ciencias de la sostenibilidad son un corpus teórico que se está construyendo gracias a l dialogo entre diferentes disciplinas que buscan superar el reduccionismo y determinismo con el que fueron construidas en el siglo XIX, bajo los postulados de fragmentación de Rene Descartes o en términos de Thomas Kuhn, desde el paradigma de la modernidad. precisamente, dado su dialogo interdisciplinario, estas tienen más herramientas para comprender como solunar

las problemáticas del Siglo XXI. Ya que utilizar categoría como mercado, competitividad, desarrollo sostenible etc. es continuar con los mismo enfoques, metodologías, y disciplinas que han ocasionado la contaminación garrafal, como la inequidad social y ambiental que ostenta el planeta en el presente. De ahí que al utilizar categorías y conceptos de las ciencias de la sostenibilidad y su dialogo interdisciplinario con las bioeconomías, específicamente con la economía ecológica y sus sostenibilidad fuerte abre una amplia ventana para dimensionar el presente y las problemáticas socioambientales

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M., Rincón, M. y Gómez, D. (2020). Bioeconomía, una alternativa de investigación en administración y afines. En M. Aguilera-Prado y M. Rincón-Moreno (eds.). Temas y métodos de investigación en negocios, administración, mercadeo y contaduría (pp. 193-218). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498426.06>
- Clark, W. y Dickson, N., (2003). Sustainability science: the emerging research program. PNAS, 100(14): 8059 – 8061. <https://doi.org/10.1073/pnas.1231333100>
- Constanza, R y Daly, H (1992). Natural Capital and Sustainable Development. Conservation Biology, 6(1), 37-46. <https://www.jstor.org/stable/2385849>
- Correa, F. (2017). Desarrollo sostenible. Revisión teórica desde la economía Medellín: Colombia. Ediciones UNAULA.
- Correa, F. (2004). Economía de la sostenibilidad: perspectivas económicas y ecológicas. Ensayos de economía. 24 (14) 60-91. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/24651>
- Correa, F. (2003). Economía del desarrollo sostenible: propuestas y limitaciones de la teoría neoclásica. Semestre económico, 6(12). <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/download/1367/1404?inline=1>
- Dourojeanni, A. (2000). Procedimientos de gestión para el desarrollo sustentable. Santiago de Chile: Cepal, Eclac.
- Espinosa, A., Harnden, R. y Walker, J., (2008). A complexity approach to sustainability – Stafford Beer revisited. European Journal Of Operational Research, 187(2): 636-651.
- Fedesarrollo (2020^a). Impacto de los aislamientos obligatorios por covid19 sobre la pobreza total y extrema en Colombia. Fedesarrollo. Obtenido en: https://www.fedesarrollo.org.co/sites/default/files/DocumentosTrabajo/impacto_de_los_aislamientos_obligatorios_.pdf
- Fedesarrollo (2020^a). Impacto en el mercado laboral de las medidas de aislamiento para combatir el COVID-19. Fedesarrollo. Obtenido en: https://www.fedesarrollo.org.co/sites/default/files/DocumentosTrabajo/impacto_del_covid_sobre_el_empleo_cf.pdf
- Folke, C., (2006). Resilience: the emergence of a perspective for social-ecological systems. Global Environ Chang, 16(3): 253 - 267. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002>
- Gallopín, G., (2004). Sustainable development: epistemological challenges to science and technology, Workshop on Sustainable Development: Epistemological Challenges to Science and Technology. ECLAC, Santiago de Chile.
- Gallopín, G., (2006). Los indicadores de desarrollo sostenible: aspectos conceptuales y metodológicos, Seminario de expertos sobre indicadores de sostenibilidad en la formulación y seguimiento de políticas, Santiago de Chile.
- Gallopín, G., (2001). Science and technology, sustainability and sustainable development. ECLAC, 34-47. Obtenido en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31809/S02157.pdf?sequence=1>
- Granada, C. (2006). Elementos para una crítica a la teorías del crecimiento económico basados en los conceptos de capital natural y cambio tecnológico y sus nexos con los recursos

naturales y la energía. Tesis de Grado, Maestría en ciencias económicas. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Gómez, D., Ariza, E., y Velasco, N. (2018). Diálogos entre la economía ecológica y la bioeconomía, Editorial Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

Gómez, D., Pérez, E. y Rojas, W. (2017). El Biodesarrollo como ruptura de la categoría desarrollo. *Revista Ciencias económicas*. 75-87.

Gómez, D., Ramos, C., y Carranza, Y. (2017). Aportes de negociadores internacionales para el crecimiento, la innovación, el emprendimiento y la competitividad de las empresas colombianas. *FACCEA*, 7(2), 157-164. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/faccea/article/view/728>

Gómez, D., Carranza, Y., y Camilo, R. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Chakiñan* (1), 46-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04>

Goodwin, N (2003). Five kinds of capital: useful concepots for sustainable development. Global development and Enviroment Institute, Workin paper, (03-07)1-14 Medford, Tufts University. 10.22004/ag.econ.15595

Guduyinas, E. (2000). Los límites de la sustentabilidad débil y el transito desde e capital natural al patrimonio ecológico. *Educación, Participación y Ambiente, MARN*, 4(11):7-11. <http://www.ecologiasocial.com/publicacionesclaes/GudynasCapitalNaturalVz00.pdf>.

Gunderson, L., (2003). Adaptive dancing: interactions between social resilience and ecological crises. In: F. Berkes, J. Colding and C. Folke (Editors), *Navigating social-ecological systems: Building resilience for complexity and change*. Cambridge University Press, Cambridge, 33-52.

Hale, J., Legun, K., Campbell, H., y Carolan, M. (2019). Social sustainability indicators as performance, *Geoforum*, 103, 47–5. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.03.008>

Holling, C., (2001). Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems*, 4: 390 – 405. <https://doi.org/10.1007/s10021-001-0101-5>

Kajikawa, Y., (2008). Research core and framework of sustainability science. *Sustainability Science*, 3(2): 215-239. <https://doi.org/10.1007/s11625-008-0053-1>

Kates, R., Clark, W., Corell, R., Hall, M., et al., (2001). Sustainability science. *Science*, 292(5517): 641-642. 10.1126/science.1059386

Kemp, R., y Martens, P., (2007). Sustainable development: ¿How to manage something that is subjective and never can be achieved? *Sustain Sci Pract Policy*, 3(2): 5-14. <https://doi.org/10.1080/15487733.2007.11907997>

Komiyama, H. y Takeuchi, K., (2006). Sustainability science: building a new discipline. *Sustainability Science*, 1(1): 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11625-006-0007-4>

Laverde, M., Almanza, C., Gómez, D., y Serrano, C. (2020). El Capital Relacional como Recurso Diferencial y Valioso para las Empresas. *PODIUM*, (37), 57-70. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.5>

Luks, F., y Siebenhüner, B., (2007). Transdisciplinarity for social learning? The contribution of the German socio-ecological research initiative to sustainability governance. *Ecological*

- Economics, 63(2-3): 418-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2006.11.007>
- Lee, K. y Jung, H. (2019). Dynamic semantic network analysis for identifying the concept and scope of social sustainability'. *Journal of Cleaner Production*, 233, 1510–1524. 10.1016/j.jclepro.2019.05.390
- Maldonado, C. (2018). Bioeconomía, Biodesarrollo y civilización. Un mapa de problemas y soluciones. En *Epistemologías del Sur para germinar alternativas al desarrollo. Debate entre Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. 57-81
- Maldonado, C. (2017). La extraña idea del desarrollo. Genealogía de un concepto. *Pensamiento Americano*, 10(18), 144-160. <http://dx.doi.org/>
- Maldonado, C. (2014). Biodesarrollo y complejidad. Propuesta de un modelo teórico. En M. Eschenhagen, *Un viaje por las alternativas al desarrollo: perspectivas y propuestas teóricas* (71-94). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Mayor, F. (2009). Los límites del crecimiento. *Temas para el debate*, (185), 10-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3087734>
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behrens, W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Ciudad de México: FCE.
- Mohammadian, M. (2000). *Bioeconomics: Biological Economics. Interdisciplinary Study of Biology, Economics and Education*. Madrid: ed. personal.
- Nijkamp, P. (1990): *Regional Sustainable Development and Natural Resource Use*, en Banco Mundial Annual Conference on Development Economics, Washington D. C.
- Neumayer, E. (1999). *Weak versus strong sustainability*. London, Ed Ward Elgars Publisher.
- Norberg, J. y Cumming, G., (2008). *Networks*. In: J. Norberg and G. Cumming (Editors), *Complexity theory for a sustainable future*. Columbia University Press, New York (USA), 81-84.
- OECD (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris. Obtenido en: <https://doi.org/10.1787/9870c393>
- OECD (2019). *Measuring Distance to the SDG Targets 2019: An Assessment of Where OECD Countries Stand*. Obtenido en: <https://doi.org/10.1787/a8caf3fa>
- ONU, (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. Obtenido en: <https://unsstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. PNUD. Obtenido en: <file:///C:/Users/dustin/Downloads/PNUDArgent-DossierODS.pdf>
- ONU. (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015(A/69/L.85). En la ONU. Obtenido en: http://www.objetivosdedesarrollodelmilenio.org.mx/Doctos/TNM_2030.pdf
- ONU. (2000). *Declaración del milenio. (A/RES/55/2)*. ONU. Obtenido en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU, (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Osorio, M. (2017). *Modos de vida vivibles: Economía(s) Solidaria(s) y sostenibilidad de la vida*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Pavone, V. (2012). Ciencia, neoliberalismo y bioeconomía. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 145-161. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92424169013.pdf>
- Purvis, B., Mao, Y. y Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Riechmann, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Madrid: Trotta.
- Rios, L., Ortiz, M. y Alvarez, J., (2005). Debates on Sustainable Development: Towards a Holistic View of Reality. *Environ Dev Sustain* 7, 501–518. <https://doi.org/10.1007/s10668-004-5539-0>
- Rendón, J. (2015). educación y Lógica del mercado. Verdades y mentiras de entender del educación como condición esencial del desarrollo. En *Educación y neoliberalismo*. Ed Gómez D. Bogotá: Colombia. Editorial Corporación Unificada d educación superior CUN.
- Rendón, J. (2007). El desarrollo humano sostenible: ¿un concepto para las transformaciones? *Revista Equidad y Desarrollo*. (7), 111-129. <https://doi.org/10.19052/ed.331>
- Rosas-Baños, M. (2012). Economía Ecológica y solidaria: rumbo a una propuesta teoría integrada que se visualice las rutas hacia la transición. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 18: 89-103. <https://www.raco.cat/index.php/Revibec/article/view/253533>
- Rubio, G. A., Téllez, C. A., y Gómez, D. T. (2019). Análisis de los factores que componen un sistema de gestión empresarial: estudio de caso para la dirección de vivienda. *Revista Nacional De Administración*, 10(2), 47-60. <https://doi.org/10.22458/>
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salas, W. (2012). *Diseño de un modelo de análisis de sostenibilidad de políticas públicas en salud*. Tesis doctoral. Universidad Politénica de Cataluña. barcelon: España.
- Trigo, E. J., Henry, G., Sanders, J., Schurr, U., Ingelbrecht, I., Revel, C., Santana, C. y Rocha P. (2013). *yBioeconomy Working Paper No. 2013-01*. Obtenido en: https://www.researchgate.net/publication/273761114_Towards_bio-economy_development_in_Latin_America_and_the_Caribbean
- Van den Abeele, E. (2019). *The European Union versus the Better Regulation Agenda: Why the outcome depends on a paradigm shift*. Brussels.
- Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

EXTENSIONISMO EN LA CADENA PRODUCTIVA OVINOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

EXTENSIONISM IN THE SHEEP PRODUCTION CHAIN IN MEXICO CITY

EXTENSIONISMO NA CADEIA PRODUTIVA DE OVINOS NA CIDADE DO MÉXICO

Georgel Moctezuma López
moctezuma.georgel@inifap.gob.mx
INIFAP. Centro Nacional de Investigación Disciplinaria en Conservación y Mejoramiento de Ecosistemas Forestales
Ciudad de México – México

Eric Uriel Ramírez Sánchez
extensionismo.cdmx@inifap.gob.mx
UNAM – FES Aragón
Ciudad de México – México

Lourdes Velázquez Fragoso
extensionismo.cdmx@inifap.gob.mx

Centro de Estudios Superiores – GAM
Ciudad de México – México

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article
Moctezuma, G., Ramírez, E. & Velázquez, L. (2021). Extensionismo en la cadena productiva ovinos en la Ciudad de México. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 144-157

Fecha de recepción: 19 de junio de 2020
Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

RESUMEN

Objetivo. Evaluar el programa de trabajo de los extensionistas pecuarios de la cadena productiva ovinos dirigido a pequeños productores dentro de los niveles I y II de la CDMX (aquellos que tiene las menores superficies y hatos ganaderos), con el acompañamiento del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), para presentar los resultados de las innovaciones tecnológicas que se implementaron en la cadena ovinos.

Metodología. Investigación cuantitativa basada en un análisis descriptivo de la evaluación de resultados obtenida a partir de la aplicación de varios indicadores a los datos obtenidos del instrumento de investigación denominado como bitácora (registro del trabajo) de campo, y cuya muestra se conformó de 81 ovinocultores los cuales representan al total de los productores atendidos por los extensionistas.

Resultados. Los logros que se obtuvieron por eslabón de la cadena productiva ovinos fueron los siguientes: para el caso de la producción se alcanzó el 94.4% de la meta, en transformación se obtuvieron los resultados más relevantes ya que se alcanzaron logros del 114.3% y 100%, con respecto a la comercialización los resultados fueron los menos satisfactorios ya que se alcanzó 0% y 84.1% y con relación a la organización las metas se cubrieron en los niveles del 42.9%, 27.3% y 50%.

Limitaciones. El programa de extensionismo funciona con presupuestos anuales, el cual tiene que ser autorizado para su renovación, lo cual implica un trámite burocrático que retrasa los inicios de las actividades y, por otro lado, tanto los extensionistas como los productores sujetos a atención no tienen continuidad, situación que no permite dar un seguimiento de mediano y largo plazo.

Originalidad. Las actividades de acompañamiento técnico - metodológico y asesoría se llevaron a cabo principalmente en doce comunidades con ovinocultores de escasos recursos de las cuatro alcaldías (antes delegaciones) del sureste de la Ciudad de México: Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan y Xochimilco.

Conclusión: Las acciones de asistencia técnica de los extensionistas pecuarios abarcaron cuatro eslabones de la cadena ovinos: i) producción, ii) transformación (industrialización o agregación de valor), iii) comercialización y iv) organización. Asimismo, los técnicos implementaron ocho innovaciones de la siguiente manera: eslabón primario, 1) medicina preventiva (inmunización y control parasitario) y 2) manejo del parto; eslabón transformación, 3) buenas prácticas de manufactura, 4) elaboración de productos cárnicos diferentes a la barbacoa y 5) elaboración de productos lácteos; eslabón de comercialización, 6) punto fijo de venta y 7) registros económicos para toma de decisiones y eslabón de organización, 8) asociación o agrupamiento de los productores de ovinos a partir de su capacidad productiva y la unificación de intereses.

Palabras clave: asistencia técnica, tecnología, evaluación, extensionismo e innovaciones.

ABSTRACT

Objective. Evaluate the program of work of livestock extensionists of the sheep production chain aimed at small producers within levels I and II of the CDMX (those that have the smallest areas and livestock herds), with the accompaniment of the National Institute of Forestry, Agriculture and Livestock Research (INIFAP), to present the results of technological innovations that were implemented in the sheep chain.

Methodology. Quantitative research based on a descriptive analysis of the evaluation of results obtained from the application of various indicators to the data obtained from the research instrument known as the logbook (work record) field, and whose sample consisted of 81 ovinocultores which represent the total producers served by the extensionistas.

Results. The achievements that were obtained by link of the production chain sheep were the following: for the case of production 94.4% of the target was reached, in transformation the most relevant results were obtained since achievements of 114.3% and 100% were achieved, With respect to marketing, the results were the least satisfactory, as 0% and 84.1% were achieved, and with respect to the organization, the goals were met at the levels of 42.9%, 27.3% and 50%.

Limitations. The extensionism program operates with annual budgets, which must be authorized for renewal, which implies a bureaucratic procedure that delays the start of activities and On the other hand, both the extensionists and the producers subject to care do not have continuity, a situation that does not allow for a medium and long-term follow-up.

Originality. The technical support - methodological and advisory activities were carried out mainly in twelve communities with low-income sheep farmers from the four municipalities (formerly delegations) of southeastern Mexico City: Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan and Xochimilco.

Conclusion: The technical assistance actions of the livestock extension workers covered four links of the sheep chain: i) production, ii) processing (industrialization or value aggregation), iii) marketing and iv) organization. Likewise, the

technicians implemented eight innovations as follows: primary link, 1) preventive medicine (immunization and parasite control) and 2) management of childbirth; transformation link, 3) good manufacturing practices, 4) manufacture of meat products other than barbecue and 5) manufacture of milk products; marketing link, 6) fixed point of sale and 7) economic records for decision-making and organisational link, 8) association or grouping of sheep producers on the basis of their productive capacity and the unification of interests.

Keywords: technical assistance, technology, evaluation, extensionism and innovations.

SUMÁRIO

Alvo. Avaliar o programa de trabalho dos extensionistas pecuários da cadeia produtiva de ovinos dirigido a pequenos produtores dentro dos níveis I e II da CDMX (aqueles que têm as menores superfícies e rebanhos de gado) com o acompanhamento do Instituto Nacional de Pesquisas Florestais, Agrícolas e Pecuárias (INIFAP), para apresentar os resultados das inovações tecnológicas que foram implementadas na cadeia de ovinos.

Metodologia. Investigação quantitativa baseada numa análise descritiva da avaliação dos resultados obtidos com a aplicação de vários indicadores aos dados obtidos a partir do instrumento de investigação denominado diário de bordo (registo do trabalho) de campo, cuja amostra foi constituída por 81 criadores de ovinos que representam o total dos produtores servidos pelos extensionistas.

Resultados. As realizações conseguidas por elo da cadeia produtiva dos ovinos foram as seguintes: para o caso da produção foi atingido 94.4% da meta, em transformação foram obtidos os resultados mais relevantes já que se alcançaram conquistas de 114.3% e 100%, com respeito à comercialização os resultados foram os menos satisfatórios já que se alcançou 0% e 84.1% e com relação à organização as metas foram cobertas nos níveis de 42.9%, 27.3% e 50%.

Limitações. O programa de extensionismo funciona com orçamentos anuais, que deve ser autorizado para a sua renovação, o que implica um trâmite burocrático que atrasa o início das atividades e, por outro lado, tanto os extensionistas como os produtores sujeitos a cuidados não têm continuidade, situação que não permite um acompanhamento de médio e longo prazo.

Originalidade. As atividades de acompanhamento técnico - metodológico e assessoria foram realizadas principalmente em doze comunidades com ovinocultores de escassos recursos das quatro prefeituras (anteriormente delegações) do sudeste da Cidade do México: Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan e Xochimilco.

Conclusão: As ações de assistência técnica dos extensionistas pecuários abrangeram quatro elos da cadeia ovina: i) produção, ii) transformação (industrialização ou agregação de valor), iii) comercialização e iv) organização. Além disso, os técnicos implementaram oito inovações da seguinte forma: elo primário, 1) medicina preventiva (imunização e controle parasitário) e 2) manejo do parto; elo transformação, 3) boas práticas de manufatura, 4) Fabrico de produtos à base de carne, com excepção dos churrascos, e 5) fabrico de produtos lácteos; elo de comercialização, 6) ponto fixo de venda e 7) registos económicos de tomada de decisão e elo de organização; 8) Associação ou agrupamento dos produtores de ovinos a partir da sua capacidade produtiva e da unificação de interesses.

Palavras chave: assistência técnica, tecnologia, avaliação, extensionismo e inovações.

Introducción

En el proceso de PS&E (planeación, seguimiento y evaluación), la actividad de evaluación, permite valorar de forma cuantitativa y cualitativa su importancia y es una herramienta básica para los directivos y tomadores de decisión que les permite continuar, modificar, redimensionar, posponer o bien cancelar los programas de desarrollo o de apoyos gubernamentales. Es conveniente recordar que evaluar, como lo señala Granger et al., 1995, es un juicio o una valoración del mérito, valor o calidad de la investigación, sea ella una propuesta, esté en desarrollo o haya sido concluida y por otro lado el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017), menciona que es señalar el valor de algo, o bien, estimar, apreciar, calcular el valor de algo.

De acuerdo a la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, (SADER), dentro de su portal SERMEXICANO (2016) define al extensionismo como “el servicio prestado por personal de las instituciones de educación y de investigación que facilita el acceso al conocimiento, la información y las tecnologías, a productores, grupos y organizaciones económicas rurales y a otros actores del sector agropecuario, pesquero y acuícola”. Con base a (Russo, 2009) el extensionismo es un proceso de comunicación que conlleva transferencia tecnológica a una población rural. Algunos autores se refieren al mismo como un vínculo dinámico entre la investigación científica y la producción agropecuaria (Engel, 2000). De acuerdo con el Consejo Mexicano para el Desarrollo Rural Sustentable (CMDRS, 2015) el extensionismo holístico abarca toda la cadena de valor, bajo una visión innovadora. La importancia del extensionismo pecuario en la Ciudad de México (CDMX) radica fundamentalmente en el enorme mercado de casi nueve millones de habitantes (CONAPO, 2018) que demandan una gran cantidad de

productos alimenticios del sector ganadero. Así mismo (Reyes, 2013), señala que el resultado de la investigación agrícola en cualquier etapa de la agricultura debe ser puesto a disposición de los agricultores mediante la extensión agrícola, pues de otra manera pierde su valor. De lo anterior, se observa el compromiso del científico con el extensionista para vincularse sólidamente y llegar de una manera más efectiva y convincente a los productores del sector primario.

La Ciudad de México (CDMX) se ubica en el centro-sur de la república, territorialmente es el estado más pequeño, ya que tiene una superficie de 1,495 Km², lo que representa el 0.08% de la superficie total del país, su población es de 9.04 millones de habitantes (INEGI, 2016 y CONAPO, 2018), lo cual junto con la zona conurbana la convierten en una de las ciudades más pobladas del mundo y de igual manera, la participación económica de las actividades ganaderas (en las cuales se encuentra la ovinocultura) dentro del Producto Interno Bruto (PIB) de la CDMX es irrelevante ya que solo alcanzan niveles que van del 0.04% al 0.08% (INEGI, 2015).

Las alcaldías de la CDMX en donde se realizan la mayor cantidad de actividades pecuarias en materia ovina son siete: Tlalpan, Milpa Alta, Xochimilco, Tláhuac, Álvaro Obregón, Cuajimalpa de Morelos y La Magdalena Contreras, sin embargo, en las tres primeras es donde se concentra la producción de borregos y en donde la suma de la superficie de las tres alcaldías que se mencionaron alcanza el 44.6% (Moctezuma, 2017 y 2018) de la superficie total de la CDMX. Con base a datos de la Comisión Técnico Consultiva de Coeficientes de Agostadero (COTECOCA) (2014), la entidad cuenta con 16,300 hectáreas de superficie ganadera, ocupada por agostaderos y praderas dedicadas principalmente a la cría de ganado en pastoreo.

El programa extensionismo a cargo de la SADER en la CDMX y del gobierno capitalino durante el 2018 dirigió su atención principalmente a cinco cadenas de valor pecuarias, entre ellas la de ovinos. En la alcaldía de Tlalpan predomina la producción de ganado en pie y carne en canal de ovino y siguieron en orden de importancia las de Xochimilco y Milpa Alta. El hato ganadero de ovinos en 2017 (SIAP, 2017) en la CDMX fue de 10,154 cabezas, lo cual no es significativo dentro del inventario nacional ya que ni siquiera alcanza el 1% de la población ganadera nacional y su tendencia se observa en la Figura 1.

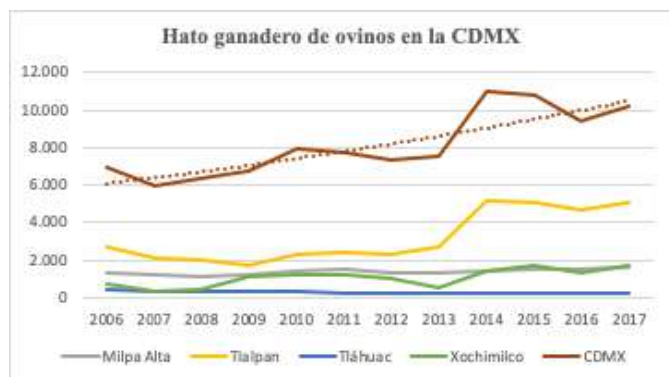


Figura 1. Hato ganadero de ovinos en la CDMX, durante el periodo 2006 – 2017.

Fuente: SIACON, 2019

Con relación a la producción de carne y con datos de la misma fuente (SIAP, 2017) se obtuvieron en la CDMX 218.94 toneladas de carne, la tendencia durante el periodo 2006 – 2016 de la producción de carne de ovino es positiva con una tasa media de crecimiento del 3.29%, a pesar de las cinco disminuciones en los años 2007, 2011, 2012, 2015 y 2016, las cuales coinciden con las disminuciones del hato de ovinos. La alcaldía más representativa durante todo el periodo es Tlalpan la cual muestra una tendencia parecida a la toda la CDMX (Figura 2).

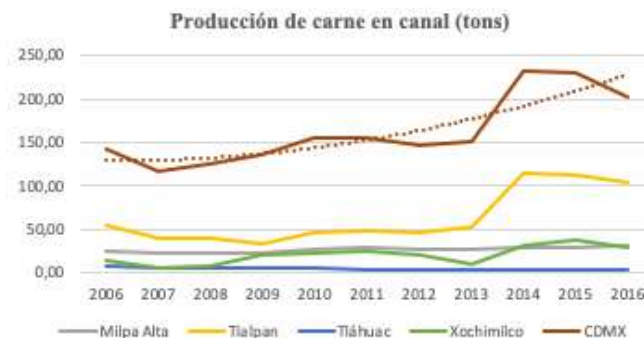


Figura 2. Producción de carne en canal de ovino en la CDMX, del periodo 2006 – 2016.
Fuente: SIACON, 2019

La anterior producción de carne en canal en la CDMX, al ser cuantificada en pesos, dejó un valor (a precios constantes de 2010) de \$ 13,395,000.00 en 2016, durante el periodo de 2006 a 2016, el valor de la producción muestra una tendencia favorable, con una pendiente positiva y una tasa de media de crecimiento anual del 5.6%, la alcaldía de Tlalpan es la que mayor aporte económico genera con una tendencia muy similar a la de la CDMX, sin embargo, su tasa media de crecimiento anual es superior a la total, ya que alcanzó el 7.6% y supera a la tasa estatal en 2 puntos porcentuales (Figura 3).

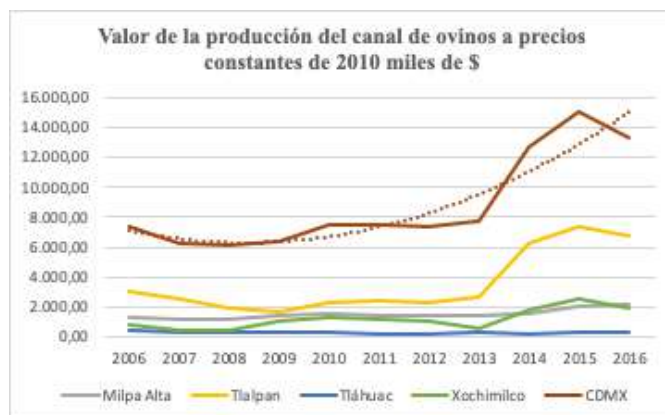


Figura 3. Valor de la producción de la carne en canal de ovino en la CDMX, durante el periodo 2006 – 2016 a precios constantes con año base de 2010.

Fuente: SIACON, 2019

El extensionismo en México es una práctica que se remonta desde la década de los 60's a través de la Fundación Rockefeller y se logró el establecimiento en la entonces Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) la Dirección del Servicio de Extensión Agrícola con una cobertura de carácter nacional y sus técnicos eran contratados en forma directa por el Gobierno Federal y formaban parte de esa Secretaría de Estado. A finales de la década de los 80's el programa desaparece y es sustituido en 1995 por el Programa Alianza para el Campo en el cual uno de sus componentes fue el de extensionismo y de ese momento su nombre se modificó por ocho veces y pasó por manos de despachos privados, por asesores y posteriormente como pago por servicios profesionales de la Secretaría a los extensionistas. Esta situación provocó confusión dentro de los productores, así como de los propios técnicos (extensionistas) que no tenían continuidad y una incertidumbre dentro en su ingreso laboral. Como parte del acompañamiento tecnológico de las instituciones de investigación y educación superior, se puso al alcance de los extensionistas los diversos paquetes tecnológicos generados y validados por esas entidades para que fuesen transferidos a los productores primarios, preferentemente de escasos recursos, y se implementaran las innovaciones acordes a sus características y actividades.

El objetivo del presente trabajo fue el de evaluar el programa de trabajo de los extensionistas pecuarios de la cadena productiva ovinos dirigido a pequeños productores dentro de los niveles I y II de la CDMX (aquellos que tienen las menores superficies y hatos ganaderos), con el acompañamiento del INIFAP, para advertir los resultados de las innovaciones implementadas en la cadena ovinos en el 2018.

Metodología

La presente investigación es de carácter cuantitativa basada en un análisis descriptivo sobre los resultados obtenidos de la instrumentación de las innovaciones tecnológicas en la cadena productiva ovinos, la evaluación de los resultados se realizó a partir de la aplicación de varios indicadores a los datos obtenidos del instrumento de investigación denominado como bitácora (registro del trabajo) de campo, los cuales se materializaron en las agendas de innovación y programas de trabajo de los extensionistas encargados de transferir las innovaciones tecnológicas a los ovinocultores; la muestra para realizar la investigación se conformó de 81 ovinocultores, lo que representa al total de los productores atendidos por los extensionistas.

El proceso metodológico que se utilizó para la evaluación de la cadena productiva ovinos como parte del componente del programa de extensionismo fue el de tomar en cuenta las acciones propuestas dentro del proyecto de Contribución Tecnológica del INIFAP al Extensionismo Rural de la anterior Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) hoy Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER), en el cual el INIFAP tuvo como actividad principal la del acompañamiento tecnológico a los extensionistas que se contrataron en el programa, (Moctezuma, et al., 2017 y 2018) la cual consistió de las siguientes fases:

Selección de los extensionistas, se realizó por medio de una convocatoria de tipo abierta al público, por parte de la SAGARPA (hoy SADER) en la cual los aspirantes llenaron sus solicitudes y presentaron su examen de conocimientos en el portal de SERMEXICANO y posteriormente a los preseleccionados, se les llamó para que realizaran una entrevista presencial de aptitudes y actitudes y así elegir

tanto a los extensionistas como al coordinador de los mismos (Vázquez y Landa, 2017).

Selección de cadenas de valor, con base al Plan Estratégico Agropecuario y Acuícola de la CDMX (2007), se seleccionaron seis cadenas pecuarias, entre ellas la de ovinos que es una de las que más aportan a la economía de la CDMX.

Elaboración de las agendas de innovación y programas de trabajo de los extensionistas a nivel individual y por cadena productiva, se solicitó a los extensionistas de manera individual y posteriormente de manera grupal sus programas de trabajo para de ahí derivar hacia la agenda de innovación de la cadena, la cual se basó fundamentalmente en la estrategia delineada por el Centro de Investigación en Estudios Sociales y Tecnológicos de la Agricultura y Agroindustria Mundial (CIESTAAM) de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), . (Manrubio et al., 2007) (Villareal 2015).

Socialización de las agendas de innovación, los extensionistas antes de iniciar sus labores de campo y de asistencia técnica realizaron reuniones de socialización con los ovinocultores para dar a conocer la agenda de innovación y que los productores emitieran sus comentarios y retroalimentaran a la agenda para la apropiación de la misma (Aguilar et al., 2010) (Saldaña et al., 2006).

Implementación de las innovaciones, se realizó una preselección de cuáles serían las innovaciones que tendría mayores posibilidades de éxito en su establecimiento, así como tuvieran la facilidad de que en el corto plazo se pudieran obtener resultados (Turrent 2017).

Recorridos de campo de supervisión, actividad que se realizó con la idea central de constatar y verificar en los ranchos y predios de los productores pecuarios la aplicación, adecuación

o adopción de las innovaciones tecnológicas pecuarias en materia de ovinocultura; durante éstos recorridos se contó con la participación de los directivos de la SAGARPA (hoy SADER), del Instituto Nacional de Capacitación Rural (INCA Rural) así como del INIFAP.

Evaluación de la cadena productiva ovinos. para su valoración, se utilizó como punto de partida la línea base que se definió tanto en el programa de trabajo de los extensionistas de la cadena productiva ovinos como en la agenda de innovación 2018 y que tuvieran correspondencia con las metas que se establecieron y los resultados que lograron los productores con base a la asesoría técnica por parte de los extensionistas.

Desarrollo y resultados

Como parte de la selección de los profesionistas de la asistencia técnica, las cadenas productivas pecuarias de la CDMX más atendidas en cuanto a número de extensionistas, fue la cunicola con tres extensionistas, la de ovinos, apícola, avícola y porcinos con dos y la menos atendida fue la de bovinos leche con un solo extensionista y como parte del análisis se consideró a la coordinadora de extensionistas, Figura 4.



Figura 4. Número de extensionistas y su participación porcentual en la atención a las cadenas productivas pecuarias durante 2018 en la CDMX.

Elaboración propia con datos del componente extensionismo año 2018

En el programa extensionismo pecuario en la CDMX, la participación de género es considerable ya que más de la mitad de los técnicos (54%) son mujeres, dentro del cual destacan por sus aportaciones, colaboraciones y opiniones en el mejoramiento de las cadenas de valor pecuarias, así como en la implementación de las innovaciones tecnológicas propuestas por los extensionistas.

Con relación a los productores pecuarios de la cadena productiva ovinos, participantes en el proyecto de Apoyo al Extensionismo Rural, se solicitó a los extensionistas por parte de SAGARPA (SADER) y SEDERC, la conformación de un padrón de por lo menos 30 ovinocultores que estuvieran clasificados dentro de los niveles I y II de las reglas de operación del Componente Extensionismo para que se considerara su atención; con base a lo anterior el número de productores que se atendieron en la cadena ovinos se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Padrón de productores pecuarios de ovinos en 2018, clasificados por género y cadena de valor que se atendieron en el componente extensionismo de la CDMX.

Cadena	Mujeres	Hombres	Total	18-28 años		29-59 años		60 años o más	
				Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Ovinos	21	60	81	1	4	14	42	6	14

Elaboración propia con datos del componente extensionismo año 2018

La cadena productiva ovinos, atendió a un mayor número de productores, ya que la meta era de 60 y se contó con 81 ovinocultores, con lo cual la meta se superó en un 35%. La mayor proporción de productores se concentró en la edad de 29 a 59 años lo que representó el 69.1% de la población que atendió la cadena y muestra que se encuentran en una edad totalmente productiva; el 24.7% del padrón están en una edad de plenitud y con una

experiencia que puede ser aprovechada por los demás productores y únicamente el 6.2% de los borregueros son jóvenes, con lo cual se puede inferir que existe poco interés por esta actividad de carácter rural. La mujer participó con el 25.9% (poco más de la cuarta parte) de los participantes, lo cual demuestra en parte la feminización de la actividad ganadera ovina.

Las cuatro alcaldías y las 12 comunidades en las cuales se atendieron a los productores de ovinos fueron las siguientes:

Tlalpan: Parres El Guarda, San Miguel Topilejo, Santo Tomás Ajusco y San Miguel Xicalco.

Milpa Alta: San Lorenzo Tlacoyucan y San Pablo Oxtotepec.

Xochimilco: San Mateo Xalpa, San Francisco Tlanepantla y Santiago Tecalpatlalpan.

Tláhuac: San Pedro Tláhuac, San Francisco Tlaltenco y Santiago Zapotitlán.

En la parte de evaluación de innovaciones que se implementaron por parte de los productores se anotan lo que se realizó en cada uno de los eslabones de la cadena ovino que se programaron.

Eslabón primario; el indicador que se utilizó fue el de unidades de producción con una mortalidad $\leq$ a 10, en el cual la línea base fue de 12 y la meta propuesta fue de 18. El resultado que se dio fue de 17, con lo cual el logro que se alcanzó fue del 94.4%.

Para el logro anterior se implementaron dos innovaciones de acuerdo al Cuadro 2.

Cuadro 2. Innovaciones en el eslabón primario implementadas y acciones o actividades para su éxito.

Innovaciones Implementadas	Acciones y / o actividades desarrolladas
Medicina preventiva dentro de la unidad de producción: inmunización y control parasitario.	Revisión individual de hembras y machos, aplicación de técnicas de campo para la toma de decisiones sobre desparasitación, aplicación de biológicos contra enfermedades comunes.
Protocolos de manejo al parto.	Que el parto se presente sin dificultad, que en poco tiempo expulse las membranas fetales, que produzca calostro y leche y que en el periodo posparto no presente infecciones uterinas y que el cordero nazca con actitud vivaz, capaz de levantarse y mamar por sí solo.

Elaboración propia con datos del componente **extensionismo** (cadena ovinos) 2018.

Eslabón de transformación, los indicadores que se utilizaron fueron dos: productores transformando cárnicos y productores transformando lácteos. Las líneas base para cada uno de los indicadores fueron de 5 productores para el primer caso y de 0 para el segundo y las metas que se propusieron fueron de 7 y 2 productores para el caso de cárnicos y lácteos respectivamente. Los resultados que se dieron fueron de 8 y 2, con lo cual el logro que se alcanzó en los productores de cárnicos fue del 114.3% y de los lácteos fue del 100%

Para alcanzar los resultados en el eslabón de transformación se implementaron tres innovaciones de acuerdo al Cuadro 3.

Cuadro 3. Innovaciones en el eslabón de transformación implementadas y acciones o actividades para su éxito.

Innovaciones Implementadas	Acciones y / o actividades desarrolladas
Aplicación de buenas prácticas de manufactura (BPM)	Aplicación de lineamientos de comportamiento dentro del área de trabajo, uso de instalaciones, equipo y materiales de manera higiénica que garanticen la inocuidad de los productos.
Elaboración de productos cárnicos diferentes a la barbacoa, tales como: arrachera, carne enchilada, hamburguesa, longaniza y cortes.	Elaboración de productos cárnicos derivados del ovino diferentes a la barbacoa y mixiotes.
Elaboración de productos lácteos: queso feta y boursin	Elaboración de productos lácteos de nula presencia local que combinen leches provenientes de ganado bovino, caprino y ovino Queso feta= ingreso bruto=\$335 Queso boursin= ingreso bruto=\$280

Elaboración propia con datos del componente **extensionismo** (cadena ovinos) 2018.

Eslabón de comercialización, los indicadores que se utilizaron fueron dos: puntos de venta fijo e ingresos brutos obtenidos por productos comestibles con valor agregado por animal. Las líneas base para cada uno de los indicadores fueron de 0 puntos de venta fijos y \$ 0.00 en

cada uno de los indicadores y las metas que se propusieron fueron de 1 punto de venta fijo y \$ 1,725.00 de ingresos brutos respectivamente. Los resultados que se dieron fueron de 0 en el punto fijo de venta y de \$ 1,450.00 de ingreso bruto por animal, con lo cual el logro que se alcanzó en el punto de venta fijo fue nulo y en el caso de los ingresos brutos sólo se alcanzó el 84.1%

Para alcanzar los resultados se implementaron en el eslabón de comercialización, dos innovaciones de acuerdo al Cuadro 4.

Cuadro 4. Innovaciones en el eslabón comercialización implementadas y acciones o actividades para su éxito.

Innovaciones Implementadas	Acciones y / o actividades desarrolladas
Gestión, consecución y administración de espacio fijo para venta	Proceso que inicia desde la sugerencia de la ubicación de un punto de venta, hasta la conservación y uso continuo del mismo.
Toma de decisiones con base a registros económicos	Registro de información pertinente, análisis, interpretación y toma de las decisiones que mejor convergen al interesado.

Elaboración propia con datos del componente **extensionismo** (cadena ovinos) 2018.

Elaboración propia con datos del componente extensionismo (cadena ovinos) 2018.

Eslabón de organización, los indicadores que se utilizaron fueron tres: productores que colaboran para transformar, productores que colaboran para comercializar y grupos organizados. Las líneas base para cada uno de los indicadores fueron de 5 productores que transforma, 9 productores que comercializan y 1 grupo organizado en cada uno de los indicadores y las metas que se propusieron fueron de 7 productores transformadores, 11 productores comercializadores y 2 grupos organizados respectivamente. Los resultados que se dieron fueron de 3 productores en la transformación, 3 productores en la comercialización y 1 grupo organizado, con lo cual los logros que se alcanzaron fueron del 42.9% para los productores que colaboran en la transformación, 27.3% en los productores que colaboran en la comercialización y del 50%

para los grupos organizados.

Para alcanzar los resultados se implementó en el eslabón de organización, una innovación de acuerdo al Cuadro 5.

Cuadro 5. Innovaciones en el eslabón de organización implementadas y acciones o actividades para su éxito.

Innovaciones implementadas	Acciones y / o actividades desarrolladas
Organización de productores en función de su capacidad productiva y su decisión de avanzar como grupos organizados.	Partir de la capacidad productiva (nivel de conocimiento de su sistema de producción) y decisión de superación para unificar intereses entre varios productores comprometidos con el cumplimiento de las características y condiciones que les imponga el mercado meta.

Elaboración propia con datos del componente extensionismo (cadena ovinos) 2018.

Elaboración propia con datos del componente extensionismo (cadena ovinos) 2018.

Los beneficios que obtuvieron los ovinocultores fueron: incremento y mejora en la salud animal, menor mortalidad, transformación de productos pecuarios para dar valor agregado, mayor diversidad de productos y calidad de productos finales al mercado, incremento en ingreso y mayor conciencia en la trascendencia de la organización de productores.

A manera de resumen se presentan los resultados de los eslabones de la cadena productiva ovinos que se atendió mediante asistencia técnica por parte de los extensionistas de la CDMX y que se muestran en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Comparativo de meta vs logro en los indicadores de la cadena ovinos.

Indicador	U. medida	Meta	Logro	%
Eslabón primario				
Unidades de producción con mortalidad ≤ a 10	No.	18	17	94.4
Eslabón transformación				
Productores transformando cárnicos	No.	7	8	114.3
Productores transformando lácteos	No.	2	2	100
Eslabón comercialización				
Punto de venta fijo	No.	1	0	0
Ingresos brutos obtenidos por productos comestibles con valor agregado por animal	Pesos	1,725.00	1,425.00	82.6
Eslabón organización				
Productores que colaboran para transformar	No.	7	3	42.9
Productores que colaboran para comercializar	No.	11	3	27.3
Grupos organizados	No.	2	1	50
Cadena				
Productores participantes	No.	60	81	135

Elaboración propia con datos del componente extensionismo (cadena ovinos) 2018.

El mayor logro dentro de la cadena productiva ovino fue el relativo a número de productores

participantes y en cuanto a los eslabones, el de transformación alcanzó los mejores porcentajes y los eslabones de comercialización y organización no alcanzaron sus metas en mayor proporción y al primario le faltó un porcentaje pequeño para alcanzar la meta.

Conclusiones

El programa extensionismo en materia de ovinocultura en la CDMX se desarrolló en las alcaldías: Tlalpan, Milpa Alta, Tláhuac y Xochimilco, en la primera es donde se concentra la mayor producción de borregos con más de la mitad (51.2%), en la misma proporción en lo relativo a la importancia económica, el mayor hato ganadero de ovinos se encuentra también en la alcaldía de Tlalpan y tiene una tendencia positiva en cuanto a su crecimiento.

La meta de atención a productores de ovinos se superó en un 35% y se observó una participación del 25.9% por parte de las mujeres lo que indica la feminización del campo mexicano. La participación de productores jóvenes en la cadena ovinos de la CDMX es escasa ya que sólo alcanzó un 6.2%

Las actividades de los extensionistas abarcaron cuatro eslabones de la cadena: producción, transformación, comercialización y organización. Además, implementaron ocho innovaciones de la siguiente manera: eslabón primario con medicina preventiva (inmunización y control parasitario) y manejo del parto; eslabón transformación con buenas prácticas de manufactura (BPM), elaboración de productos cárnicos diferentes a la barbacoa y elaboración de productos lácteos; eslabón de comercialización con un punto fijo de venta y registros económicos para toma de decisiones y eslabón de organización mediante su agrupamiento (o asociación) a partir de su capacidad productiva y la unificación de intereses.

Las innovaciones implementadas por los productores de ovinos bajo la supervisión de los extensionistas fueron: técnicas de alimentación, manejo de abonos, implementación de buenas prácticas de producción, uso de medicamentos, control de plagas y enfermedades, elaboración de productos cárnicos, fabricación de cosméticos, curtido de piel, manejo e implementación de reproducción intensiva.

Los logros que se obtuvieron por eslabón de la cadena fueron los siguientes: para el caso de producción se alcanzó el 94.4% de la meta, en transformación se obtuvieron los resultados más relevantes ya que se alcanzaron logros del 114.3% y 100%, con relación a la comercialización los resultados fueron los menos satisfactorios ya que se alcanzó 0% y 84.1% y con relación a la organización las metas se cubrieron en los niveles del 42.9%, 27.3% y 50%

El mayor beneficio que detectaron los productores pecuarios de ovinos fue el de agregación de valor por medio de la transformación de productos cárnicos diferentes al tradicional de la barbacoa, lo cual les permitió incrementar su ingreso y finalmente.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. J., Santoyo, J. L., Solleiro, J. R., Altamirano, C. & Baca, J. (2005). Transferencia e Innovación Tecnológica en la Agricultura. Lecciones y Propuestas. Fundación Produce Michoacán. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Aguilar, A.J., Altamirano, J. R. & Rendón, M. R. (2010). Del Extensionismo Agrícola a las Redes de Innovación Rural. México: Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de: http://www.redinnovagro.in/documentosinnov/extensionsismo_30_sept.pdf
- Comisión Nacional de Población. (2015). Anuarios Estadísticos. México: CONAPO.
- Comisión Nacional de Población. (2018). Indicadores Demográficos Ciudad de México 2018. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Mapa_Ind_Dem18/index.html
- Comisión Técnico Consultiva de Coeficientes de Agostadero. (2014). Superficie Ganadera. Recuperado de: http://apps1.semarnat.gob.mx/dgeia/compendio_2016/archivos/02_agri-gan/D2_AGRIGAN04_02.pdf consultada en febrero de 2019
- Consejo Mexicano para el Desarrollo Rural Sustentable. (2015). Desarrollo de Capacidades y Extensionismo Rural. Recuperado de http://www.cmdrs.gob.mx/sesiones/Documents/2015/2a_sesion/4_extencionismo.pdf
- Engel, P. (2000). Facilitando el desarrollo sostenible: ¿hacia una extensión moderna? Centro de Estudios y Gestión para el Desarrollo Rural Sostenible (CEDRO). Chile: Universidad de Concepción.
- Gobierno del Distrito Federal. (2009). Diagnóstico del Sector Rural en el Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.sagarpa.gob.mx/Delegaciones/distritofederal/Documents/Evaluaciones/2008-2010%20Diagnostico%20Sector%20Rural.pdf>
- Granger, A., Grierson, J., Quirino, T. R. & Romano, L. (1995). Evaluación en la Administración de la Investigación Agropecuaria. Servicio Internacional para la Investigación Agrícola Nacional (ISNAR), Módulo 4 de la serie de Capacitación en Planificación, Seguimiento y Evaluación para la Administración de la Investigación Agropecuaria. Colombia: ISNAR.
- Timothy, G. & Valentine, H. (2008). Sampling Strategies for Natural Resources and Environment. Reino Unido: Chapman and Hall / CRC. Recuperado de: <https://www.crcpress.com/Sampling-Startegies-for-Natural-Resources-and-the-Environment/Gregoire-Valentine/p/book/9781584883708>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2007). Censo Agrícola, Ganadero y Forestal 2007. México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). PIB- Entidad Federativa, anual. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/pibe/tabulados.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). México en Cifras. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09>
- Muñoz, M., Altamirano, J., Aguilar, J., Rendón, R. & Espejel, A. (2007). Innovación: Motor de la Competitividad Agroalimentaria – Políticas y Estrategias para que en México Ocurre. México: Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de: <https://ciestaam.edu.mx/libro/>

innovacion-motor-la-competitividad-agroalimentaria-politicas-estrategias-en-mexico-ocurra/

Moctezuma, G., Espinosa, J., Romero, M., Castillo, A. & Castillo, R. (2017). Evaluación del Componente Extensionismo Pecuario en la Ciudad de México (CDMX). Memoria II Seminario Nacional de Investigación Socioeconómica y Ambiental de la Producción Pecuaria. Colegio de Postgraduados. Puebla, Pue. México. Colegio de Postgraduados.

Moctezuma, G., Ramírez, E., Velázquez, L., Vélez, A. & Romero, M. (2018). Extensionismo rural en la Ciudad de México: aportes del INIFAP al desarrollo de capacidades en el campo. Memorias 60 Años de Investigación Forestal en Coyoacán. INIFAP. CENID – COMEF. Ciudad de México. México: INIFAP.

Real Academia de la Lengua Española. (2019). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. España: RAE.

Reyes, S. (2013). El Servicio de Extensión Rural en México. Propuestas de Política Pública. México: Colegio de Postgraduados.

Saldaña, R., Espinosa, J., Moctezuma, G. Ayala, A., Tapia, C., Ríos, R., Valle, S. & Gomes, A. (2006). Proyecto Quo Vadis: El Futuro de la Investigación Agropecuaria y Forestal y la Innovación Institucional de México. México: INIFAP.

Russo, O. (2009). Capacidades y Competencias del Extensionista. Agropecuario y Forestal en la Globalización. Comunicación. Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Secretaría de Agricultura, Ganadería Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. (2007). Programa Nacional Pecuario. México: SAGARPA.

Secretaría de Agricultura, Ganadería Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. (2016). SER MEXICANO. Recuperado de: <http://www.extensionismo.mx/web1/index.php/contenido/119-extensionismo-rural>

Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. (2015). Población ganadera 2006-2015. Recuperado de: <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/165998/bovlech.pdf> consultada en febrero de 2019

Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. (2016). Ganado en pie y carne de en canal por municipio y año. Recuperado de: http://infosiap.siap.gob.mx/annpecuaio_siapx_gobmx/apecmpio.jsp?id=3 consultada en febrero de 2019

Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. (2017). Población ganadera 2006-2015. Recuperado de: <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/165998/bovlech.pdf> consultada en febrero de 2019.

Turrent, A. (2007). Políticas de Investigación y Transferencia Agrícola, Pecuaria y Forestal para el Campo Mexicano. En Calva, J. (Coord.). Desarrollo Agropecuario y Forestal. Agenda para el Desarrollo. Volumen 9. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Vázquez, R. & Landa, E. (2017). Relación entre el perfil técnico de los extensionistas pecuarios y su desempeño. Memoria. Reunión Nacional de Investigación Pecuaria. Ciencia y Tecnología para la Ganadería Tropical Mexicana. México: INIFAP

Villareal, R. (2015). Extensionismo Holístico y el Agrocluster. Modelo de Asociatividad e Integración de la Cadena Productiva. México: SAGARPA.



Hato de ovinos en pastoreo característico de la CDMX.

ENTORNOS FORMATIVOS Y APUESTAS EMERGENTES DESDE LAS TIC: DISEÑO DE UN SIMULADOR DEL MUNDO DE LA VIDA

TRAINING ENVIRONMENTS AND STAKES EMERGING FROM ICT: DESIGN OF A SIMULATOR OF THE WORLD OF LIFE

AMBIENTES FORMATIVOS E APOSTAS EMERGENTES DESDE AS TIC: DESENHO DE UM SIMULADOR DO MUNDO DA VIDA

Diego Fernando Peña Garnica.
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
diego.pena.g@uniminuto.edu
Bogotá- Colombia

Juan Diego Hernández Albarracín
Universidad Simón Bolívar
j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co
Cúcuta-Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2020
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Peña, D. & Hernández, J. (2021). Entornos formativos y apuestas emergentes desde las TIC: diseño de un simulador del mundo de la vida. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 158-174

RESUMEN

El artículo ofrece un acercamiento teórico y metodológico a la propuesta pedagógica denominada “Simulador del Mundo de la Vida” (SMV), planteada con el objetivo de estimular la implementación de las TIC a través de un proceso hermenéutico que considere la gamificación como alternativa para potenciar las enseñanzas y aprendizajes en contextos de educación universitaria. El diseño histórico-hermenéutico y el uso metodológico de la investigación acción educativa (IAE), permitió la develación de los hallazgos desde las dimensiones identitaria, deconstructiva y propositiva de la propuesta que convergen en el diseño estructural de un aplicativo para dispositivos móviles desde el que se pretende contribuir al estímulo del pensamiento crítico y el fomento de las competencias ciudadanas en contextos de educación superior; en conclusión la articulación de la academia y su contexto en torno al estudio de fenómenos sociales, culturales, políticos y medioambientales ofrece la posibilidad de aproximar las prácticas pedagógicas y los actores que intervienen en ella hacia la reflexión crítica y la creación de nuevos entornos de aprendizaje.

Palabras Clave: TIC, educación, hermenéutica, pedagogía, mundo de vida.

ABSTRACT

The article offers a theoretical and methodological approach to the pedagogical proposal called “Simulator of the World of Life” (SMV), proposed with the objective of stimulating the implementation of ICT through a hermeneutic process that considers gamification as an alternative to enhance teaching and learning in university education contexts. The historical-hermeneutic design and the methodological use of educational action research (IAE), allowed the unveiling of the findings from the identity dimensions, deconstructive and propositional proposal that converge in the structural design of an application for mobile devices from which it is intended to contribute to the stimulation of critical thinking and the promotion of citizen competences in higher education contexts; in conclusion the articulation of academia and its context around the study of social phenomena, cultural, political and environmental practices offer the possibility of bringing pedagogical practices and the actors involved in them closer to critical reflection and the creation of new learning environments.

Keywords: ICT, education, hermeneutics, pedagogy, world of life.

SUMÁRIO

O artigo oferece uma aproximação teórica e metodológica à proposta pedagógica denominada “Simulador do Mundo da Vida” (SMV) foi concebida com o objectivo de estimular a implementação das TIC através de um processo hermenêutico que considere a gamificação como alternativa para potenciar os ensinamentos e aprendizagens em contextos de educação universitária. O desenho histórico-hermenêutico e o uso metodológico da pesquisa ação educativa (IAE), permitiu a revelação dos achados a partir das dimensões identitária, desconstrução e proposta da proposta que convergem no desenho estrutural de um aplicativo para dispositivos móveis, a partir do qual se pretende contribuir para o estímulo do pensamento crítico e o fomento das competências cidadãs em contextos de ensino superior; em conclusão a articulação da academia e seu contexto em torno do estudo de fenômenos sociais, A cultura, a política e o ambiente oferecem a possibilidade de aproximar as práticas pedagógicas e os intervenientes no processo de reflexão crítica e de criação de novos ambientes de aprendizagem.

Palavras chave: TIC, educação, hermenêutica, pedagogia, mundo de vida.

Introducción

La propuesta surge de la necesidad por construir senderos flexibles para fortalecer el desarrollo del sentido crítico en estudiantes y profesores, alejando las prácticas del positivismo pedagógico con la intención de asumir los mundos de vida como escenarios de aprendizaje constante para transformar las relaciones entre el sujeto y el saber. Por esto, resulta necesario resignificar las distintas relaciones formativas que se tejen en la escuela y su pertinencia sociocultural.

Este ejercicio supone una lectura teórica y práctica de las nuevas realidades desde la que se abordarán las iniciativas necesarias para el desarrollo de un escenario en el que se estimulen capacidades críticas tanto en los estudiantes como en el profesorado en favor del mejoramiento en los procesos de comprensión de sus contextos y del perfilamiento de, “la centralidad del meta-aprendizaje como tarea esencial de la profesionalidad docente, pues la escuela actual debe enseñar a transformar la información en conocimiento” (Piquer, 2017, p. 113).

Por esta razón, se pretende primero: exponer la estructura metodológica que da vida al proceso de construir una propuesta desde la gamificación para la experiencia de nuevos aprendizajes; segundo: abordar una discusión conceptual entre la relación hermenéutica Mundo de vida - comunicación, de donde se retoman los aportes expuestos por Mariano Ure (2010) sobre el vínculo filosofía y comunicación en la era digital que conectan, a nuestro juicio, con las reflexiones pedagógicas de Iván Illich desde la visión de una sociedad desescolarizada y tercero, configurar la propuesta del Simulador Mundo de Vida que a partir de la gamificación potencie la experiencia ciudadana para su posterior aplicación en los entornos de formación académica contemporáneos principalmente en el área procesos comunicativos.

Estado del arte y antecedentes prácticos

El estudio en rigor del contexto investigativo constituido alrededor de las nuevas tecnologías y su aplicabilidad en escenarios de educación permite una aproximación a experiencias desde las que se potencian los procesos de aprendizaje en estudiantes y docentes a partir de la interactividad, inmediatez y versatilidad de propuestas e innovaciones que desde la pedagogía aprovechan las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, las consideraciones de Tixi Cujilema (2016) en torno al vínculo TIC - educación y su implementación en el desarrollo de estudios sociales evidencia un uso deficiente de estas herramientas, “por parte del personal docente y los estudiantes del décimo año de la Institución Educativa “Luis Ulpiano de la Torre”, por lo que se recomienda implementar un modelo interactivo del uso de las TIC como soporte tecnológico” (p. 3).

En consecuencia, los hallazgos de la investigación de la Universidad Técnica de Cotopaxi en Ecuador ofrecen un referente situacional en el que la población de estudiantes y docentes de una institución educativa, desconocen o desaprovechan las aplicaciones de los recursos tecnológicos dispuestos para el desarrollo del proceso formativo, por lo que como parte de su propuesta plantea el diseño de un modelo instructivo multimedial que facilite la apropiación de las nuevas tecnologías, de esta manera, se sugiere como contribución a la propuesta del simulador del mundo de vida, la valoración y caracterización del nivel de habilidades digitales en los sujetos del sector poblacional con el que se desarrolle la propuesta.

De igual manera los estudios adelantados por Pinto (2018) y Lerma (2019) sobre la narrativa transmedia como herramienta de empoderamiento y cambio social, demuestran que el grado de participación de la población

en actividades que involucren el uso de nuevas tecnologías de comunicación y de información se relaciona de forma directa con al conocimiento que se adquiere para el manejo de las TIC y/o la divulgación empleada para el uso del producto diseñado (Pinto, 2018), por lo que al igual que en la experiencia en Ecuador se considera oportuno el acercamiento de las comunidades a escenarios de interacción con las nuevas tecnologías en aras de estimular la apropiación de estas herramientas en la cotidianidad de los diferentes actores sociales para articular sus ventajas con la satisfacción de las necesidades de la comunidad.

Las experiencias compiladas por Giraldo, Bautista y Vargas (2019) dan cuenta de “las posibilidades de acción que surgen a través del trabajo en red y las narrativas alternativas para el fortalecimiento de las relaciones de confianza colaborativas y el desarrollo de proyectos en común” (Giraldo, Bautista y Vargas, 2019, p.45). lo que contribuye al desarrollo de la propuesta en la medida en que ofrece un referente práctico de las ventajas del trabajo en red que pueden ser replicadas en contextos de redes de aprendizaje colectivos.

Marco teórico y referentes conceptuales

• Mundo de la vida, comunicación y educación

Las directrices teóricas de la propuesta del simulador se desprenden de los aportes de Habermas (2010) alrededor de la revisión y conceptualización de una teoría comunicativa como fundamento para el desarrollo de las investigaciones sociales, desde allí, se involucra el aporte de Gadamer (2012) desde la idea del ejercicio de comprensión hermenéutico como estrategia para el abordaje de los contextos en los que se favorezca el proceso de aprendizaje colectivo a partir de las nociones de comunicación horizontal (Kaplún, 2010) y de pedagogía crítica (Freire, 1987).

En este sentido, el acto comunicativo comprendido como el proceso a través del cual es posible la construcción del sujeto sugiere la preexistencia de una estructura contenedora de redes de subjetividades en permanente expansión, “si el individuo solo alcanza su sí mismo a través de la comunicación con otros, sólo a través de la elaboración de procesos sociales por medio de la comunicación significativa, entonces el sí mismo no puede anteceder al organismo social”. (Mead, 1934, p.233) (Habermas, 2010, p.65); por lo que el proceso de interacción entre estas subjetividades y el aporte experiencial de su relación con el entorno contribuirían a la delimitación de una idea de identidad personal, y a partir de ella, a la de una noción de mundo desde la información recolectada mediante tres canales fundamentales de percepción.

El factor condicionante de estos canales desde los que se permite a los sujetos percibir el mundo y al otro (subjetividad, objetividad y colectividad), coinciden en la idea de un sujeto histórico constituido a partir de su experiencia en el mundo, lo que desde las perspectivas hermenéuticas de Gadamer (2012) responde a la necesidad de asumir la comprensión del mundo como un ejercicio alejado de las prácticas que desde la subjetividad contribuyen a la construcción de prejuicios sobre los “objetos dados”, por el contrario, en su aporte se orienta la conceptualización sobre la comprensión hacia un escenario más cercano a la idea del ser de lo que se busca comprender, es decir a la noción de Historia Efectual (Gadamer, 2012).

En cuanto a las consideraciones sobre estructura y función del acto comunicativo entre dos o más sujetos, la lectura de Kaplún (2010) además de establecer una relación entre las nociones del modelo de emisor/ receptor de Cloutier (2001) y la resignificación de la relación docente-estudiante de Freire (1987), permite la reflexión alrededor de la

comunicación participativa y popular como eje para el favorecimiento de procesos de transformación social, en consecuencia, su revisión contribuye a la contextualización de las prácticas en comunicación en favor del abordaje de las dinámicas en las que se unen los sujetos como colectividad, pero que además permean los escenarios educativos desde la idea del empoderamiento comunitario y ciudadano como estrategia para el fortalecimiento de la sociedad civil.

• Gamificación, transmedialidad y TIC

El aporte del ejercicio lúdico al fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de educación superior debe contemplar además del perfeccionamiento conceptual y práctico de las habilidades disciplinares de quienes se forman, el deber ser del profesional y la estimulación en las ciudadanías de sus capacidades para transformar el entorno (Contreras, 2019). La revisión teórica del espectro *gamificante*¹ en las conceptualizaciones pedagógicas de los *serious games*², aproxima las nociones del término hacia la idea de una estrategia adaptable a las características de múltiples contextos.

La aparente facilidad de implementación del componente *gamificante* deriva de su distanciamiento estructural de los modelos de aprendizaje basado en juegos, en este sentido, su principal diferencia es expuesta desde la concepción del uso de la gamificación como componente de apoyo normativo del que se obtiene un referente básico orientado hacia la entretención de los participantes involucrados en la experiencia; por el contrario, desde las perspectivas de los *serious games*, si bien el juego se constituye como estrategia

de aprendizaje, el objetivo principal de la experiencia es que el educando aprenda, por lo que la función del juego es relegada a un ejercicio complementario.

De manera que a partir de la motivación de la experiencia se contribuye a la discusión y jerarquización de los conceptos alrededor del juego y la enseñanza para reconocer en la gamificación una práctica alternativa a la de los *serious games* o al aprendizaje basado en juegos, en la medida en que estos dos últimos describen, “el diseño de juegos que no tienen el firme objetivo de entretener a los usuarios” mientras que “las experiencias *“gamificadas”* simplemente emplean algunos elementos de los juegos como reglas, mecánicas” (Contreras, 2016, p. 28).

La indagación teórica que se desprende de los conceptos y reflexiones en pedagogía sobre las aportaciones de las TIC a los contextos de formación académica-profesional, permite destacar la contribución de la paulatina integración curricular con la tecnología a partir de una revisión inicial en la que se reconoce su valor como plataforma y medio formativo potenciado en las ventajas y dinámicas de las TIC, “la integración curricular de las tecnologías de la información implica el uso de estas tecnologías para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, un contenido, en una disciplina curricular específica” (Ilabaca, 2003, p. 52).

La especificidad del eje transmedia constituye para las estrategias pedagógicas desde las TIC una oportunidad de optimización en los procesos de intercambio comunicativo en la medida en que aporta a las dinámicas informativas, la convergencia de una multiplicidad de contenidos y formatos alrededor de la formación de los

¹ Variante del anglicismo gamificación, refiere al uso del juego con fines pedagógicos.

² Anglicismo referente a las estrategias de aprendizaje basado en juegos.

educandos, por lo que se asume la narrativa transmedia, “como un sistema que interconecta diversas piezas comunicacionales (análogas y digitales) que generan un imaginario global. Cada pieza es diferente de la otra, tanto en su contenido como en la naturaleza del medio en el que se expresa” (Arrieta, 2012, p. 210).

En este sentido, el aporte dinamizador de las TIC’s y el uso de las narrativas transmedia es integrado a las prácticas comunicativas de las colectividades constituidas y motivadas por el deseo común de aprender, es decir, los sujetos que integran estas redes de conocimiento (Illich, 1975), comparten capacidades tanto para emitir, como para recibir información específica que puede ser aplicada en etapas posteriores al intercambio comunicativo en favor de la construcción permanente del sujeto y su noción de mundo, pero también en la búsqueda de soluciones a problemáticas puntuales y de naturaleza colectiva.

Metodología

La ruta metodológica de la propuesta se sustenta en el paradigma dialógico, dado que entiende, “que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento” (Sandoval, 2002, p. 29), por lo que la investigación se direccionó hacia un diseño cualitativo concentrado en generar consideraciones acerca de la relación entre entornos digitales, subjetividad y pedagogía desde el enfoque de la Investigación Acción Educativa (IAE) como “resultado de un ir y venir entre la teoría y la practica pedagógica, que puede realizarse espontanea o sistemáticamente. (...) constituyendo un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas” (Gómez, 2004).

Esto hace de la observación participante y la

gestión documental técnicas fundamentales para concretar la propuesta del Simulador del Mundo de Vida (SMV) como una ruta adaptable a las condiciones del entorno en favor de la transformación de la realidad educativa, lo cual se operacionaliza a partir de un muestreo por conveniencia tanto de documentos como de procesos que, “busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados” (Sandoval, 2002, p. 124).

En consecuencia, las técnicas para recolectar información ya referidas y los instrumentos de análisis como las matrices de coherencia de las etapas de recolección de información y fases de la IAE (Tabla 1), y de sistematización de las etapas en relación con los hallazgos (Tabla 2), se desarrollaron en tres etapas denominadas: 1) identitaria, 2) deconstructiva y 3) propositiva siguiendo los preceptos de la Investigación Acción Educativa (Restrepo, 2004) para observar, reflexionar y planificar sobre un proceso pedagógico que se requiere transformar a partir de los relatos contemporáneos del mundo digital.

Tabla 1 Relación etapas de recolección de información.

Fase (IAE)	Fuentes	Técnica	Hallazgos	Tipo de codificación
Denominación de la etapa según las fases metodológicas de la Investigación Acción Educativa.	Documentos y eventos institucionales de relevante lectura que establecen un antecedente importante sobre la racionalidad pedagógica tanto de la universidad como de la práctica pedagógica de los profesores.	Descripción de la técnica investigativa según la metodología escogida para desarrollar la propuesta.	Organización de los hallazgos según la lectura de las fuentes declaradas.	Se fundamenta un tipo de codificación abierta “generada a partir de la subjetividad del investigador” en relación hermenéutica tanto con los documentos como con los sujetos que participan de los procesos académicos estudiados.

Fuente: Elaboración propia.

Organizados de esta manera, las fases Identitaria (I) y Reflexiva (II) de la IAE, otorgan los elementos problemáticos a nivel pedagógico y curricular vistos en el contexto de estudio a partir del análisis documental y la observación de los procesos académicos, abriendo así el campo que permitió a la fase Propositiva (III) extender la idea de gamificación como un horizonte fundamental para transformar las relaciones entre el sujeto, la escuela y los saberes desde el diseño de la propuesta del Simulador Mundo de Vida. Cuestión que se concretada a partir de la Matriz de sistematización de las etapas en relación con los hallazgos (Tabla 2) expuesta a continuación:

Tabla 2. Matriz sistematización de las etapas en relación con los hallazgos.

Fase (IAE)	Fuentes	Hallazgos	Categorías
			Inductivas
Identitaria/Observación.	Análisis documental de formatos y contenidos para evaluaciones, guías de clase y construcción <u>microcurricular</u> .	Uso repetitivo de contenidos desactualizados y instrumentalizados de trabajos en clase y evaluaciones.	Reflexión y desactualización de contenidos. Instrumentalización de la práctica pedagógica.
	Análisis documental de actas de reunión y formatos de asistencia (archivo de coordinación).	Se replantearon objetivos desde la coordinación de procesos comunicativos en torno al fortalecimiento de las competencias genéricas en procura de alejar del quehacer docente la razón instrumental que en otras guías su ejercicio.	Fortalecimiento de competencias. Estrategias pedagógicas. Razón instrumental. Ejercicio docente.
Identitaria/Observación.	Revisión documentos históricos continuidad de equipo docente (archivo de coordinación).	En materia de continuidad laboral, que el 98% de los profesores mantienen sus cargos por más de cinco (5) años; lo que hace posible desarrollar procesos de mediano y largo plazo con resultados apreciables durante el desarrollo del periodo académico.	Estabilidad laboral. Sostenibilidad en los procesos. Periodos académicos.
Deconstructiva/Reflexión.	Observación participante durante el desarrollo de círculos de reflexión, semana de inducción docente y reuniones de comité curricular.	La responsabilidad deliberativa de la coordinación de procesos comunicativos gira en torno al establecimiento de una línea de trabajo que articule el enfoque de las competencias ciudadanas como eje central de discusiones críticas en los programas académicos.	Responsabilidad. Programas académicos. Ciudadanía. Competencias.
	Observación participante durante el desarrollo de círculos de reflexión y reuniones de comité curricular.	Construcción de talleres de acompañamiento como: a) Crítica, texto y sociedad, b) Refuerzo gramatical y c) Concurso interno de debate y d) El Cine club.	Estrategias pedagógicas. Procesos comunicativos.
Propositiva/Planificación, Acción.	Gestión documental, aplicación de pruebas piloto.	Simulador Mundo de la Vida (etapas y criterios de implementación).	

Fuente. Elaboración propia.

Así, la concepción de una lectura crítica del proceso educativo a nivel pedagógico, didáctico y curricular hizo indispensable la construcción de instrumentos de acompañamiento que fortalecieran el aprendizaje autónomo del estudiante y las formas de evaluación del profesorado. Por tanto, la relación Identitaria y Reflexiva, permitió para los desarrollos de la fase Propositiva, la creación de la Guía de Acompañamiento Formativo Virtual (GAFV) y la Rúbrica de Calificación Simulador Mundo de la Vida (RCSMV) (Tabla 3) que fortalecen de forma integral el trabajo pedagógico.

Tabla 3. Relación sistémica entre protocolos de acompañamiento e implementación

Protocolo	Descripción	Implementación
Guías de acompañamiento formativo virtual	Resultan de la fase propositiva en la que se plantea la reproducción de material y contenidos necesarios para su articulación con la oferta crítica y reflexiva del SMV. Asegurando de esta manera la construcción de una ruta capaz de adaptarse conforme a las realidades contextuales de cada grupo de trabajo.	Implementación previa al inicio del periodo académico, en estas guías se determinan los ejes temáticos y material de lectura que se abordarán durante el desarrollo de las actividades.
Rúbrica de calificación Simulador Mundo de la Vida (RCSMV)	Herramienta diseñada para la valoración de textos argumentativos.	Su aplicación se proyecta una vez finalice el ítem 4.1 de la ruta de implementación (Tabla 4)

Fuente. Elaboración propia.

De esta manera, se entreteje un proceso metodológico que permite la experiencia pedagogía-nuevas tecnologías en la formación de una subjetividad crítica que configure desde el binomio saber-escuela, los ejercicios pedagógicos, didácticos y curriculares necesarios para hacer frente a los desafíos de la actualidad.

Análisis

Las discusiones pedagógicas planteadas afectan la dimensión curricular al proponer un viraje en las estructuras mismas de la racionalidad del curso, lo que otorga perspectiva al concepto, cuestión que propicia sobrevuelos,

proximidades y variaciones para la formación compleja en su relación sistémica con lo social, político y cultural; la contextualización de los procesos de formación, flexibilidad, la coherencia con las políticas y la visión social, entre otros (Avendaño-Castro, 2013) que impiden su definición unívoca.

Visto así, tanto el discurso curricular como la razón pedagógica deben ser capaces de formar individuos con habilidades necesarias para desenvolverse y desarrollarse en su contexto. Cuestión que implica un abordaje a los mundos de vida, que en nuestro caso parte del diálogo con las nuevas tecnologías para producir un dispositivo experiencial de la relación subjetividad-entorno-escuela donde el “individuo gana una distancia reflexiva para con la propia historia vital sólo en el horizonte de formas de vida que él comparte con otros y (...) configuran el contexto para proyectos de vida en cada caso distintos” (Hoyos, 2002, p. 352). Esto repercute en la concepción curricular que la desobjetiva y transforma en un escenario móvil desde el cual:

“Abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las corrientes pedagógicas, (...) el conjunto de saberes necesarios para los individuos según su contexto, y el desarrollo de funciones cognitivas y operaciones mentales, todo desde el marco que configura la sociedad del conocimiento”. (Avendaño-Castro, 2013, p. 162)

En la práctica, esta implementación curricular debe alinearse con la resignificación de la enseñanza a partir del vínculo comunicativo profesor-estudiante en procura de estimular las experiencias de los mundos de vida para provocar un diálogo existencial tanto en el reconocimiento de sí como de los otros. En este sentido, las condiciones que permiten el ejercicio de la alteridad se conectan con la visión

habermasiana según la cual solo se reconoce a quien es capaz de hacer aportes relevantes durante el acto comunicativo (Habermas, 2010). En consecuencia, este diálogo desarrollado hermenéuticamente involucra tanto al profesor como al estudiante, tomando distancia crítica de la visión positivista sobre la posición hegemónica naturalizada en las aulas de clase y se aproxima a los conceptos de compañeros de aprendizaje y redes del saber (Illich, 1975) desde donde se plantea la noción de escuela, como una institución histórica que reprime desde las prácticas pedagógicas, la capacidad crítica del hombre al no permitir el desarrollo libre de sus potencialidades para aprender y comprender el mundo según sus propias necesidades, porque:

“La escuela esclaviza más profunda y sistemáticamente, puesto que sólo a ella se le acredita la función principal de formar el juicio crítico y, paradójicamente, trata de hacerlo haciendo que el aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza, dependa de un proceso preempacado. La escuela nos alcanza de manera tan íntima que ninguno puede esperar ser liberado de ella mediante algo externo”. (Illich, 1975, p. 70).

Tales consideraciones sugieren una revisión crítica en lo concerniente a la concepción de los entornos de aprendizaje y las relaciones de poder que los componen, pues en ellas se denuncia de forma explícita la función normalizadora y disciplinaria del territorio escolar, lo que implica, a partir del uso de nuevos lenguajes, racionalidades y mundos la instauración de una nueva escuela para el ejercicio de la libertad propia y de los otros.

Debido a esto, se hace necesaria la resignificación de los campos pedagógicos hacia discursos más abiertos que permitan las disidencias, singularidades y sobrevuelos de los mundos de vida, cuestión que hace móvil el

escenario de formación al fracturar las formas y maneras fijas de la tradición educativa.

Religaciones hermenéuticas: aportes comunicativos entre profesor-estudiante

La relación entre las posiciones de la enseñanza por parte del profesor y la receptividad del estudiante para enfrentarse al saber desde los aprendizajes, hacen compleja la comunicación entre estos actores determinantes del proceso formativo, que a cada momento son más distantes a causa de las brechas generacionales.

Por esto, parece que la escuela cada vez más se vuelve un lugar tedioso, bordeado por agenciamientos disciplinarios que impiden los flujos emocionales y la aparición de racionalidades otras que atajen la razón práctica del saber escolarizante (Piquer, 2018), implicando esto una apelación crítica por construir una nueva subjetividad que se escape de los atavismos de esta encrucijada. Por esto, los horizontes de este territorio deben transformarse para asumir un nuevo ethos comunicativo, lo que implica a su vez, transformaciones de sentido más existenciales en función de estimular en las individualidades el hacer experiencias de sí para comprender que, “es capaz de pensar, querer y elegir, en consecuencia, comunicarse, modificar el mundo exterior, (...). No obstante, aún no es todo lo que puede ser ni todo lo que tiene que ser” (Ure, 2010, p. 73).

Debido a esto, la propuesta transforma al escenario de las relaciones formativas, haciendo posible establecer los roles del profesor y el estudiante como individuos que son como parte de una estructura preliminar adquirida, y se hacen desde la instancia relacional que se hace intersubjetivo en el encuentro de mundos de vida “donde nos desdoblaremos para conjurar nuevos valores y sentidos de una vida que quiere

ser compartida y vivida” (Márquez, 2014, p. 31). En consecuencia, la naturaleza existencial de este ejercicio hermenéutico permite tanto al enseñante como al aprendiz concebirse como compañeros que debieran poder congregarse en torno a un problema elegido y definido por iniciativa de los participantes.

En este sentido, la ruptura de la relación vertical entre el docente y estudiante representa una posibilidad de construcción colectiva del conocimiento a través de la cual se contribuye al mejoramiento en los procesos de aprendizaje de ambos actores, por lo que resulta, “esencial repensar los modos de producción del conocimiento científico en la comunicación para articularlo con el conocimiento práctico, crear espacios para aprender haciendo y aprender con otros, tanto para investigar como para crear productos comunicativos” (Dueñas, 2020, p. 25818).

El aprendizaje creativo, exploratorio, requiere sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas (Illich, 1975). Este aparejamiento educativo, decanta en la articulación de varios individuos alrededor de la búsqueda común de un conocimiento, lo “que haría de la dinámica educativa más una red que una línea recta donde convergieran las diferencias, pero, sobre todo, los intereses propios y comunes en función de construir un “¡mundo donde quepan todos los mundos!, como proclamaban los zapatistas” (Dussel, 2016, p. 79). Las proximidades estructurales de las redes generadas como consecuencia de este diálogo abierto que permite a los aprendizajes y las plataformas digitales de e-learning ser relevantes más allá del uso técnico que vuelve unidimensional la interacción sujeto-mundo-escuela, en el que:

“Al alumno se lo “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al

curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor” (Ilich, 2011, p. 17).

Al entender las circunstancias de escolarización es viable afirmar que para que sea posible articular estas conexiones es necesario que las partes compartan el objetivo común de construir comunidades de aprendizaje. En el contexto digital, este requisito cumple con la función fundamental de agrupar usuarios con intereses en común para el acceso libre al contenido formativo que debe transformarse en saber y así ser parte del proceso pedagógico. Esto significa que el proceso formativo no se da de manera lineal sino en redes, lo que supone un acceso participativo a la información requerida sin que sea necesario ninguna extensiva explicación, tal como sucede en las redes formativas que se generan de manera espontánea en plataformas digitales.

De esta manera, se explica desde Illich (1975), la articulación individuo - conocimiento - aplicabilidad, lo que permite establecer con claridad la relación entre esta discusión académica y el fenómeno del material audiovisual y multimedia con fines instructivos que desde 2004 se incrementó en un 70% según las estadísticas recopiladas por Google Trends desde esa fecha y presentadas en un informe del 2015 en la plataforma Think With Google North America (Google Data, Q1 2014–Q1 2015, U.S., 2015). Por otra parte, a pesar de que los conocimientos adquiridos a través de estos procesos de formación se contextualizan en lo inmediato, en el ahora y en la cotidianidad de quien se instruye; estas redes no son garantía del estímulo al sentido crítico y reflexivo a través del cual se pretende fortalecer la ciudadanía, pues el carácter instructivo de algunos de estos contenidos operativiza el proceso formativo, aproximándolo a escenarios

conductivistas que se contraponen al ejercicio libre de la experiencia pedagógica.

Consideraciones críticas sobre Gamificación y Pedagogía

Es necesario establecer una ruta que permita direccionar las potencialidades de la implementación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia la articulación integral de estos recursos con otros escenarios de discusión académica, en los que se estimule el sentido crítico y la capacidad interpretativa de los sujetos. Pues con frecuencia, en la praxis, estas alternativas tecnológicas representan esfuerzos aislados en los que se desaprovecha la ventaja de una estrategia integral desarrollada en simultáneo y en diferentes frentes de discusión académica. En cuanto a esto, Salinas (2004) reflexiona sobre la responsabilidad de las universidades como entes facilitadores de este proceso y expone la aparente inflexibilidad de la academia frente a la articulación integral de estas herramientas, debido a que:

“En nuestras universidades podemos encontrar multitud de experiencias de «enseñanza virtual», «aulas virtuales», etc., incluidos proyectos institucionales aislados de la dinámica general de la propia entidad que, aunque loables, responden a iniciativas particulares y, en muchos casos, pueden ser una dificultad para su generalización, al no ser asumidas por la organización como proyecto global. Así, este tipo de iniciativas particulares no hace sino poner de manifiesto la rigidez de las estructuras universitarias para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. (Salinas, 2004, p. 2).

Entonces, si se procura un uso adecuado y eficiente de las TIC en el que se contemple el valor de la innovación profesoral en el alcance

de los proyectos que antes se encontraban dispersos, van a ser mayores y se encaminarán hacia un objetivo común unificando esfuerzos desarrollados desde diferentes escenarios formativos en aras de una experiencia de aprendizaje integral. Por esto y como consecuencia de la naturaleza del simulador que se propone, se considera que estas herramientas junto con la implementación de la gamificación con fines pedagógicos posibilitan el abordaje de una amplia multiplicidad de fenómenos sociales en diferentes contextos, lo que estimula el replanteamiento constante del quehacer docente y genera innovación en los procesos que se desarrollan en el aula.

El elemento gamificante que se correlaciona a la idea de juego serio en Gadamer, (2012) abren un entorno de simulación en el que bajo la configuración de reglas es posible reproducir en el aula los fenómenos y problemáticas que se desarrollan en el contexto del estudiante y el docente e incidir en el mundo de la vida de los sujetos debido a que “en este enfrentamiento a través de la dinámica del juego surge una interacción que estimula las vivencias que emergen como resultado de la interacción” (Peris, 2015, p. 14).

Las ventajas que ofrecen estrategias como los juegos de rol, tienen que ver con la generación de experiencias simuladas en ambientes controlados que recurren a un tipo de temporalidad que desplaza la seriedad de Cronos y encuentra desde la perspectiva aiónica³ la infancia, inocencia y seriedad del compromiso auténtico por el ejercicio de una acción “que los jugadores ponen en práctica, las determinaciones de su propio proyecto existencial” (Hernández, 2018, p. 256), lo que permite abordar una situación problematizadora en donde los roles diseñados

con perfiles opuestos se confrontarán desde lo argumentativo en aras de estimular en quienes participan las capacidades para resolver conflictos, establecer acuerdos, trabajar en equipo y formar sentidos críticos, bases de una educación integral abierta a las dinámicas de la contemporaneidad.

Resultados

Simulador Mundo de Vida

Los resultados alcanzados se desprenden de la organización de las fases en las que se soporta la propuesta del Simulador Mundo de la Vida para su posterior implementación. En consecuencia, se exponen los hallazgos obtenidos durante la implementación de la fase identitaria, tras la consulta de fuentes documentales como guías de clase, micro-currículos y formatos de evaluaciones trabajados en el contexto de estudio.

La fase deconstructiva que posibilita la reflexión sobre la pertinencia, reflexión e inclusión de la ciudadanía desde las competencias que la componen: a) Pensamiento sistémico, b) Argumentación, c) Multiperspectivismo y d) Conocimientos, y su expresión tanto en el discurso curricular como en la práctica pedagógica de los distintos cursos del área procesos comunicativos del contexto de estudio y por último, la fase propositiva en la que se describen la estructura, contenidos y protocolos de implementación de la propuesta que articula la razón tecnológica y la pedagogía desde los escenarios abiertos de la *gamificación*.

El proceso que da vida a la propuesta pedagógica del SMV no se concibe como un esfuerzo pedagógico aislado; por el contrario, pretende alcanzar con su implementación, el

3 La temporalidad es un factor determinante para la transformación escolar, por lo que es indispensable hacerla perspectiva y recurrir a alternativas de movilidad que permitan abrir otros senderos para la formación, debido a que “pensar supone una inmersión en una dimensión temporal otra que la del reloj” (Kohan, p. 54), por esto Aión abre a la diferencia, pues el “tiempo duración, de inmersión, no numérico como el tiempo de la adultez. El tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor” (Kohan, 2015, p. 55).

empalme y articulación integral con ejercicios tradicionales del quehacer académico como el debate, la composición de textos argumentativos y los foros de discusión. Cuestión que se logra gracias al trabajo de indagación frente a los procedimientos y discursos del área de procesos comunicativos. Por esta razón, se contempla su estructura en cuatro (4) fases a través de las cuales es posible representar la ruta de análisis para el abordaje de los ejes de discusión.

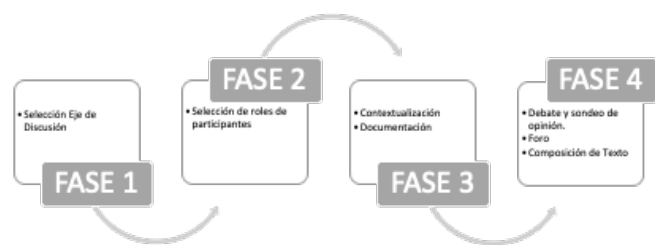


Ilustración 1. Fases de Implementación.

Este transitar permite al profesor orientar su práctica de acuerdo con directrices que no actúan de modo lineal, sino como instancias móviles que pueden ser afectadas si la experiencia así lo requiere. Por esto, se presenta una descripción en la siguiente tabla que da cuenta de las características de la ruta de implementación de la propuesta de creación del Simulador Mundo de Vida:

Tabla 4: Descripción ruta de implementación.

Fase	Actividad	Descripción
1	Organización de la discusión	El docente indicará a los estudiantes la conformación de un grupo por cada eje temático, sobre desarrollará las condiciones del Simulador Mundo de Vida conforme a las competencias con las que se relacionan de forma directa. De esta manera se resalta el vínculo social, cultural y medio ambiental, además de las competencias ciudadanas como corol de las experiencias que el sujeto hace de su entorno. La selección del eje estará sujeta a la asignación por sorteo que coordinará el líder del ejercicio.
	Asignación de rol de los participantes	Los estudiantes ingresan a la aplicación del SMV al que se accederá a través del registro de un usuario y contraseña personalizado. Esto permite seleccionar el eje temático asignado a su grupo de trabajo, lo cual deriva en una situación problematizadora asignado a los perfiles de personajes con percepciones contrapuestas en torno al conflicto simulado. Tales asignaciones de roles se efectuarán de forma aleatoria, lo que estimula en los estudiantes la capacidad para reconocer diferencias y plantear discusiones que se superpongan argumentalmente a los prejuicios respecto a las posiciones de mundo expresadas por las temáticas.
2	Contextualización	El usuario deberá asumir una posición coherente con el perfil descrito en el personaje asignado. Para esto se plantea la construcción detallada de los personajes desde la dimensión cultural, social y económica, lo que permitirá al estudiante interpretar y comprender el contexto de la situación a abordar. Desarmando así, capacidades perspectivas para construir conflictos y solucionar problemas respetando la diferencia.
3.1	Acceso a información	Los usuarios accederán a contenido multimedia especializado diseñado de acuerdo con las necesidades de cada uno de los personajes que convergen en la simulación. Todo el contenido se enmarca en el conspicio de la realidad aumentada y se aplicará desde el uso de códigos QR ⁴ localizados en las áreas de la universidad dispuestas para tal fin ⁵ .
4	Debate y sondeo de opinión	El docente asume como moderador para orientar la confrontación argumentativa de cada uno de los roles frente al eje de discusión correspondiente. Para esto, los participantes se agrupan de acuerdo con la proximidad de las posiciones asumidas, lo que determinará la conformación de dos grupos de panelistas quienes expondrán argumentos en favor o en contra de la situación simulada.
	Foro	Los grupos a los que les fue asignado un eje de discusión diferente al de los panelistas cumplirán el rol de espectadores y su labor durante el ejercicio consistirá en la valoración de cada una de las intervenciones según la solidez de los argumentos expuestos. Además, este grupo deberá indicar a modo de votación con cuál de las posiciones se identifica, pretendiendo establecer una comparativa directa que permita determinar el grado de influencia de los argumentos expuestos en la opinión general del grupo, para lo cual, se diseña una ficha de seguimiento individual en la que cada espectador hará el registro cuantitativo y cualitativo de los panelistas.
4.1	Foro	Los panelistas sintetizan sus intervenciones en un resumen donde se relacionan las fuentes consultadas. Este material se aloja en la plataforma E-learning de la universidad. Posterior a esto, participarán del foro habilitado en la misma plataforma y al que se podrá acceder desde el SMV, con la intención de recopilar conclusiones y experiencias obtenidas tras el ejercicio. De esta manera, se pretende facilitar a los estudiantes los insumos necesarios para la elaboración de un texto argumentativo en torno a las problemáticas desarrolladas durante la actividad.

Fuente. Elaboración propia.

La revisión de los resultados se tiene en cuenta desde la producción de protocolos que permiten al profesorado del área de procesos comunicativos su relacionamiento reflexivo hacia la práctica pedagógica de la enseñanza lecto-escritora que supere el hacer técnico y se abra a la producción de sujetos deliberativos respecto a su entorno. Por esto, fue necesario construir protocolos de acompañamiento como las Guías de Acompañamiento Formativo Virtual (GAFV) y la Rúbrica del simulador Mundo de Vida (SMV) como complemento evaluativo y didáctico para aportar al seguimiento y evaluación de la propuesta.

⁴ Quick Response code - módulo para almacenamiento de información en una matriz de puntos o en un código de barras bidimensional.

⁵ De esta forma, si a un participante le fue asignado el rol de abogado y la situación simulada se orienta hacia la discusión alrededor del aborto, este usuario podrá dirigirse a la facultad de derecho en donde descargará de forma directa archivos de texto, audio y video que contribuyan a la apropiación documental adecuada para el desarrollo de su ejercicio como jurista. Así, el participante a través del código QR accederá a contenido pertinente para el desarrollo de su argumentación en la facultad correspondiente al programa de psicología de la universidad, esto aplicará para el abordaje de las problemáticas desde otras disciplinas y enfoques.

Los parámetros contemplados en las GAFV, buscan puntualizar cada uno de los aspectos relevantes del aporte que hace el SMV al proceso formativo de los estudiantes. Esta es la razón por la cual se hace especial énfasis en la maya de competencias que se pretenden fortalecer ya no en el entorno de lo simbólico-pedagógico, sino en el de la pragmática de la enseñanza donde se asume “que el conocimiento es una herramienta, un medio que puede ser analizado en función de su utilidad para un fin concreto” (Pallarés y Traver, 2017, p. 307), cuestión que hace posible referenciar los indicadores de desempeño que marcarán los lineamientos del profesor para la valoración del trabajo y avance de cada uno de los participantes del encuentro formativo, para lo cual la articulación de la GAFV con la rúbrica de calificación del SMV es fundamental.

En la praxis, el SMV se desarrolla como una aplicación digital tanto para dispositivos móviles, como para equipos de computación tradicionales, en la que estudiantes y docentes tendrán la posibilidad asumir un rol desde el que se abordarán las situaciones de conflicto planteadas. Estas problemáticas hipotéticas, se enmarcan bajo tres ejes fundamentales de discusión: Sociedad, Cultura y Medio ambiente. Pretendiendo de esta forma, esclarecer el panorama de las representaciones contextuales, reflejadas en el contenido de la aplicación.

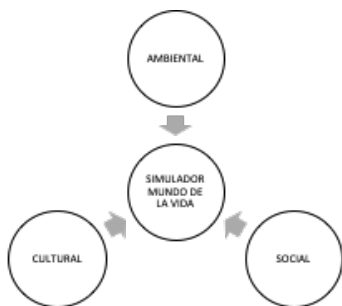


Ilustración 3. Ejes de discusión Simulador Mundo de Vida
Fuente. Elaboración propia

Cada situación confronta cuatro roles, y tiene posiciones que serán defendidas en espacios de argumentación crítica, posterior a la selección de rol del participante. Para esto será posible documentarse mediante la descarga de información en el SMV, a través de la lectura de códigos QR dispuestos en diferentes lugares de la universidad contexto de estudio de acuerdo con las características del personaje.

La estructura narrativa de las situaciones que se plantean en cada eje de discusión se caracteriza por permitir que, una vez finalizado el debate, se gesten espacios de discusión argumentativa, en los que la autonomía de los participantes y sus juicios de valor crítico en la toma de decisiones frente al debate, se enfrenten a nuevos escenarios de posibilidad, como consecuencia de la decisión que este acabe de tomar. Por último, los partícipes de la actividad expondrán las conclusiones y experiencias de carácter individual, mediante la construcción de un documento en el que se expongan y evalúen, las consecuencias de sus decisiones con relación a la discusión desarrollada en el encuentro pedagógico. Lo cual se referencia en la siguiente ilustración:

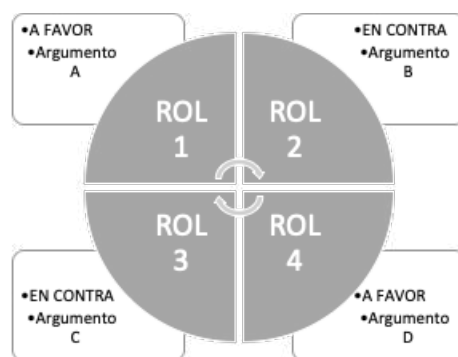


Ilustración 4. Distribución de roles y sus posiciones en el SMV

Fuente. Elaboración propia.

La ruta metodológica expuesta con anterioridad es una guía de trabajo flexible y perfectible, que da lugar a la renovación de escenarios

⁶ Capacidad de abstracción, análisis y síntesis - Responsabilidad social y compromiso ciudadano - Comunicación oral y escrita - Capacidad crítica y autocrítica - Uso de tecnología, investigación, habilidad de búsqueda, procesamiento y análisis de información procedente de diferentes fuentes - Identificación, planteamiento y resolución de problemas - Toma de decisiones - Compromiso con la preservación del medio ambiente - Compromiso con su medio socio-cultural- Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

si la contingencia así lo requiere; podrá adaptarse y modificarse de acuerdo con las consideraciones del docente y/o el equipo de trabajo. Asegurando de esta manera, una herramienta con aplicabilidad capaz de mutar según las características de los grupos, sobre quienes se desarrollen los procesos formativos. Así también, las características del simulador exigen el trabajo interdisciplinario de un equipo desarrollador capacitado en diseño gráfico, ciencias sociales, humanidades y programación de software, lo que hace de la experiencia un asunto no circunscrito a una sola disciplina, sino abierto a la multiplicidad de voces y posturas que enriquecen la relación formativa. Es importante la asesoría y revisión constante, en materia de funcionamiento técnico del SMV, la construcción de un entorno gráfico agradable, la pertinencia y generación de contenidos y el fortalecimiento constante de su componente pedagógico a partir de la religación de nuevas discusiones que serán alimentadas por los apremios del contexto.

Tabla 5. Organización de los ejes y distribución de las tareas para los roles

Eje de discusión	Tema	Contexto	Perfiles	Cuestionario
Cultural	Tauromaquia	Durante la semana de festividades en Madrid (España, se plantea la posibilidad de convocar a sus habitantes a una corrida de toros como cierre de las actividades programadas.	Activista-empresario-aficionado - médico - veterinario	¿Qué decisión tomaría respecto a la realización o cancelación de la corrida de toros? - ¿Qué acuerdo plantearía para lograr un consenso entre las partes involucradas?
Social	Legalización del aborto	Una mujer joven en estado de embarazo producto de una violación expresa a sus familiares la intención de someterse a una intervención médica para practicarse un aborto.	Víctima- representante político- representante de la iglesia - delegado - Derechos Humanos	¿Qué opina de la decisión de la joven y como argumentaría la despenalización total, parcial o nula del aborto en Colombia? - ¿Qué acuerdo plantearía para lograr un consenso entre las partes involucradas?
Ambiental	Explotación de recursos no renovables	El Gobierno de Ecuador plantea la posibilidad de iniciar un proyecto de explotación petrolera en una reserva natural de la Amazonia	Ambientalista - representante Gob. Ecuador - Habitante del territorio	¿Qué posición asumiría frente a la potencial explotación de la reserva natural en la Amazonia ecuatoriana? - ¿Qué acuerdo

plantearía para lograr un consenso entre las partes involucradas?

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La propuesta del simulador conjuga en su diseño el aporte de las TIC en escenarios formativos de educación superior, las redes de aprendizaje desde la resignificación de la relación docente-estudiante y los procesos de comprensión hermenéutica aplicada no solo a la literalidad textual, sino a la comprensión del otro como sujeto histórico, lo que favorece el reconocimiento y valoración de la experiencia en los individuos para el enriquecimiento de los saberes construidos desde la colectividad.

La articulación de la academia y su contexto en torno al estudio de fenómenos sociales, culturales y medioambientales ofrece la posibilidad de aproximar las prácticas pedagógicas y los actores que intervienen en ella hacia la reflexión crítica y la creación de nuevos entornos de aprendizaje. Cuestión por la cual, el Simulador mundo de la vida se convierte en un dispositivo que puede contribuir a fortalecer los procesos pedagógicos y a dinamizar experiencias para la obtención de un saber más abierto y contextualizado con implicaciones directas en el contexto de quienes viven y abordan sus problemáticas.

En este sentido, las posibilidades que se desprenden de la relación pedagogía-nuevas tecnologías desde el discurso de la gamificación permite camuflar el aprendizaje “en el juego que proporciona a los alumnos un ambiente distendido en el que no existe el miedo a cometer errores, pero sí la posibilidad de lograr metas, tener cierto control sobre tu propio aprendizaje y formar parte de algo” (Foncubierta, 2014, p. 2), permitiendo además,

la planificación y desarrollo de prácticas que fortalecen la ciudadanía, estimulando en ella la conformación de comunidades cada vez más críticas, abiertas y capaces de asumir ellas mismas las mejoras a la calidad de vida en sus contextos a través de la transformación de imaginarios y comportamientos de sus integrantes.

Por otro lado, el aporte del Simulador Mundo de Vida a las comunidades que se constituyen dentro y fuera del aula es descrito como una propuesta formativa que basada en problemas y abierta al juego desde la perspectiva de la gamificación responde “a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación” (Freire, 1975, p. 60); es decir, rechazan el modelo de comunicación unidireccional característicos de la educación positivista y el establecimiento de sus relaciones de poder para dar paso a la implementación de propuestas comunicativas multidireccionales que faciliten el trabajo cooperativo en favor del mejoramiento de condiciones del entorno.

Por consiguiente, se fundamentó epistemológica y metodológicamente el aporte del Simulador mundo de vida al mejoramiento de los procesos pedagógicos desde el habitar interactivo del mundo digital en áreas tan importantes como la de procesos comunicativos. Por tanto, se espera que este diseño, de acuerdo con su carácter de abierto, pueda ser transformado a partir de las experiencias propias del contexto y la cultura donde se quiera implementar.

Referencias bibliográficas

- Arrieta, L. &. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. Kepes 9(8). Obtenido de http://190.15.17.25/kepes/downloads/Revista8_12.pdf
- Avendaño-Castro, W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la Sociedad del Conocimiento. Educación y educadores Vol 16 N° 1, 159-174.
- Cloutier, J. (2001). Petit traité de communication: EMEREC: à l'heure des technologies numériques. Éditions Carte blanche.
- Dueñas F, Peña D, Cruz D. (2020). Alternative and Community Groups of Communication in the South of Bogotá: A Look into Gender Violences. Test Engineering & Management, 25816– 25822. Obtenido de <https://www.testmagazine.biz/index.php/testmagazine/article/view/12363>
- Dussel, E. (2016). Filosofías del sur. Ediciones Akal.
- Foncubierta, J, Chema, Didáctica de la gamificación en la clase de español, Editorial Edinumen, 2014, consultado el 14 de diciembre de 2016, en https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf.
- Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Tierra nueva.
- Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido (36a. edición). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2012). Verdad y método. Madrid: Ediciones Sígueme.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y educadores, (7), 45-56.
- Google Data, Q1 2014–Q1 2015, U.S. (2015). Q1 2014 - Q2 2015. U.S.
- Habermas, J. (2010). Teoría de la acción comunicativa. Editorial Trotta. Madrid (España)
- Hernández, J. y Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. Revista Filosofía UIS, 17(2), doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018014>
- Hoyos, G. (2002). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. ARFO editores.
- Ilabaca, J. S. (2003). Integración curricular de TICs concepto y modelos. Revista enfoques educacionales, 5(1). Obtenido de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>
- Illich, I. (1975). La sociedad desescolarizada (Vol. 100). Barral Editores
- Illich, I. (2011). La sociedad desescolarizada. Ediciones Godot, Buenos aires.
- Lerma F., J. D. (21 de 10 de 2019). Contenidos digitales transmediales para periodico 15 de la universidad autonoma de bucaramanga. Obtenido de Repositorio UFPS: repositorio.ufps.edu.co:8080/dspaceufps/handle/123456789/2463
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Kohan, W. (2015). Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje. Editorial Mino y Dávila, Buenos aires: Argentina.
- Márquez-Fernández, A. (2014). Pensar con los sentimientos Razón, escucha, diálogo, cuerpo y libertad. Centro de Filosofía para Niños y Niñas: Maracaibo

- Pallarés, M y Chivas, O. (2017). La pedagogía de la presencia. Editorial UOC.
- Pallares, M y Traver, J (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista. *Athenea Digital* - 17(2): 289-311
- Peris, F. J. (2015). Gamificación . *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 13-15.
- Restrepo, B (2004). La Investigación acción-educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, Vol.7, pp. 45-55
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia.: ICFES.
- Tixi Cujilema, N. D. (2016). Proyecto TICs y educación en estudios sociales. Repositorio Institucional Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4153>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* N° 16, 14-28.
- Ure, M. (2010). Filosofía de la comunicación en tiempos digitales. Editorial Biblos.



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

