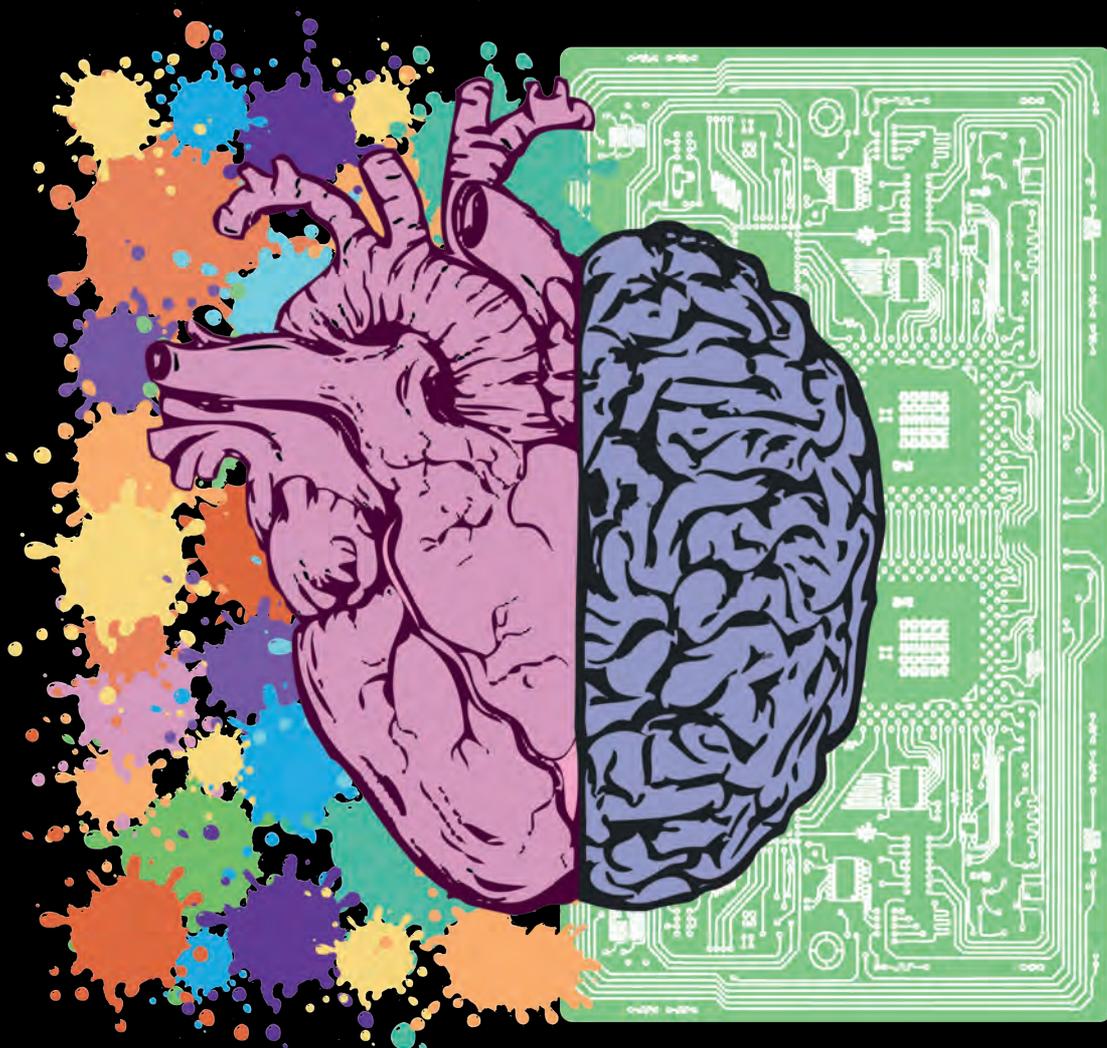


SENTIPENSANTE



EducAcción Sentipensante

Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

Volumen 2 Número 1 (Enero – Junio de 2022)

e-ISSN 2805-7597



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

CUERPO DIRECTIVO:

DR. JAIME LEAL AFANADOR
Rector

DRA. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA
Vicerrectora Académica y de Investigación

DR. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ
Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

DR. LEONARDO YUNDA PERLAZA
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

DR. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES
Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

DRA. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO
Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

DRA. CLARA ESPERANZA PEDRAZA GOYENECHÉ
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

DR. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN
Líder Nacional Sistema de Gestión de la Investigación

YENNY GARCÍA SANDOVAL, MSc
**Líder Nacional de Investigación
Escuela de Ciencias de la Educación**

DIRECTORA - EDITORA:

DIANA LICETH MARTÍNEZ VERDUGO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COEDITOR

JUAN CARLOS ACOSTA LÓPEZ
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COMITÉ EDITORIAL

DIEGO TÉLLEZ
ESTEBAN PIARPUSAN
FILDER SEGURA
INGRID VICTORIA SARMIENTO
JOHN FREDY MONTES
JUAN CARLOS LÓPEZ

LEISLY OTERO
MARÍA ASCENET BURITICA OTALVARO
MATILDE LÓPEZ MENESES
ROMÁN ARTUNDUAGA
TATIANA EGEA
VICKY AHUMADA

**INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA,
SUSCRIPCIONES Y CANJE**

Revista EducAcción Sentipensante

Revista formativa de la Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá, Colombia
Teléfonos: (57 601) 3443700 ext. 1423
revistaeducaccion.sentipensante@unad.edu.co

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial
– Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

Revista EducAcción Sentipensante Vol. 2 No. 1. 2022

5 Editorial

Diana Liceth Martínez Verdugo

6 No se puede leer sin estar despierto y no se podría tampoco hacer este ejercicio totalmente en silencio

Jorge Quinto Mosquera

Artículos de Investigación

9 Clasificación y formulación de hipótesis: un estudio descriptivo de la variabilidad en dos situaciones de resolución de problemas en niños y niñas en edad preescolar

Jennifer Castillo Ospina

30 Observaciones sobre la evaluación formativa en docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación - ZCBOY UNAD

Edgar Crisanto Medina Pedraza, Juana Valentina Rozo Suárez

38 Sistematización de la experiencia sanarte, un servicio en salud y bienestar integral en la comunidad educativa UNAD

Naindu Alonso Roa, Gina Marcela Jurado Briceño, Anabolena Rodríguez Rojas, Sandra Aguirre Valencia

Artículos de Revisión

54 Fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia: una revisión de las políticas, estrategias y recursos entre los años 2017 – 2021

Armando Mojica Sauna, Isaac Rafael Contreras Griego, Mario Alejandro Duarte Orozco

70 Un análisis bibliométrico sobre el uso de la gamificación para la prevención de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Laura Lizeth Aldana Aldana

Artículo Corto

84 Voces de los de los futuros docentes sobre la formación en investigación

Mildred Emeira Mogollón Villamizar, Adriana Inés Ávila Zárate, Sara Valentina Quin Coronel, Deisy Tatiana Rojas Rangel

Artículos de Reflexión

95 El diálogo filosófico como oportunidad de reflexionar crítica y creativamente sobre la violencia de género de los jóvenes estudiantes del municipio Aguachica

Juan Carlos Miraval Ossa, Andrea Catalina Caselles Navarro, Erimar Carolina Bracho Colina

103 De la bio-pedagogía al bio-aprendizaje: el rol del maestro y del estudiante

Franklin Ferney Rangel Grass

Editorial

Diversos estudios demuestran la evidente relación entre el nivel de desarrollo de los países, con la fortaleza de sus sistemas educativos y de investigación. Por tanto, fomentar mayores niveles de bienestar, felicidad, justicia y desarrollo social es tarea fundante del acto educativo. En este sentido, la Revista formativa EducAcción Sentipensante tiene el privilegio de presentarles una serie de artículos concebidos por semilleristas, estudiantes, docentes y egresados que, a través de sus investigaciones, revisiones y reflexiones aportan efectivamente al campo de la educación en sus diferentes modalidades.

Es así como este número de la revista inicia con un breve y significativo escrito en el que el representante de los egresados de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Jorge Quinto, nos invita a reflexionar sobre los procesos que se suscitan al momento de leer y escribir; acciones cuya importancia es vital, no solo en los escenarios académico y profesional sino en todos los ámbitos y momentos de la vida.

En nuestro primer artículo de investigación, la autora analiza el desempeño de un grupo de niños en edad preescolar frente a tareas de resolución de problemas relacionadas con el uso de la clasificación y la formulación de hipótesis. Por su parte, en el segundo artículo, los autores abordan un diagnóstico sobre el uso y apropiación de la evaluación formativa, aplicada por los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, de la zona Centro Boyacá. En el artículo número tres se socializa la sistematización de una experiencia de implementación de servicios de salud en la UNAD, llamada SanArte, que se enfoca en la aplicación de terapias alternativas y la identificación de elementos de autocuidado, en pro del equilibrio, el bienestar y la preservación de la salud de la comunidad educativa.

Este número de la revista presenta también dos artículos de revisión. El primero de ellos describe las principales estrategias, recursos y políticas en educación enfocadas al fortalecimiento de las lenguas maternas indígenas, que se han desarrollado en Colombia, entre los años 2017 al 2021. El segundo presenta un análisis bibliométrico centrado en el avance en el uso de la gamificación para el control de la deserción, y la búsqueda de literatura en Scopus, en términos de productividad, tipo de documento, áreas de investigación, análisis léxico y artículos por año.

El artículo corto, titulado Voces de los de los futuros docentes sobre la formación en investigación, presenta un análisis frente a cómo se está llevando a cabo la formación de futuros licenciados para la investigación, considerando la fuerte relación existente entre la práctica pedagógica y los procesos investigativos.

Finalmente, se presentan dos artículos de reflexión. El primero describe al diálogo filosófico como oportunidad de reflexionar crítica y creativamente sobre la violencia de género de los jóvenes estudiantes del municipio Aguachica, en relación con los aspectos social, económico y educativo a través de la historia y el presente. El segundo explora la biopedagogía como un método de mediación capaz de movilizar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo, reflexivo y autorregulado.

El equipo editorial es consciente de que esta revista se constituye como una semilla dentro de la transformación social desde la educación, así que les invita a disfrutar la lectura del presente número, tanto como se gozó en su producción.

Diana Liceth Martínez Verdugo

Editora

No se puede leer sin estar despierto y no se podría tampoco hacer este ejercicio totalmente en silencio

Jorge Quinto Mosquera

Representante de los egresados Unadistas ante el Consejo Superior

La lectura y escritura son procesos complejos que requieren que los protagonistas del acto estén plenamente conscientes de los elementos que la convergen. De la cultura, los signos, el significado, las emociones, el territorio, los contextos visibles e invisibles de la realidad cotidiana que evoluciona a un ritmo vertiginoso. *No se puede hacer una decodificación con comprensión si el lector no entiende los signos a los cuales se está acercando y mucho menos se podrían interpretar las ideas, emociones y realidades de un individuo en la escritura cuando él no tiene los elementos básicos del código escrito.*

En este sentido, los actores de la enseñanza y aprendizaje se enfrentan a una actividad de interacción cotidiana como lo son los procesos de lectura y escritura en su realidad diaria, ya que nadie vive sin comunicación y la misma comunicación en sí necesita de organismos vivos para discernir o interpretar el mensaje emitido por el emisor al receptor, mediante el código escrito que en este contexto serían el que escribe y el que lee.

En este sentido, no se podría dejar de mencionar al lenguaje como un factor que nutre y facilita los procesos de lectura y escritura debido a lo espontáneo del ejercicio, pues no se tiene que ir a la escuela para interpretar el rostro molesto de mamá, los besos gratuitos de la abuela y el saludo alegre de la mascota que sale a recibirnos. Todo ello viene en un

paquete de activación automática en el que el ambiente contribuye en la agilidad y veracidad de la utilización de los sistemas de signo que después puede producir el habla o expresión codificadora de un pueblo, por lo cual el niño podría adquirir cualquier idioma según el contexto en que naciera. Más precisamente, se expone en este argumento los códigos que el ser humano adquiere de la observación y de la imitación del comportamiento social.

Con todo lo anterior claro podríamos afirmar que para el proceso de la lectura (*donde hacemos un escaneo superficial de lo que vemos*) y más aún para el ejercicio de una lectura con sentido (*donde se abre a nuevos mundos de comprensión profunda, se entiende el territorio de quien escribe y se contextualiza en la realidad de quien lee de manera reflexiva*), se necesita conocer la narrativa del emisor, una variedad de elementos que descifran el espacio sociocultural del oyente. Es justamente en este punto que el lector se compromete con lo que lee, se hace preguntas, viaja por los caminos de aprendizaje, sus moléculas piensan, su creatividad se activa y aunque durmiera estaría consciente de nuevas realidades que necesitan ser exploradas por él. Allí la lectura empieza a generar goces y expectativas de trasladar la mente de un sujeto pasivo a la construcción de un escenario de continua producción.

Entonces el sujeto despierta inundado de asombro a lo que era desconocido que empieza a ser conocido y puede leer con todas las emociones, porque se lee enojado, también se lee triste y él sigue leyendo lleno de alegría o melancólico y vigilante de un nuevo mundo de conocimiento. Ese individuo sabe que las emociones también son un recurso para leer las realidades que se ven y las que los ojos no perciben; sabe que se lee mejor enamorado y se inventan figuras en la noche cuando se lee asustado. Qué rico que se lea con las emociones, nervioso o sorprendido, lo que no se podría es dejar de leer porque entonces los libros serían huérfanos debido a que sus protagonistas no aparecieron en la escena para dignificar el poder de las palabras que pueden y están transformando el mundo.

Entonces, habría que resignificar el hecho de que se puede hablar dormido y aún generar una movilidad quinestésica de la expresión física en articulación con el habla, es decir, cuando alguien tiene una pesadilla y balbucea *¡no déjame!* y mueve las extremidades o en su inverso el mismo individuo u otro que sueña con su amor platónico y genera abrazos con besos de manera inconsciente, esto es posible; pero difícilmente se podría leer dormido debido que la complejidad del ejercicio requiere que el sujeto active su conciencia, la articule con la potencialidad espontánea de sus sentidos para con esfuerzo acercarse al código escrito, y de los grafemas mediante el proceso de aprendizaje pa-

semos a los fonemas a través de la producción del conocimiento en la comprensión de lo que se escribe y despiertos leemos.

Ahora bien, teniendo despejado que debemos estar físicamente conscientes, es decir despiertos para poder leer, es apremiante generar claridad de que este proceso se hace en voz alta o mental pero jamás totalmente en silencio, y la elucidación se revela en que las letras tienen sonidos y los textos hablan por ellos mismos, y cuando llegan a nuestro intelecto el fluir lingüístico construye una voz mental de la lectura de grafemas donde escuchamos en la mente la voz de nosotros que revela el significado mediante fonemas mentales.

En un sentido reflexivo, abierto a nuevas conclusiones desde las vértices de la construcción de nuevos conocimientos, hacer un recorrido sobre la lectura como proceso consciente que necesita un estado de alerta de los sentidos (estar despierto) es una realidad que amerita el goce de la comprensión de significados mediante la decodificación con sentido y aprendizaje, es una acción que recrea nuevos ecosistemas de conocimientos que amplían recursos didácticos y pedagógicos en las disciplinas científicas, en la realidad de la cultura y el territorio, el cual se interpreta en las letras que tienen sonidos, textos que hablan por sí mismos porque no hay una lectura totalmente en silencio pues en nuestra mente se revela la voz de la lectura naturalmente.



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



**Clasificación y formulación de hipótesis:
un estudio descriptivo de la variabilidad en dos
situaciones de resolución de problemas en niños
y niñas en edad preescolar**

*Classification and hypothesis formulation: a descriptive study of
variability in two problem-solving tasks in preschool boys and girls*

Jennifer Castillo Ospina

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Palmira, Colombia, <https://orcid.org/0000-0003-1324-3434>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar el desempeño de 20 niños y niñas en edad preescolar en dos tareas de resolución de problemas que involucran el uso de la clasificación y la formulación de hipótesis respectivamente. Los participantes tienen entre 4 y 5 años, escolarizados en un jardín infantil en el municipio de Florida, Valle, Colombia. Con los resultados se evidenció que el uso que los niños y niñas en edad preescolar hacen de estos funcionamientos cognitivos no está limitado por la edad, ni por una estructura lógica que los defina, sino que utilizan diversas estrategias en la resolución de una misma tarea. Es el caso de la clasificación en donde usaron una gran variedad de categorías, basadas en criterios conceptuales y perceptuales. En cuanto a la formulación de hipótesis, los participantes mostraron que tienen diversas explicaciones para un mismo fenómeno, ya que la evidencia física no fue el factor determinante en su desempeño, sino que usaron también sus experiencias previas para formular sus hipótesis. De esta manera se concluye que la variabilidad está estrechamente relacionada con el cambio, ya que es un fiel indicador empírico, explícito y visible de la naturaleza del cambio cognitivo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the performance of 20 preschool children in two problem-solving tasks that involve the use of classification and the formulation of hypotheses, respectively. The participants are between 4 and 5 years old enrolled in a Kindergarten in the municipality of Florida, Valle-Colombia. The results showed that preschool student's use of these cognitive functions is not limited by age, nor by a logical structure that defines them, but rather they use different strategies in solving the same task. This is the case of the classification stage where they used a great variety of categories to classify, based on conceptual and perceptual criteria. Regarding the formulation of hypotheses, the participants showed that they have different explanations for the same phenomenon since physical evidence was not the determining factor in their performance, but they also used their previous experiences to formulate their hypotheses. In this way, it is concluded that variability is closely related to change since it is a precise empirical explicit and visible indicator of the nature of cognitive change.

PALABRAS CLAVE:

clasificación, formulación de hipótesis, tareas de resolución de problemas, variabilidad.

KEYWORDS:

classification, hypothesis formulation, problem-solving tasks, variability.

INTRODUCCIÓN

Desde la edad preescolar los niños y niñas empiezan a explorar y cuestionarse acerca de su entorno físico y social, y sobre los sucesos que acontecen en su vida cotidiana, para ello cuentan con diversas estrategias cognitivas que utilizan como herramientas mentales en su interacción con el mundo de los objetos, fenómenos y sucesos que acontecen (MEN, 2009; Puche, 2005; Puche, et al. 2001). Entre estas herramientas está la clasificación y la formulación de hipótesis. La clasificación le permite al niño organizar objetos, elementos, o colecciones de su entorno bajo sus propios criterios, agruparlos en clases, grupos o categorías y darles una denominación que para él/ella es válida dentro del orden que le empieza a dar a su mundo (MEN, 2009; Puche, et al. 2001). Por su parte, la formulación de hipótesis es una herramienta por excelencia generativa, pues a partir de ella se puede adquirir conocimiento nuevo sobre el mundo permitiéndole al niño establecer relaciones creadas por su imaginación o por su propia experiencia para dar explicación acerca de cómo puede ser este. (MEN, 2009). A partir de estas dos herramientas, el niño puede comprender el mundo que lo rodea y en particular resolver problemas de su interés y que demandan el uso de esos recursos mentales.

De esta manera el problema que se plantea en este artículo está centrado en analizar cómo en los niños y niñas en edad preescolar hacen uso de la clasificación y la formulación de hipótesis en dos situaciones de resolución de problemas con el fin de identificar la variabilidad tanto en los criterios que utilizan para clasificar como en las hipótesis que formulan para identificar el responsable de un suceso crítico. Este interrogante conlleva a explorar las diversas estrategias que emergen en su desempeño y son fundamentales para comprender su desarrollo

cognitivo. La variabilidad es un aspecto integral de la conducta, que se da en todos los seres humanos, y se evidencia de diferentes maneras, por ejemplo, cuando se presenta a un niño varios problemas similares, cuando se presenta el mismo problema repetidas veces, etc., (Siegler, 1998); y esto es lo que se pretende explorar en este estudio al presentar varias veces una situación de resolución de problemas para que los participantes tengan varios intentos de resolución de esta.

De esta manera la pertinencia de esta investigación radica en la necesidad de mostrar que el uso que los niños y niñas en edad preescolar hacen de las herramientas cognitivas aquí descritas no está limitado por la edad, ni por una estructura lógica que defina dichos funcionamientos, sino que utilizan diversas estrategias, como los elementos perceptuales, conceptuales y experienciales en la resolución de una situación. De ahí la importancia de emplear dos situaciones con cuatro intentos de resolución cada una, como una manera de observar el desempeño de los participantes en varios momentos y así identificar la variabilidad que se puede dar en su desempeño; por ejemplo, identificar cómo cambian sus opciones de respuesta entre uno y dos intentos de resolución de la tarea, cómo cambian sus hipótesis cuando se modifica el indicio presente en la misma situación y cómo clasifican usando elementos perceptuales de color, forma, tamaño; elementos conceptuales como las habilidades de los animales, la especie, alimentación y movimiento, y los elementos experienciales dadas en las vivencias e interacción con los elementos presentados en las tareas.

Por último, la importancia de este proyecto a nivel conceptual y metodológico radica en el abordaje y caracterización de estos funcionamientos cognitivos como herramientas que los niños y niñas en edad preescolar desarrollan y utilizan a partir de sus experien-

cias, recursos y momentos de su desarrollo a partir de dos situaciones que permiten evidenciar la variabilidad del uso de estas herramientas.

MARCO TEÓRICO

El propósito del siguiente marco teórico es presentar las definiciones conceptuales de la clasificación, la formulación de hipótesis y la variabilidad como funcionamientos cognitivos, para ello se hace una revisión de los conceptos principales, para luego hacer una revisión de literatura en la cual se evidencian dichos funcionamientos en situaciones de resolución de problemas.

La clasificación en cuanto al desempeño de una Situación de Resolución de Problemas

El propósito de este estudio fue analizar cómo los niños y niñas en edad preescolar utilizaban la clasificación en la SRP (Situación de Resolución de Problemas): “*vamos a abrir un nuevo zoológico*”; esta situación consta de cuatro intentos de resolución con los cuales se intentó identificar la variabilidad de los criterios que los participantes utilizaban para clasificar y así dar cuenta de las estrategias que estos usaban para relacionar los elementos presentes en la tarea, ya que se parte de la tesis que los preescolares utilizan diversos criterios para organizar los objetos de una colección y utilizan una diversidad de estrategias para clasificar objetos, lo cual tiene como consecuencia que no haya una sola forma de clasificar.

Esto es consecuente con la literatura revisada ya que se define la clasificación como un funcionamiento cognitivo que:

“Permite la elaboración de diferentes tipos de criterios para organizar el conocimiento y la información que se tiene de los fenóme-

nos y objetos del mundo. Es gracias a este funcionamiento que una persona puede llegar a conformar un sistema coherente para establecer diferenciaciones y semejanzas entre los objetos o entre los fenómenos”. (MEN, 2009, p. 29)

Ahora bien, las formas como los niños y niñas en edad preescolar organizan los objetos esta mediada por los diversos criterios que crean para clasificar; es por esto que es un funcionamiento mental y no una conducta de juntar o reunir. A partir de la forma como se entiende la clasificación en este estudio es pertinente señalar que “todas las formas de clasificación son igualmente válidas y es el propio niño quien crea, de manera activa, las condiciones en virtud de las cuales los objetos pueden ser comparados” (MEN, 2009, p. 31). Al ser el niño quien crea sus propias categorías para organizar los objetos de una colección, se puede decir que no existe una sola forma válida para clasificar y estas pueden ser muy diversas para cada niño.

Nguyen (2007) encontró que los niños y niñas en edad preescolar pueden usar varias categorías conceptuales para clasificar un mismo elemento en dos categorías diferentes. En este estudio se les presentaba a los participantes los mismos objetos en todos los intentos, lo que hizo que muchos de ellos usaran un mismo objeto en diferentes categorías. Por ejemplo, el perro podía ser un animal doméstico y a la vez un animal que se desplaza en cuatro patas; esto evidencia la representación que tiene el niño de dos categorías diferentes y los objetos que puede incluir en ella, evidenciando la capacidad de tener representadas varias categorías a la vez y producir más de una etiqueta para un único referente. Es el caso del presente estudio donde los participantes en algunos intentos escogían el mismo animal para formar diferentes categorías.

Nguyen & Murphy (2003) encontraron que los niños y niñas en edad preescolar tienen categorías para clasificar establecidas en la memoria de las cuales parten para organizar elementos, pero cuando estas aún no están bien establecidas o arraigadas, el contexto puede influir en las decisiones que estos tomen para clasificar. Así una categoría se activará en determinados contextos; por ejemplo, si un niño ha ido al zoológico, podría agrupar los animales que haya visto en ese lugar como animales que pertenecen al zoológico. En conclusión, estos autores encontraron que los niños y niñas pequeños entre 3 y 4 años tienen la capacidad de utilizar la información proporcionada por las categorías y activar diferentes relaciones entre estas para organizar los objetos.

De esta manera cuando se usan diversos criterios, se usan diversas estrategias para clasificar los elementos, al respecto (Coyle & Bjorklund, 1997) indagaron por la variabilidad en el uso de las estrategias en niños y niñas en edad preescolar y encontraron que estos en diferentes momentos de su desarrollo no utilizan una, sino múltiples maneras de resolver un problema en un periodo de tiempo breve incluso cuando se les presenta repetidamente un mismo problema. (Blöte, et. Al, 1999) también observaron el desarrollo del uso de estrategias espontáneas en niños y niñas de 4 años en varias presentaciones de la misma tarea en un período de varias semanas, para identificar cómo estos elaboran una estrategia y se beneficiaban de ella o no. Como resultado se evidenció que los participantes usaban una misma estrategia de forma espontánea en una tarea diferente a la que se les presentó inicialmente; además que usaron muchas estrategias entre los ensayos de la misma tarea y de esta manera no solo producían una estrategia, sino que también la usaban en la solución de un problema.

Estas estrategias cognitivas que los niños y niñas en edad preescolar usan están basadas en criterios que pueden ser perceptuales, funcionales o conceptuales. Algunos investigadores a través de una tarea de palabra-extendida tratan de explorar la comprensión de la categorización. Esta tarea consiste en enseñar a los niños y niñas en edad preescolar una nueva palabra que se ejemplifica con un caso y luego se les pide extender la palabra a otros ejemplares potenciales. (Gelman & Coyle, 1990; Sabina & Peralta, 2003; Gentner & Namy, 1999) encontraron que los niños y niñas en edad preescolar basan sus categorizaciones primeramente en aspectos perceptivos como la forma y características salientes de los objetos antes que en el conocimiento conceptual. Sabina & Peralta (2003) encontraron en su investigación que los niños y niñas en edad preescolar tienden a utilizar aspectos salientes de la apariencia de los objetos como base para categorizar y que la información funcional llega a ser central más adelante en su desarrollo. Sin embargo, resaltan que cuando se les solicita que extiendan una palabra con un conocimiento incompleto o fragmentario acerca de las propiedades conceptuales del referente de lo cual se trataba el experimento que ellos presentaron, la utilización del criterio perceptivo es la estrategia predominante; es decir, el hecho de que hayan utilizado predominantemente el criterio perceptivo para resolver la tarea no significa que sean incapaces de detectar criterios conceptuales entre los objetos.

Kotovskiy & Gentner (1996) se apoyan en la hipótesis del cambio relacional, la cual plantea que “para los niños y niñas en edad preescolar las relaciones entre los objetos son altamente conservadoras y perceptivamente limitadas. Solo más tarde pueden detectar sistemas de relaciones, independientemente de los atributos de los objetos, es decir, su sentido de tipo se hace más abstracto”.

(p. 27) esta podría ser una explicación del porqué no utilizan criterios conceptuales; sin embargo (Gelman & Coyle, 1990) demostraron que contrario a lo que dice la teoría, los niños y niñas de 2 años aun siendo muy pequeños pueden utilizar la inferencia para hacer sus categorizaciones y no solo la información perceptual que ven de los objetos. Según sus resultados, ellos pueden ir más allá de las características perceptuales de los objetos cuando categorizan y hacer inferencias a partir de las características de los objetos o el conocimiento que tienen de estos sin necesidad de basarse en sus aspectos salientes.

Gentner & Namy (1999), afirman que los niños y niñas en edad preescolar a menudo basan sus categorizaciones principalmente en similitudes perceptuales de los objetos. Por ende, proponen que la comparación de varios objetos de una categoría les permite extraer profundas relaciones de similitud entre los miembros de una categoría. Como una forma de demostrar que los niños y niñas en edad preescolar pueden basar sus categorizaciones en relaciones más profundas. Contrario a los estudios anteriormente mencionados (Sabina & Peralta, 2012; Drummond, et al. 1973), plantean que estos se basan primeramente en aspectos perceptivos antes que, en el conocimiento conceptual, ya que cuando son aún muy pequeños clasifican basados en atributos perceptuales y físicos de los objetos y es solo más adelante en su desarrollo que realizan clasificaciones basadas en información conceptual. Sin embargo esa aproximación sobre clasificación no ha sido la misma para otros investigadores ni para el presente estudio, ya que Gentner & Namy (2002); plantean que incluso niños y niñas en edad preescolar utilizan categorías conceptuales muy sofisticadas y no solamente los aspectos obvios de los objetos como la función, lo perceptual u otras relaciones cuando clasifican;

aunque reconocen que hay evidencia empírica que demuestra lo contrario, se proponen demostrar que estos pueden formar ricas categorías conceptuales, y para ello utilizaron la comparación para proporcionar una solución a los resultados contradictorios de sus planteamientos.

Con este estudio se pretende demostrar igualmente que los niños y niñas en edad preescolar pueden elaborar categorías basados en criterios conceptuales y pueden utilizar más de una categoría para organizar los objetos.

Formulación de hipótesis en cuanto al desempeño de una Situación de Resolución de Problemas

El propósito de este estudio fue analizar cómo los niños y niñas en edad preescolar utilizaban la formulación de hipótesis en la SRP: “¿Quién fue?” con el fin de identificar la variabilidad de las hipótesis que generaban, y así evidenciar sí el niño apoyaba sus explicaciones en la evidencia o en datos que no existían en la representación gráfica. En este estudio se define la hipótesis como la herramienta que se utiliza para buscar e identificar respuestas a problemas previamente planteados, como es el caso de la situación de ¿Quién fue?, de esta manera: “las hipótesis que se fórmula el niño afloran como las soluciones provisionales que confirman o desconfirman conjeturas, y que con el despliegue de acciones se adelanta como respuestas a la situación que enfrenta” (Puche, et al. 2001) estas hipótesis son puestas a prueba a partir de la evidencia que confirma o desconfirma su veracidad.

Sodian, Zaichik & Carey (1991) realizaron dos estudios: en el primero se les pedía a los participantes que eligieran una prueba para decidir entre dos hipótesis alternativas; en el

segundo estos tenían que decidir cuál de las dos pruebas empíricas era más efectiva para probar una hipótesis. Aunque estos estudios estuvieron más enfocados en la efectividad de las pruebas, los resultados muestran que los niños y niñas en edad preescolar pueden tener cierta dificultad para revisar y desconfirmar creencias que ellos mantienen con cierta convicción, las cuales pueden estar basadas en su propia experiencia; sin embargo, entendían que la verdad o falsedad de la hipótesis se apoyaba en la evidencia y no en sus creencias. De hecho, muchos de los participantes parecían ni siquiera darse cuenta de que podría haber hipótesis alternativas a su propia hipótesis. Este artículo resulta relevante para el presente estudio, ya que es fundamental ver la relación entre la hipótesis y la evidencia, identificar si los participantes conciben una hipótesis diferente a la suya y a su vez son capaces de ponerla a prueba, aunque esté basada en sus experiencias previas arraigadas; aspecto que se hizo evidente en los resultados de ese estudio.

Por su parte, Diakidoy & Ioannides (2004) evaluaron el grado en que los niños y niñas de primaria podían diferenciar hipótesis de creencia y preferencia y examinar los tipos de pruebas que podían confirmar o desconfirmar. Un objetivo adicional fue examinar el grado en que los niños y niñas en edad preescolar y los más grandes se vieron influenciados por la creencia previa, lo cual tuvo sesgos en sus decisiones y propuestas de ensayo. El estudio se dividió en dos momentos; el propósito del primero era revelar a los estudiantes preferencias personales sobre los alimentos y los colores y sus creencias previas acerca las propiedades de estos. El segundo momento fue revelar a los estudiantes la comprensión de las hipótesis, a diferencia de las preferencias. Estos hallazgos sugieren que los niños y niñas en edad preescolar tenían dificultades para diferenciar

entre hipótesis y preferencias. Los niños y niñas más grandes parecían ser más capaces de distinguir entre hipótesis y preferencias. Uno de los factores que podían afectar esta diferencia era la mayor experiencia en el contexto de la vida cotidiana de los niños y niñas más grandes. En general la experiencia que tenían tanto los niños grandes como pequeños influyó en las pruebas que propusieron, ya que tenían más información de los colores que de los alimentos y su valor nutricional.

Por lo tanto, el conocimiento conceptual y la tarea pueden haber influido en la mayor capacidad de los niños y niñas en edad preescolar para pensar en una prueba que resolviera los desacuerdos acerca de la visibilidad de los colores y no de los alimentos. Navarro (2008) en su estudio resalta cómo la formulación de hipótesis es una herramienta que se da de forma espontánea en los niños y niñas entre los 2 y los 5 años, lo cual soporta una concepción del niño en positivo y constructor de conocimiento. Por medio de una SRP que se le plantea al niño de armar un sistema de engranajes, se pudo evidenciar que los participantes evaluaron y usaron la evidencia física de movimiento como una forma de rechazar o confirmar las hipótesis que se han formulado. A partir de las hipótesis que el niño se plantea logra comprender el funcionamiento del mecanismo teniendo en cuenta aspectos físicos como los piñones de las ruedas en la transmisión del movimiento, el contacto y la interacción de las ruedas en sus hipótesis. Este artículo es relevante en cuanto que permite entender cómo se da la formulación de hipótesis y cómo los niños y niñas en edad preescolar siempre deben recurrir a un tipo de evidencia para aprobar o rechazarlas.

En esta relación que se ha establecido entre la hipótesis y la evidencia para formularla, confirmar o desconfirmarla, Beck, et al. (2006) analizaron la relación entre el pensamiento de

los niños y niñas en edad preescolar acerca de las posibilidades en dos circunstancias diferentes como los son el pensamiento contrafactual y prefactual o futuro hipotético. En sus experimentos se les informó a los participantes de los dos resultados posibles de un evento que les era desconocido. En el experimento 1, para reconocer un futuro hipotético; y en el experimento 2, una alternativa al eventual resultado o un contrafactual; esto mostraría que los niños y niñas muy pequeños pueden manejar múltiples posibilidades en algunas circunstancias. Según sus resultados, los participantes respondieron las preguntas futuras hipotéticas correctamente, mientras que los contrafácticos les causaron mayor dificultad. Según esta investigación los niños y niñas en edad preescolar requieren pensar la sustitución como una posibilidad que podría haber ocurrido en un punto anterior en el tiempo y les cuesta sustituir la realidad actual o relacionarla con una alternativa hipotética, mientras que a los 5 y 6 años los niños y niñas pueden reconocer múltiples posibilidades y pensamientos hipotéticos para comprender un suceso.

La variabilidad en cuanto al desempeño de una Situación de Resolución de Problemas

La variabilidad en relación al desempeño en una SRP, se ve reflejada en las distintas respuestas, estrategias o comportamientos que el sujeto da ante una misma situación o tarea que se presenta repetidas veces en un intervalo relativamente corto de tiempo. La variabilidad no siempre fue vista de esta manera, ya que en los estudios de Jean Piaget se tomaba la variabilidad como ese cambio que había de un estadio a otro y la integración de los mismos en donde ocurrían cambios bruscos a nivel estructural. “Lo interesante en esa nueva manera de concebir la variabilidad, es considerarla como una manifestación de un espacio cognitivo donde están

presentes niveles de comprensión heterogéneos, que implican niveles de comprensiones completas que coexisten con comprensiones caracterizadas por estar más en un nivel implícito”. (Sigler, 2002, 2004. Citado en: Puche, 2009, p. 116). De esta manera según la variabilidad, está estrechamente relacionada con el cambio ya que es un fiel indicador empírico, explícito y visible de la naturaleza del cambio cognitivo.

Al respecto, Puche (2009) plantea que la naturaleza del cambio y el acceso a lo nuevo no siguen siempre las mismas vías, lo que da cuenta de las diferentes formas de comprensión y la presencia de discontinuidades en los procesos que se refieren al desarrollo y a los funcionamientos cognitivos. Por otro lado, se habla de la repercusión de la variabilidad en los desempeños de los niños y niñas en edad preescolar cuando se enfrentan a una misma situación. De esta manera la variabilidad es un concepto fundamental para entender que el desarrollo es variable, que tanto el desarrollo como los funcionamientos cognitivos son procesos dinámicos que evolucionan en el tiempo y de esta manera “pensar en serio en la variabilidad exige entonces pensarla desde una conceptualización que dé cuenta de las dinámicas siempre cambiantes de la actividad cognitiva”. (Puche, 2009, p. 117); es decir, pensar su complejidad y en cómo los procesos de cambio en el desarrollo dan cuenta de esta.

Finalmente, conocer la conceptualización de los funcionamientos cognitivos permite al lector evidenciar su importancia en el desarrollo cognitivo de los seres humanos reconociendo la variabilidad producto de las características personales de cada individuo, la multiplicidad de factores contextuales asociados al desempeño en una SRP y la riqueza de la cognición humana.

METODOLOGÍA

En este apartado el lector encontrará los siguientes subapartados; el procedimiento, la descripción de los participantes, la descripción de las SRP y las medidas utilizadas para analizar los resultados.

Este es un estudio descriptivo y transversal en el que se presentó a 20 niños y niñas con edades entre 4 y 5 años dos Situaciones de Resolución de Problemas “vamos a abrir un nuevo zoológico” y “¿Quién fue?” (MEN, 2009). La aplicación de cada situación se realizó en una sola sesión de manera individual. En este estudio cada niño tenía cuatro intentos para resolver las SRP mencionadas anteriormente, en cada uno de estos se le presentaban los materiales de ambas SRP. En la SRP “¿Quién fue?” se presentaban cuatro láminas ilustradas con una situación que representaba un suceso crítico, y en la otra SRP “vamos a abrir un nuevo zoológico” se les presentaban 50 láminas de animales que podían vivir en un zoológico. El tiempo estimado para la aplicación fue de 35 minutos por sesión. El desempeño de los participantes se registró mediante grabaciones (video-audio) en donde se observó su desempeño en ambas SRP, posteriormente se registró la información en una rejilla para realizar finalmente el análisis de los datos con base en las unidades de medidas descritas más adelante en este apartado.

Participantes

Los participantes fueron 20 niños y niñas con edades entre 4 y 5 años, que asistían a un jardín infantil privado ubicado en el municipio de Florida, Valle del Cauca. Los acudientes y las directivas del jardín firmaron el consen-

timiento informado autorizando su participación en el estudio. La selección de la muestra fue aleatoria, ya que no se pretendía privilegiar condiciones como comportamiento, desempeño, entre otros. Los niños y niñas que hicieron parte de la muestra pertenecían a los estratos económicos 2 y 3, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia (DANE).

Materiales

El material utilizado fueron dos Situaciones de Resolución de Problemas, extraídas del (MEN, 2009) Documento 13, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición Aprender y Jugar, de los cuales se conservó la originalidad del material diseñado correspondiente a laminas o fichas de fácil manipulación. Solamente se realizaron las siguientes modificaciones correspondientes a los objetivos del estudio:

Situación 1: “vamos a abrir un nuevo zoológico”.

Se diseñaron 50 láminas plastificadas de 9 cm x 16 cm con diferentes animales, las cuales los participantes podían manipular libremente (ver figura 1):



Figura 1. Animales del zoológico

Situación 2: “¿Quién fue?”.

La versión de este material consta de dos láminas, una neutra y otra donde se presenta el suceso crítico (la lámpara rota). De esta manera se presenta una situación con cuatro elementos relevantes: un suceso crítico (lámpara rota), un evento desencadenante (una mujer abre la puerta), señalamiento entre personajes que pueden romper la lámpara (un bebé, una tortuga, un perro y un niño) y dos personajes que no pueden romper la lámpara (un pájaro enjaulado y un pez en una pecera). Para propósitos de este estudio se diseñaron tres láminas más isomorfas a la situación original. Estas láminas contenían el mismo suceso crítico de la lámina original (la lámpara rota) pero un indicio diferente; es decir, ya no serían solo las huellas, sino que en cada lámina cambiaría, por ejemplo, en una sería un balón, en otra un cable y en la última un pedazo de lámpara, esto con el fin de presentar varios intentos de la misma situación en una sola sesión de manera individual. Una vez el niño generaba su hipótesis sobre quién rompió la lámpara y se lograba evidenciar la base en que apoyaba su hipótesis se daba por terminado un intento y se pasaba a otro enseñándole otra lámina dando la siguiente consigna: “*otro día volvieron a romper la lámpara “¿Quién fue?”*”, y así en los demás intentos.



Figura 2. Lámina neutra



Figura 3. Lámina 1



Figura 4. Lámina 2



Figura 5. Lámina 3



Figura 6. Lámina 4



Figura 7. Lámina 5

Fuente: elaboración propia (2017)

Medidas

En general para ambas SRP se analizaron los porcentajes de participantes que usaron criterios conceptuales, funcionales y perceptuales en función de la edad, también el porcentaje de niños y niñas que utilizaron solamente un criterio y los que usaron más de uno, esto con el fin de analizar la variabilidad en la solución de la tarea. Se analizaron tam-

bién sus verbalizaciones para identificar si en una misma categoría podían estar presentes dos criterios diferentes y también definir las categorías “no definida” y “no consistente”.

Una vez se obtuvieron los criterios y las estrategias de clasificación se analizó la variabilidad de estos en el desempeño de un mismo niño. Por ejemplo, dependiendo del desempeño del niño se realizaban diversas preguntas que ayudaran a clarificar o constatar sus criterios en la resolución de las situaciones; estas podían variar según el interrogatorio con cada niño.

Para la SRP “¿Quién fue?” el análisis se enfocó en la variabilidad de las hipótesis de los participantes en todos los intentos y las verbalizaciones de estos. Para ello se tomaron estas dos medidas y a partir de estas algunas preguntas de investigación. Esto fue fundamental para comprender que otras hipótesis generan los niños y niñas cuando no tienen en cuenta la evidencia física y también identificar si el niño sostiene su hipótesis cuando la tarea muestra una opción más verosímil.

Para la SRP “vamos a abrir un nuevo zoológico” se diseñó un sistema de clasificación para crear las categorías de análisis ver (Tabla 1). Primero se establecieron tres criterios posibles: perceptual, funcional y conceptual, seguido se seleccionaron y agruparon las verbalizaciones con base a cada uno de estos criterios, para ello se tuvo en cuenta las láminas que escogían los participantes y las verbalizaciones ante las dos preguntas que se les hacían en cada intento. Las categorías de análisis fueron trece las cuales podían agrupar más de un criterio (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de verbalizaciones frente a la SRP “Vamos a abrir un nuevo zoológico” (sistema de clasificación)

Categorías de análisis	Ejemplos de verbalizaciones
Saliencia del contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Porque este (señala el pasto de la gallina) tiene el mismo pasto y este (señala el pasto del gorila) tiene el mismo pasto y este cosito (señala las montañas)” 2. “no, porque no tiene lo de acá (señala el pasto de las dos láminas)”
Descripción	<ol style="list-style-type: none"> 1. N: porque tienen esas cosas (señala los cuernos) 2. “no, porque no tiene cuernos”
Hábitat	<ol style="list-style-type: none"> 1. “porque él (señala la ballena) vive en el agua y él también (foca)” 2. “no, porque él vive en la selva”
Desplazamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. “porque ellos saltan” 2. “no, porque él vuela”
Características inobservables	<ol style="list-style-type: none"> 1. “como el pájaro también pica y la ardilla solo aruña con sus garras y la gente le duele mucho entonces ellas están en ese grupo” 2. “no, porque no pican”
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. “porque cazan comida” 2. “sí, porque caza peces”
Alimentación	<ol style="list-style-type: none"> 1. “que ellos comen pasto” 2. “no, porque no come pasto”
Interacción biológica	<ol style="list-style-type: none"> 1. “porque son salvajes” 2. “no, porque se lo comen”
Clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. “porque son del mar” 2. “porque él no puede estar debajo del agua porque se ahoga, solo nada como un perrito, saca la cabeza”
No consistente	<ol style="list-style-type: none"> 1. “porque el cocodrilo come serpiente” 2. “no, porque él es muy chiquitito como una hojita”
No definida	<ol style="list-style-type: none"> 1. “sí, porque ellos nadan adentro del río” 2. “porque ellos están en la piscina y se vuelven a meter”

Antropomorfización	<p>1. N: “porque ellos van a vivir” I: ¿en dónde van a vivir? N: “van a vivir en... todos se van para la piscina, porque este marrano está muy sucio”</p> <p>2. “no, porque ellas pican, no muerden o sea que no se lo merecen”</p>
Preferencia	<p>1. “los que no me gustan” I: ¿Por qué no te gustan? N: “esta (coge la araña) es porque tiene un poco de patas y son feas, y porque estas son venenosas (señala las demás láminas) esta (coge la abeja) porque pica y muerde, y la ardilla (que es en realidad un grillo) porque ellos molestan mucho y estas (coge las hormigas) porque muerden con esto (señala la cabeza)”</p> <p>2. “no, porque él es bonito y estoy sacando... y si no lo saque a él es porque no es feo”</p>

Fuente: Elaboración propia (2017)

En esta tabla se evidencia un ejemplo de las verbalizaciones de los participantes frente a la SRP “Vamos a abrir un nuevo zoológico”, estableciendo el sistema de clasificación que estos usaron para resolver la tarea.

explícite; y la segunda, son los participantes que muestran una inconsistencia en el uso de la categoría, en la primera pregunta tienen un criterio y en la segunda pregunta lo cambian. (Ver *Tabla 2*)

RESULTADOS

En este apartado se presentarán los principales hallazgos en cada una de las SRP, especificando los criterios utilizados por los participantes, las frecuencias, porcentajes y diferencias establecidas según la edad, el tipo de criterio y evidencias puestas en marcha en su desempeño.

SRP “Vamos a abrir un nuevo zoológico”

A partir del análisis de las verbalizaciones se definieron dos categorías con el nombre de *no definida* y *no consistente*. La primera hace referencia a los participantes que no explicitan los criterios pero que al analizar las dos respuestas hay un criterio que existe y también una categoría, aunque el niño no la

Tabla 2. Categoría inconsistente frente a la SRP “Vamos a abrir un nuevo zoológico”

Criterio 1	Criterio 2
Características inobservables	Clase
Descripción	Hábitat
Interacción biológica	Desplazamiento
Clase	Actividades
Descripción	Interacción biológica
Alimentación	Descripción
Hábitat	Clase
Hábitat	Interacción biológica

Fuente: elaboración propia

En esta tabla se identifican las categorías presentes en la categoría general “no consistente” evidenciando cómo en un mismo intento el niño no solo utiliza más de un criterio, sino que también puede utilizar más de una categoría. Por ejemplo, el participante 1 en la pregunta: 1 ¿por qué los pusiste juntos? responde: *“porque son cuando, ellos volan, todos estos vuelan”*, cuando se le hace la pregunta: 2 ¿este animal podría estar ahí? Responde: *“no, como él es grandote entonces los puede matar”*. En este caso en la primera verbalización se puede evidenciar que el niño utiliza la categoría de modo de desplazamiento y un criterio funcional porque se refiere a la función de volar en sí misma, y en la segunda verbalización utiliza la categoría interacción biológica y un criterio conceptual porque tiene el conocimiento de las relaciones de tamaño entre estos y el daño que puede causar este a los otros.

Otro ejemplo es el del participante 2 quien en la pregunta: 1 ¿Por qué los pusiste juntos? responde: *“porque el cocodrilo come serpiente”*, y en la pregunta: 2 ¿este animal podría estar ahí? Responde: *“no, porque él es muy chiquitito como una hojita”*. En la primera verbalización utiliza la categoría interacción biológica y un criterio conceptual porque conoce la alimentación de este animal sin que la gráfica lo explicita, mientras que en el segundo utiliza la categoría descripción física y un criterio perceptual porque se basa solo en el tamaño del animal para no incluirlo.

Ejemplos de verbalizaciones de la categoría indefinida, cuando a la participante 3 se le pregunta: ¿por qué los pusiste juntos? responde: *“sí, porque ellos nadan adentro del río”*; en la pregunta: ¿este animal podría estar ahí? responde: *“porque ellos están en la piscina y se vuelven a meter”*, en estas verbalizaciones no es explícito el criterio que el niño usa, pero es igual de válido que las demás clasificaciones porque usa sus pro-

pias categorías para organizar los objetos y es válido para él mismo dentro del orden que les da a estos objetos.

Ejemplos de dos tipos de criterio en la categoría hábitat, son estas dos verbalizaciones del participante 4, las cuales fueron agrupadas bajo el criterio perceptual, para la categoría hábitat. En la pregunta: 1 ¿por qué los pusiste juntos? responde: *“porque viven en el agua”*, y en la pregunta: 2 ¿este animal podría estar ahí? responde: *“no, porque no tiene agua”*. Es perceptual porque la respuesta de la pregunta 2 indica que el niño está basándose en la representación gráfica de la lámina. Otro ejemplo de la participante 5, que, aunque utiliza la misma categoría hábitat utiliza un criterio conceptual. En la pregunta: 1 ¿por qué los pusiste juntos? responde: *“porque ellos viven en el zoológico”*. Y en la pregunta: 2 ¿este animal podría estar ahí? responde: *“no, porque ellos viven en la pecera y en el mar”*. Es conceptual porque en sus verbalizaciones da cuenta de que tiene un conocimiento del hábitat sin que esto sea evidente en las láminas.

Ejemplos de dos tipos de criterio para la categoría desplazamiento. En esta categoría se puede ver el uso de dos tipos de criterios, en el primer ejemplo la participante 8 utiliza un criterio funcional, ya que se refiere a los animales como *“cosas que vuelan”* y en la pregunta: 2 ¿este animal podría estar ahí? responde: *“no vuela, nada”*. Es funcional porque se enfoca específicamente en la función, el movimiento. En el segundo ejemplo el participante 7 usa un criterio conceptual en la misma categoría, pues no se refiere directamente a la característica del movimiento, sino que los agrupa por una categoría general “acuáticos” y en la pregunta: 2 ¿este animal podría estar ahí? responde: *“por supuesto que no, porque el grillo vuela y estos animales no vuelan”*.

Variabilidad de los criterios y las categorías

En esta parte del análisis se obtuvo el porcentaje de participantes que utilizaba cada criterio y sus respectivas edades, con el fin de evidenciar el uso de los criterios y el papel de la edad en las escogencias de estos. (Ver figura 8) otro aspecto importante es el uso que los niños y niñas hacen de las categorías (ver figura 9) así como su predominancia.

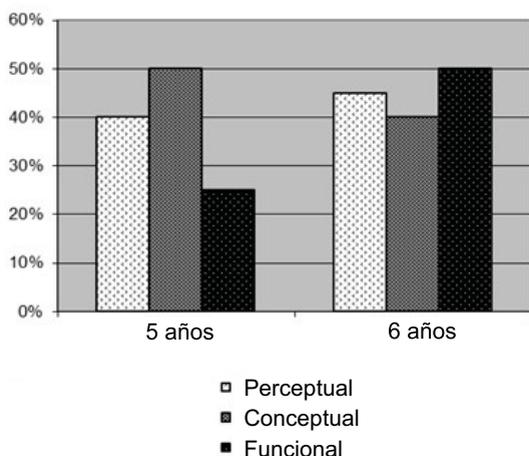


Figura 8. Porcentaje de niños y niñas que usaron los criterios perceptuales, conceptuales y funcionales

Fuente: elaboración propia

En esta gráfica se muestra que a los 5 años el criterio más predominante fue el *conceptual* y el menos predominante el *funcional*. Mientras que a los 6 años el criterio más predominante fue el *funcional*, el menos predominante fue el *conceptual*. De esta manera el 85 % de los niños y niñas utilizaron el criterio *perceptual*, el 90 % el criterio *conceptual* y el 50 % el criterio *funcional*.

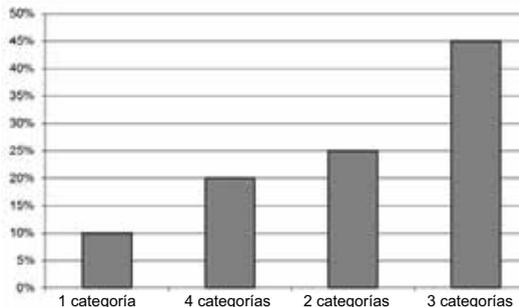


Figura 9. Porcentaje de niños y niñas que utilizan más de una categoría para clasificar

Fuente: elaboración propia

A partir de este gráfico se evidencia que el 10 % de los niños y niñas utilizan una sola categoría y el 45 % utilizan tres categorías para organizar los objetos, lo que da cuenta de la variabilidad resultado de cada intento en la misma actividad.

SRP “¿Quién fue?”

A partir de las verbalizaciones se analizaron las posibles hipótesis, como se muestra en los siguientes ejemplos: niños y niñas que no tuvieron en cuenta la evidencia física de la lámina y por lo tanto escogieron otro personaje como el responsable del daño y su versión de los hechos es distinta. ¿Qué tienen en cuenta los participantes además de la evidencia física para hacer sus hipótesis? El participante 1, en el primer intento (lámina de las huellas) cuando se le pregunta ¿Quién daño la lámpara? responde: “*el bebé... porque los bebés siempre dañan cosas*”. La participante 2, en el segundo intento (lámina del balón) cuando se le pregunta ¿Quién daño la lámpara? responde: “*el niño porque él desconectó la lámpara y la hizo caer, como a él no le gusta la luz él la desconectó y metió al pez y cuando se levantó el niño a desconectar la lámpara se cayó*”. I: ¿Cómo sabes que fue él? N: “*porque el niño la tumbó con esto*” (se toca el hombro).

El participante 3, en el tercer intento (lámina del cable) cuando se le pregunta ¿Quién dañó la lámpara? responde: “*porque el perro estaba corriendo en todas partes entonces cuando se tropezó con la lámpara se cayó*” I: ¿me podrías mostrar en esta lámina cómo sabes que fue el perro? N: “*porque es que el perro estaba moviendo mucho su cola y entonces la lámpara no tenía equilibrio y se cayó*”. La participante 4, en el cuarto intento (lámina de la tortuga) cuando se le pregunta ¿Quién dañó la lámpara? responde: “*el perro, porque salió corriendo también y tumbó la lámpara*”.

Comprobación de hipótesis (verbalizaciones)

Una parte de la generación de las hipótesis es su comprobación, y esta se hace teniendo en cuenta la evidencia que la sostiene. De esta manera cuando se trata de probar la hipótesis del niño puede cambiarla reconociendo que no está soportada empíricamente o puede seguir considerándola veraz a partir de lo que él piensa. ¿En la decisión final sobre quién fue, el niño la toma basada en lo que sigue considerando que es o lo que muestra la tarea que es lo más verosímil? A continuación, se presentan algunos ejemplos, el participante 6, en el tercer intento (lámina de la tortuga) no reconoce inicialmente la evidencia, pero luego sí lo hace, cuando se le pregunta ¿Quién rompió la lámpara? responde: N: “*no sé por qué; ni siquiera hay huellas*” (señala la tortuga) I: ¿Por qué crees que la tortuga? N: “*ahí sí no se*” I: mira bien N: “*la tortuga iba caminando pa’ la lámpara y se chocó con eso y la rompió*”. I: ¿cómo haces para saber que fue ella? ¿Qué puedes ver ahí? N: “*porque mire el coso zapote de*

la lámpara” (señala el indicio). En esta verbalización el niño inicialmente no reconoce la evidencia y se queda basado en la evidencia de la lámina anterior, pero luego tras las preguntas la cambia por la evidencia de la presente lámina. El participante 7, quien en un mismo intento no reconoce la evidencia ni al inicio ni al final, cuando se le pregunta ¿Quién rompió la lámpara? responde: N: “*fue el niño porque él tiene manos*” entonces se le pregunta I: ¿Cómo hizo el niño para tumbar la lámpara? N: “*con las manos*”.

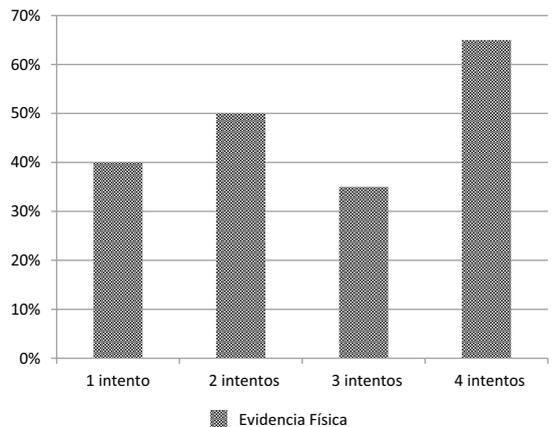


Figura 10. Porcentaje de niños y niñas que usaron la evidencia física en cada intento de resolución de la SRP “¿Quién fue?”

Fuente: elaboración propia

En esta figura se evidencia, que el 65 % de los niños y niñas utilizaron la evidencia física en el intento 4; es decir, en la lámina de la tortuga y el 35 % la usaron en el tercer intento que correspondía a la lámina del cable en la boca del pájaro.

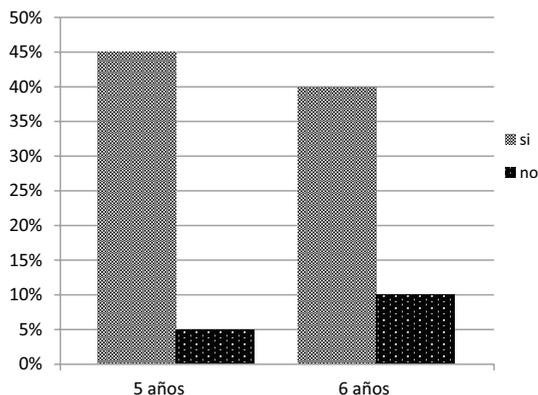


Figura 11. Porcentaje de niños y niñas que utilizan la evidencia física en la resolución de la SRP “¿Quién fue?” según la edad

Fuente: elaboración propia

En esta gráfica se identifica que el 45 % de los niños y niñas de 5 años utilizaron la evidencia física y el 5 % no la utilizaron y el 40 % de los niños y niñas a los 6 años la utilizaron y el 10 % no.

Según estos datos el desempeño de los niños y niñas fue muy variable (Ver tabla 2). Por ejemplo, el participante 9, utilizó la evidencia física en el segundo y cuarto intento, mientras que en el primero y tercer intento no.

Tabla 2. Frecuencia del uso de la evidencia física en todos los intentos de resolución de la SRP “¿Quién fue?”

Uso de la evidencia	Número de niños y niñas
En todos los intentos	4
Nunca la usaron	3
La usaron una vez	7
La usaron más de una vez	10

Fuente: elaboración propia

Esta tabla muestra el uso que hicieron los niños y niñas de la evidencia, demostrando que la mayoría de estos (17 participantes) la usaron, aunque sea una vez y (3 participantes) no la usaron nunca. Lo que señala que los niños y niñas tanto grandes como pequeños tienen en cuenta la evidencia física para formular sus hipótesis.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar el desempeño de un grupo de niños y niñas de edad preescolar en dos Situaciones de Resolución de Problemas que implicaban el uso de la clasificación y la formulación de hipótesis, con el fin de identificar la variabilidad en su desempeño.

Para empezar, en la formulación de hipótesis se evidenció que los participantes de ambas edades tienen en cuenta la evidencia física para formular sus hipótesis; esto concuerda con lo encontrado por Beck, et al. (2006) quienes plantean que a los 4 y 5 años los niños y niñas pueden reconocer múltiples posibilidades y pensamientos hipotéticos para comprender un suceso. Otro aspecto que se encontró es que cambian su hipótesis cuando esta trata de ser probada, o no la cambian y sostienen la suya así esta no pueda ser confirmada o desconfirmada por la evidencia física. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Sodian, Zaichik & Carey, (1991) sobre cómo los niños y niñas pueden tener cierta dificultad para revisar y desconfirmar creencias que ellos mantienen con cierta convicción las cuales pueden estar basadas en su propia experiencia; sin embargo, pueden entender que la verdad o falsedad de la hipótesis se apoyaba en la evidencia y no en sus creencias. De hecho, muchos niños y niñas parecen ni siquiera darse cuenta de que podría haber hipótesis alternativas a su propia hipótesis.

Diakidoy & Ioannides, (2004) también plantean que el conocimiento previo y las creencias personales puede influir en el razonamiento y el grado en que las hipótesis son percibidas como plausibles y la manera como se interpreta la evidencia. Esta sería una de las razones por la que los niños y niñas en varios de los intentos no tuvieron en cuenta la evidencia física presente en la lámina, sino que se apoyaron en sus creencias personales. Por último, se encontró gran variabilidad en los desempeños de los participantes, pues solo algunos tuvieron en cuenta la evidencia física y otros nunca lo hicieron, lo que indica que los niños y niñas tienen diversas explicaciones para un mismo fenómeno y por lo tanto sus hipótesis varían y se apoyan en muchas versiones posibles de la realidad.

En cuanto a la clasificación, se logró identificar la variabilidad de los criterios que los niños y niñas utilizaban para clasificar y así dar cuenta de las estrategias que estos usaban para relacionar los elementos presentes en la tarea. Los resultados muestran que utilizan más de un criterio y más de una categoría en un mismo intento, ya que bajo una misma categoría puede haber más de un criterio y esto depende de las verbalizaciones de cada niño; estos resultados concuerdan con los reportados por Nguyen & Murphy, (2003); Nguyen, (2007), quienes mostraron que los niños y niñas pueden usar varias categorías para clasificar y pueden clasificar un mismo elemento en dos categorías diferentes. Frente a los resultados *“el 10 % de los niños y niñas utilizan una sola categoría y el 45 % utilizan tres categorías para organizar los objetos”* se puede evidenciar la variabilidad de estrategias que usaron estos para organizar los objetos, y es lo que plantea Siegler (1996), desde el punto de vista del modelo de olas superpuestas y es que los niños y niñas recurren a numerosas estrategias en cualquier momento de su desarrollo, lo que contribuye

a encontrar soluciones a un problema, ya que es mejor tener una variabilidad de recursos que tener un solo recurso, siendo para este estudio las categorías que los participantes utilizaban las mismas estrategias, de manera que si se utilizan dos categorías distintas son dos estrategias distintas.

Otro dato importante en este estudio fue que el criterio más utilizado por los niños y niñas de 4 años: el conceptual; y el más utilizado por los de 5 años fue el funcional y es importante porque esto ha generado un punto de discusión en la investigación del desarrollo cognitivo a partir de los estudios revisados anteriormente. Gentner & Namy, (1999; 2002) plantean que aunque la evidencia empírica demuestre lo contrario, en su estudio dan cuenta de que los niños y niñas en edad preescolar pueden basar sus categorizaciones en relaciones más profundas y que incluso desde muy pequeños utilizan categorías conceptuales muy sofisticadas y no aspectos obvios de los objetos como la función, lo perceptual u otra relación cuando clasifican; al igual que Gelman & Coyle, (1990) quienes encontraron que los niños y niñas de 2 años pueden ir más allá de las características perceptuales de los objetos cuando categorizan y hacer inferencias a partir de las características o del conocimiento que tienen de estos, yendo más allá de los aspectos salientes o perceptivos. Por otro lado, Sabina & Peralta, (2012); Drummond, et al. (1973), plantean que los niños y niñas se basan primeramente en aspectos perceptivos antes que, en el conocimiento conceptual, ya que identificaron que desde muy pequeños clasifican basados en atributos perceptuales y físicos de los objetos y es solo más adelante en su desarrollo que realizan clasificaciones basadas en información conceptual.

Por último, la evidencia que arroja los resultados de este estudio da cuenta de la predo-

minancia del uso del criterio conceptual en los niños y niñas de 4 años, lo cual concuerda con algunos estudios y contradice otros. Es importante resaltar frente a esta discusión que algunas investigaciones han utilizado otras herramientas cognitivas o diversas tareas para demostrar que los niños y niñas más pequeños también pueden usar este criterio por encima del perceptual. Nguyen & Murphy, (2003) y Nguyen, (2007) encontraron que los niños y niñas tienen categorías establecidas en la memoria de las cuales parten para organizar elementos, pero cuando estas aún no están bien establecidas o arraigadas, el contexto puede influir en las decisiones que tomen para clasificar, así una categoría se activará en determinados contextos, encontrando que efectivamente a través de la comparación utilizan categorías conceptuales muy sofisticadas y no aspectos obvios de los objetos. Por ejemplo, en el presente estudio si un niño ha ido al zoológico, podría agrupar los animales que haya visto en ese lugar como animales que pertenecen al zoológico, o si un niño vive en una granja ha visto cómo viven los animales, de qué se alimentan y muchas otras características; esto le dará un conocimiento de estos

y le permitirá agruparlos según las categorías que ha representado. Por ello se sugiere que el material de la situación, el contexto, la consigna, el conocimiento que tiene de los objetos, son aspectos que influyen en las decisiones que toman los niños y niñas en edad preescolar para clasificar.

CONCLUSIONES

De esta manera se concluye que hay un aspecto de comprensión científica del mundo que a pesar de que no está planteada en las categorías del conocimiento científico, no dejan de ser menos científicas que las que utilizan algunos estudios. Se evidenció que los niños y niñas en edad preescolar clasifican y formulan hipótesis, de forma variable, que son capaces de utilizar más de dos estrategias a la vez, no importa la edad, pues según los resultados de este estudio el 90 % de los participantes utilizaron el criterio conceptual y el 85 % el criterio perceptual dos porcentajes que no difieren mucho y eso muestra que hay una enorme variabilidad en las estrategias de clasificación, así como en la formulación de hipótesis.



REFERENCIAS

- Beck, et al. (2006). Children's Thinking About Counterfactuals and Future Hypotheticals as Possibilities. *Child Development*, 77, 2, 413-426.
- Blöte, A. et. al. (1999). Young Children's Organizational Strategies on a Same-Different Task: A Microgenetic Study and a Training Study, *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21-43. Recuperado de: Base de datos de Oscar Ordoñez.
- Coyle, T. & Bjorklund, D. (1997). Age Differences in, and Consequences of, Multiple- and Variable- Strategy Use on a Multitrial Sort-Recall Task, *Developmental Psychology*, 33, 2. 372-380. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/dev/33/2/372/>
- Diakidoy & Ioannides (2004). Elementary School Children's Ability to Distinguish Hypothetical Beliefs From Statements of Preference, *Journal of Educational Psychology*, 94, 3, 536-544.
- Drummond, T. et al. (1973). Children's use of Prototypes n Pattern Classification. *Child Development*, 44, 3, 686-688. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1128033>
- Gelman, S & Coyle, J. (1990). The importance of knowing a Dodo is a Bird: Categories and inferences in 2-years old children. *Developmental psychology*, 26,5. 796-804. recuperado de: www.researchgate.net/.../79e415093e76d4f644...
- Genter & Namy. (1999). Comparison in the Development of Categories. *Cognitive Development*, 14, 487-513. Recuperado de: Base de datos Oscar Ordoñez.
- Genter & Namy (2002). Making a Silk Purse Out of Two Sow's Ears: Young Children's Use of Comparison in Category Learning. *Journal of Experimental Psychology: General* 131, 1, 5-15. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/xge/131/1/5/>
- Kotovsky, L. & Gentner, D. (1996) Comparison and Categorization in the Development of Relational Similarity. *Child Development*. (67)6. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01889.x>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN. Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia, 2009. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/article-210305.html

- Navarro, C. (2008) Comprensión de sistemas de engranajes: Un estudio del cambio cognitivo y las herramientas cognitivas en niños de cuatro años. *Universitat Psychology*, 7, 2, 411-424
- Nguyen & Murphy (2003). An Apple is More Than Just a Fruit: Cross-Classification in Children's Concepts. *Child Development*, 74, 6. 1783 – 1806. Recuperado de: Base de datos de Oscar Ordoñez
- Nguyen (2007). Cross-Classification and Category Representation in Children's Concepts. *Developmental Psychology*, 43, 3, 719–73. Recuperado de: Base de datos de Oscar Ordoñez.
- Puche, R. (2005). Formación de herramientas científicas en el niño pequeño. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores.
- Puche, et al. (2001). El niño que piensa un modelo de formación de maestros. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores.
- Puche, R. (2009) el uso de la Wavelet para el estudio de los funcionamientos inferenciales en niños pequeños. En: ¿Es la mente no lineal? Artes Gráficas del Valle Ltda. Cali, Colombia.
- Sabina, A., & Peralta, O., (2012) Comparación e Inferencia en la Categorización de Artefactos No Familiares: Un Estudio con Niños Pequeños PSYKHE, Rosario, Argentina, 21, 1, pp. 21-36. Recuperado noviembre 20 de 2012. De www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282012000100002...sci...
- Siegler, R. (1998). SCADS: A model of children's strategy choices and strategy discoveries. *Psychological Science*, 9, 5. 405-410. Recuperado de: Base de datos de Oscar Ordoñez.
- Siegler, R, S. (1996). Emerging minds: The process of change in children's thinking. New York: Oxford University Press.
- Sodian, Zaichik & Carey (1991). Young Children's Differentiation of Hypothetical Beliefs from Evidence. *Child Development*, 62, 753-766



Observaciones sobre la evaluación formativa en docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación - ZCBOY UNAD

Observations on Formative Evaluation in Teachers of the School of Educational Sciences - ZCBOY UNAD

Edgar Crisanto Medina Pedraza¹
Juana Valentina Roza Suárez²

1. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Tunja, Colombia, <https://orcid.org/0000-0001-6778-4696>

2. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Duitama, Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-0445-6297>

RESUMEN

La observación de las prácticas de evaluación formativa permite un proceso de reflexión para así detectar espacios de mejora. Hacer un diagnóstico inicial del uso y apropiación de la evaluación formativa en algunos docentes se configura como el objetivo principal de la aplicación de un instrumento de medición. De esta manera, desde la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Zona Centro Boyacá ZCBOY – Colombia, se ha implementado un instrumento inspirado y creado por el Centro Universitario, CIFE, de México, que permite evaluar y observar los procesos de la evaluación formativa aplicada por los docentes. A partir de la aplicación de dicho instrumento se logra evidenciar que hay avances en la evaluación formativa, pero que también existen áreas de oportunidad para mejorar la aplicación de dichos procesos. Las principales áreas de oportunidad se ven representadas en la corrección con base al seguimiento, los procesos de autoevaluación de los docentes, formación de estos y el incremento de las asesorías y seguimiento permanente a los estudiantes. Dentro de las conclusiones más relevantes se encuentra que es esencial mantener el proceso de observación de las prácticas de evaluación formativa y su implementación para así mejorar el proceso desde la práctica docente.

PALABRAS CLAVE:

evaluación, evaluación formativa, instrumentos, práctica docente, socioformación.

ABSTRACT

The observation of the formative evaluation practices allows a process of reflection to detect spaces for improvement. Making an initial diagnosis of the use and appropriation of the Formative Evaluation is the main objective of the application of the measurement instrument. In this way, the School of Education Sciences of the National Open and Distance University UNAD - Zona Centro Boyacá ZCBOY - Colombia has implemented an instrument inspired by an instrument created by the CIFE University Center of Mexico that allows evaluating and observing the formative evaluation processes applied by teachers. From the application of this instrument, it is possible to show that there are advances in formative evaluation, but that there are also areas of opportunity for the improvement of the application of these processes. The main areas of opportunity are represented in the correction based on the follow-up, the self-evaluation processes of the teachers, their training, and the increase in counseling and permanent monitoring of the students. Among the most relevant conclusions, it is found that it is essential to maintain the process of observation of formative assessment practices and their implementation in order to improve the process from the teaching practice.

KEYWORDS:

Evaluation, Formative Evaluation, Tools, Teaching Practice, Socio-Evaluation

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa, descrita por Scriven, et al. (1967), es la reunión de los procedimientos que ayudan a adaptar las prácticas didácticas al proceso individual de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, y con este proceso educativo en mente, se decide adaptar el “Instrumento de prácticas de evaluación socioformativa de CIFE” para evaluar la aplicación y apropiación de la evaluación formativa al contexto de la UNAD. De acuerdo con la rúbrica de evaluación adaptada, se tienen avances, pero todavía hay espacios para mejorar el uso de la evaluación formativa en el contexto de la UNAD. Desde los resultados arrojados por la encuesta, todavía existen escenarios para mejorar en:

1. El proceso del uso de evidencias se centra meramente en las evidencias centradas en lo conceptual.
2. No hay una articulación real de las asignaturas, y desde allí se podrían generar productos de aprendizaje integradores y transversales.
3. No se emplean diferentes instrumentos para el desarrollo de la autoevaluación que promuevan la mejora continua.

Con el proceso, la pretensión se enfocó en un análisis general y probablemente en el futuro a partir de la aplicación de las mejoras

orientadas por los resultados obtenidos, realizar un estudio más a detalle que evalúe a fondo cada uno de los indicadores.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

El proceso de observación de las prácticas de la evaluación formativa a los docentes de la ECEDU en la ZCBOY se desarrolló mediante la aplicación de la rúbrica de prácticas de evaluación del aprendizaje desde la socioformación (Tabla 1), la cual fue diseñada y validada por CIFE (2018) y ajustada al contexto de la UNAD. Con el uso de este instrumento se busca lograr un proceso de observación de las prácticas evaluativas en la UNAD y desde allí encontrar puntos de mejora de la aplicación de estos criterios evaluativos. Teniendo en cuenta que la evaluación formativa busca enriquecer el proceso de aprendizaje y el ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes y docentes. El instrumento valora siete prácticas esenciales en la evaluación del aprendizaje, mediante cinco niveles de actuación en los cuales se aplica la taxonomía socioformativa (Tobón, 2018): Nivel Muy Bajo (Preformal), Nivel Bajo (Receptivo), Nivel Medio (Resolutivo), Nivel Medio Alto (Autónomo) y Nivel Muy Alto (Estratégico). Esto se complementa mediante un análisis de logros y aspectos a mejorar en cada una de las prácticas. En el presente análisis de caso, la rúbrica se aplicó en línea: <https://forms.gle/9kMc8YAPd2fPYUAG8>



Tabla 1. Estructura de la rúbrica de prácticas de evaluación del aprendizaje desde la socioformación

Indicador	Descripción
1. Integración de la evaluación dentro de la planeación didáctica.	Consiste en la integración de la evaluación diagnóstica, continua y sumativa en la planeación didáctica, mediante actividades orientadas a los estudiantes, y basadas en la resolución de problemas del contexto y el logro de productos con pertinencia en el entorno.
2. Evaluación basada en problemas del contexto.	Se aborda la evaluación con base en la identificación, comprensión, argumentación y resolución de un problema del contexto, considerando el ciclo vital de los alumnos. Los problemas se asumen como retos que deben lograrse para superar necesidades y contribuir así al desarrollo social sostenible.
3. Evaluación con base en productos de desempeño.	Se busca el logro de un producto pertinente en el contexto, a partir de la consideración de un problema o reto, teniendo en cuenta los intereses de los alumnos. El producto puede ser tangible o intangible.
4. Evaluación con base en instrumentos.	Consiste en el empleo de instrumentos para evaluar tanto el proceso como el producto obtenido por los alumnos, a medida que abordan un problema del contexto. Los instrumentos ante todo enfatizan en la autoevaluación y coevaluación, y son conocidos por los estudiantes desde el inicio de las actividades.
5. Retroalimentación integral.	Este proceso se implementa con base en la comunicación asertiva y se capacita a los mismos estudiantes para que retroalimenten de forma positiva a sus compañeros.
6. Evaluación continua.	Consiste en aplicar la evaluación en cualquier momento y espacio, desde el inicio hasta el final de una secuencia didáctica, para que el estudiante mejore y tenga cada vez más impacto en la resolución de los problemas y la obtención de los productos esperados en el entorno. Se orienta no solo al aprendizaje, sino también a la formación integral. Este tipo de evaluación se hace durante el proceso de formación.
7. Evaluación formativa	Busca la formación de los estudiantes como ciudadanos comprometidos con la mejora de las condiciones de vida, el emprendimiento, la convivencia y el cuidado del ambiente, a través de diversas acciones de apoyo, no solo del docente, sino también de los pares, de la familia y del contexto social, dentro de un marco de trabajo colaborativo.

Nota. CIFE (2018)

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la evaluación curricular de la unidad, en este caso Docentes de I5a Escuela de Ciencias de la Educación - ZCBOY, por cada indicador evaluado, a partir de la aplicación de la rúbrica.

Indicador 1. Integración de la evaluación dentro de la planeación didáctica. ¿Integro la evaluación del aprendizaje en la planeación didáctica que actualmente ejecuto con mis alumnos?

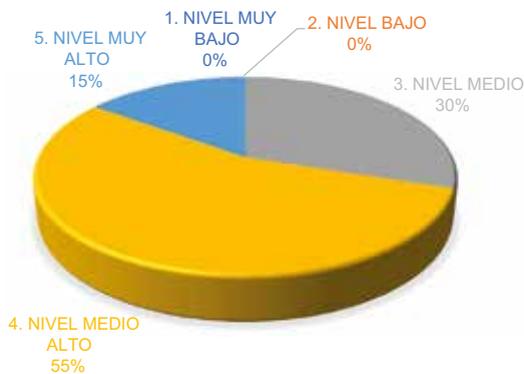


Figura 1. Integración de la evaluación dentro de la planeación didáctica

Nota. Autoría propia

El nivel obtenido fue Medio Alto correspondiente a 55%. Los logros observados: en la planeación didáctica determino actividades concretas de evaluación del aprendizaje considerando los intereses de los alumnos, sus estilos de aprendizaje y las estrategias propias para aprender. Los aspectos a mejorar: mantener en el diseño de guías de aprendizaje y rúbricas de evaluación una alineación con los documentos maestros de cada programa y el PAPS solidario de la Universidad. De esta manera se logrará

que los procesos evaluativos y formativos estén organizados para promoción de los propósitos de formación en cada uno de los cursos, núcleos problemáticos que responden a las necesidades contextuales.

Indicador 2. Evaluación basada en problemas del contexto. ¿En qué grado usted aplica la evaluación centrándose en la resolución de problemas del contexto?



Figura 2. Evaluación basada en problemas del contexto

Nota. Autoría propia

El nivel obtenido fue Medio Alto correspondiente a 60%. Los logros observados: aplico la evaluación a través de la solución de problemas por parte de los alumnos en las diferentes actividades de aprendizaje y con base en la reflexión continua sobre el proceso considerando sus intereses y necesidades. Los aspectos a mejorar: potenciar el manejo de metodologías y técnicas relacionadas con trabajo de campo, de modo que el autoanálisis de la realidad pueda ser abordado de manera compleja, crítica y situada posibilitando una inflexión entre aspectos teóricos y hallazgos que ofrece a la realidad inmediata.

Indicador 3. Evaluación con base en productos de desempeño. ¿En qué grado usted evalúa con base en productos de desempeño?

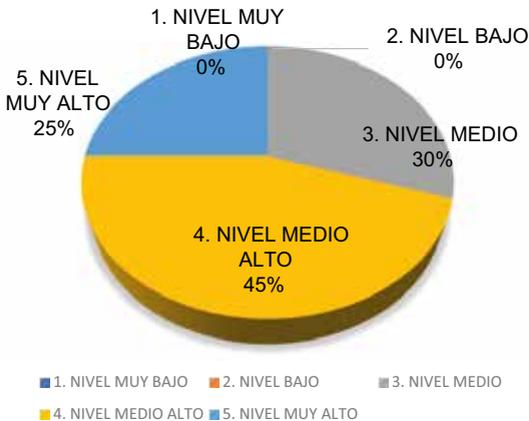


Figura 3. Evaluación con base en productos de desempeño

Nota. Autoría propia

El nivel obtenido fue Medio Alto correspondiente a 45%. Los logros observados: evaluó por medio de evidencias o productos de desempeño que son pertinentes en el contexto y correspondiente a los intereses de los alumnos. Los aspectos a mejorar: fomentar el uso contextualizado de las rúbricas de evaluación. De manera que estas permitan anclar el proceso de realimentación de los productos resultado de los procesos de aprendizaje ejecutado por los estudiantes.

Indicador 4. Evaluación con base en instrumentos. ¿En qué grado usted evalúa a los alumnos mediante indicadores e instrumentos pertinentes?

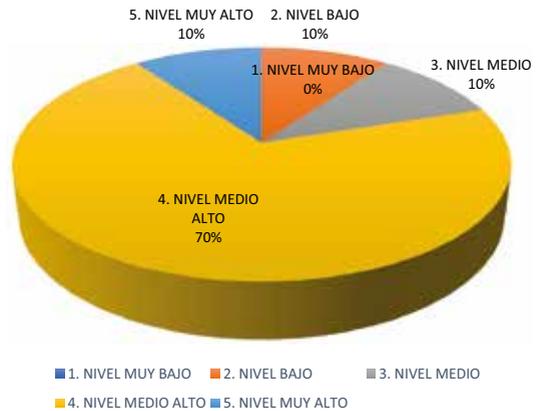


Figura 4. Evaluación con base en instrumentos

Nota. Autoría propia

El nivel obtenido fue Medio Alto correspondiente a 70%. Los logros observados: evaluó con base en rúbricas. Mis alumnos conocen los instrumentos desde el inicio, se apropian y brindan sugerencias para mejorarlos. Los instrumentos tienen en cuenta los intereses de los alumnos. Los aspectos para mejorar: si bien, las rúbricas de evaluación son un instrumento efectivo, se debe tener en cuenta en ellas el proceso de evaluación continua como un aspecto a evaluar, para así poder mantener y promover la participación activa y permanente de los estudiantes durante el proceso formativo.

Indicador 5. Retroalimentación integral. ¿En qué grado busca que los alumnos tengan una retroalimentación integral en torno a su desempeño?

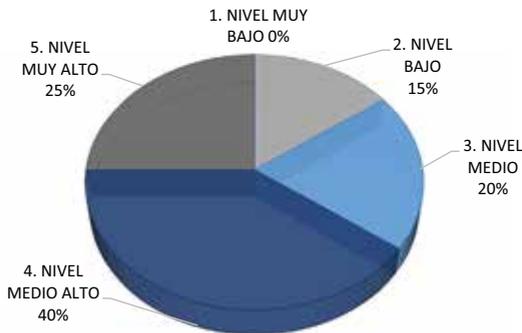


Figura 5. Retroalimentación integral

Nota. Autoría propia

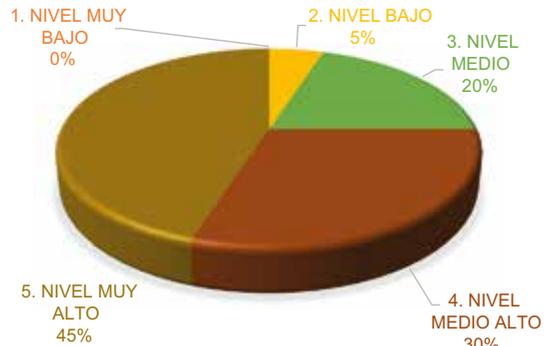


Figura 6. Evaluación continua

Nota. Autoría propia

El nivel obtenido fue Medio Alto correspondiente a 40%. Los logros observados: capacitó a mis alumnos para llevar a cabo la autoevaluación y la coevaluación, y les apoyo para que estos dos procesos sean pertinentes y se implementen por medio de instrumentos. En la retroalimentación se reconocen los logros, se dan sugerencias, se proponen estrategias de apoyo y se otorga una calificación. Los aspectos a mejorar: empoderar a los estudiantes en los procesos por medio de estrategias de responsabilidad y participación. De esta manera, el proceso de realimentación permanente en los foros de las tareas se puede dar de manera efectiva y permanente.

Indicador 6. Evaluación continua. ¿En qué grado usted aplica la evaluación continua, es decir, una evaluación al inicio, durante el proceso y al final de la formación?

El nivel obtenido fue Muy Alto correspondiente a 45%. Los logros observados: aplico la evaluación continua considerando no solamente la mejora en los aprendizajes esperados y las competencias básicas para la vida, sino también en las actitudes y el proyecto ético de vida (buscar que los alumnos logren la realización personal trabajando con dedicación en problemas retadores y fortalezcan los valores como la responsabilidad, el respeto y el compromiso). Los alumnos conocen los criterios de evaluación desde el inicio. Los aspectos a mejorar: dado que la evaluación continua obedece proporcionalmente a la participación de los estudiantes en los procesos académicos, se deberá promover y buscar medios para incrementar la participación efectiva de los estudiantes.

Indicador 7. Evaluación formativa. ¿En qué grado usted aplica la evaluación para que los estudiantes mejoren de manera continua y logren los aprendizajes esperados superando las dificultades?

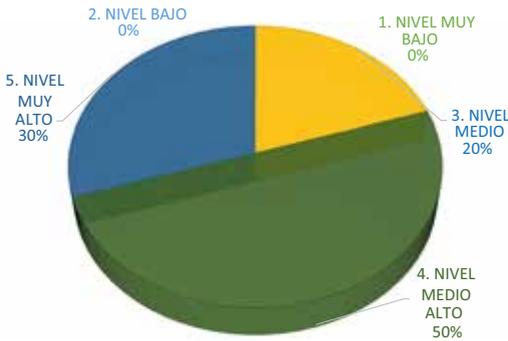


Figura 7. Evaluación formativa

Nota. Autoría propia

El nivel obtenido fue Medio Alto correspondiente a 50%. Los logros observados: generalmente oriento la evaluación mediante acciones continuas de apoyo a los alumnos para que mejoren y logren los aprendizajes esperados, con base en la práctica continua de la autoevaluación y coevaluación.

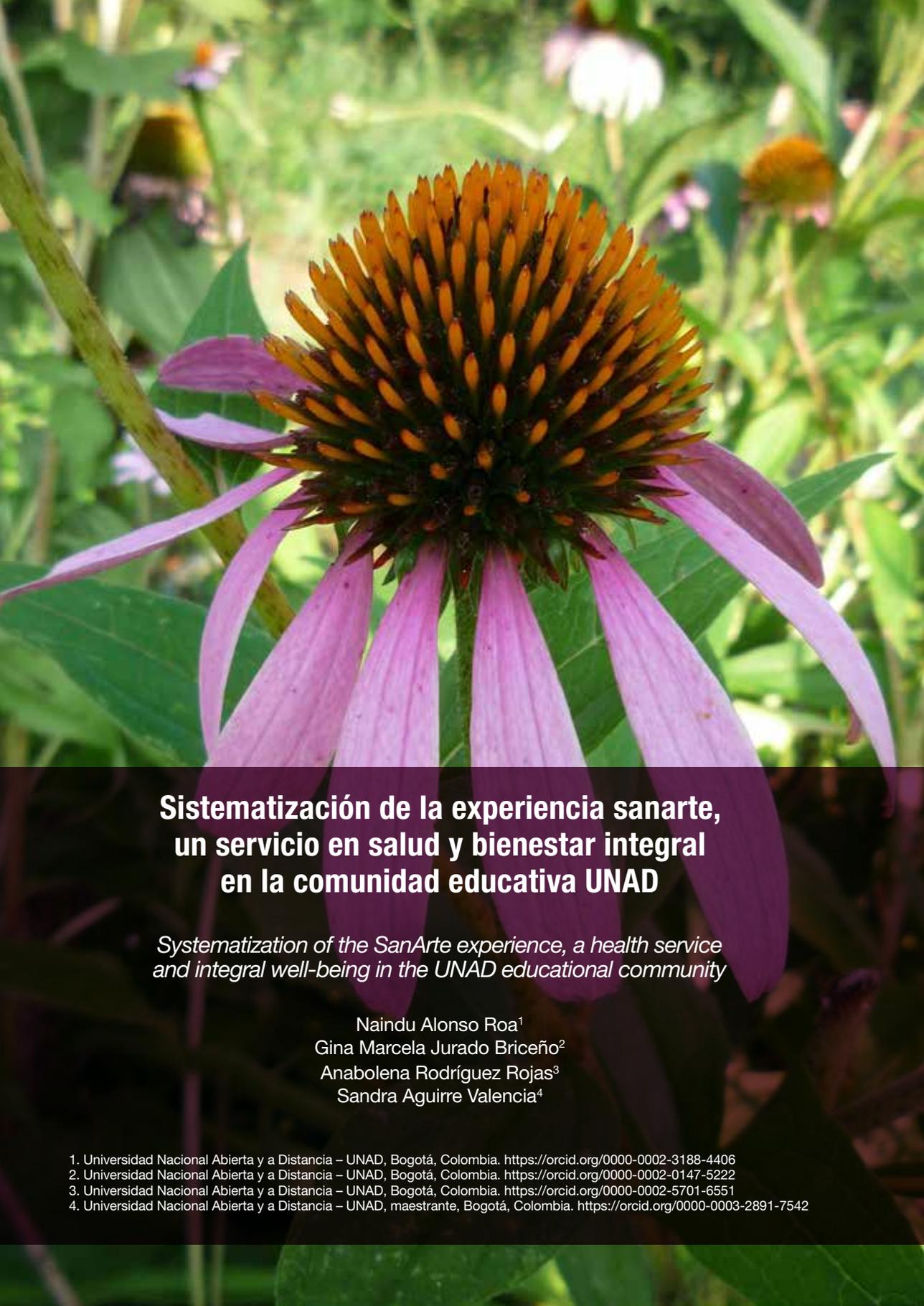
Los aspectos a mejorar: promover procesos que permitan el aprendizaje colaborativo, para de esta manera fomentar los procesos de coevaluación.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis expuesto, se puede observar que se tienen algunos avances hacia la socioformación. Sin embargo, también hay áreas de oportunidad que deben corregirse con base en un diagnóstico más puntual del trabajo de cada uno de los docentes, el análisis de las actividades de aprendizaje, los tipos de productos de evaluación solicitados a los alumnos, la formación, la mejora y el acompañamiento. Para ello, es esencial que se aborde la evaluación con base en problemas del contexto, productos integradores y la transversalidad. Esto mejora la satisfacción de los estudiantes y permite un mejor seguimiento.

REFERENCIAS

- CIFE (2018). *Rúbrica de Prácticas de Evaluación del Aprendizaje desde la Socioformación*. CIFE.
- Scriven, M., Tyler, R., Gagne, R.M. (1967). Perspectives of curriculum evaluation. *The methodology of evaluation*, 1, 39-83.
- Tobón, S. (2018). *Guía para el diseño y rediseño curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo*. Kresearch.



**Sistematización de la experiencia sanarte,
un servicio en salud y bienestar integral
en la comunidad educativa UNAD**

*Systematization of the SanArte experience, a health service
and integral well-being in the UNAD educational community*

Naindu Alonso Roa¹
Gina Marcela Jurado Briceño²
Anabolena Rodríguez Rojas³
Sandra Aguirre Valencia⁴

1. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-3188-4406>

2. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-0147-5222>

3. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5701-6551>

4. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, maestrante, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-2891-7542>

RESUMEN

La sistematización de experiencias permite realizar una interpretación crítica de SanArte: servicio de salud y bienestar integral de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – (UNAD), como referente en la implementación de servicios de salud en instituciones educativas en Colombia. Así como explicar el proceso vivido, los diversos factores que intervinieron y las relaciones entre sí. Las denominadas medicinas tradicionales, alternativas y complementarias (MTAC), o no convencionales han venido adquiriendo mayor demanda en la oferta de servicios terapéuticos en el mundo. Aunque por ahora no se conoce una forma única en la implementación de las MTAC, se observa que ser de mente abierta y generar diálogos de saberes es la mejor disposición para potenciar estas prácticas siendo un medio tan complejo, diverso y en permanente transformación. SanArte como espacio de servicio en el entorno de la UNAD ayuda a la comunidad educativa en la preservación y restablecimiento de la salud, integrando el componente físico, emocional y mental para que a través del uso y aplicación de terapias alternativas y la identificación de elementos de autocuidado se logre el equilibrio y el bienestar.

PALABRAS CLAVE:

terapias complementarias, servicio, salud, bienestar, sistematización de experiencias.

ABSTRACT

The systematization of experiences allows a critical interpretation of SanArte: comprehensive health and well-being service of the National Open and Distance University (UNAD), as a reference in the implementation of health services in educational institutions in Colombia. As well as explaining the process experienced, the various factors that intervened and the relationships between them. The so-called traditional, alternative and complementary (MTAC) or unconventional medicines have been acquiring greater demand in the supply of therapeutic services in the world. Although for now there is not known a single way in the implementation of the MTAC, it is observed that being open-minded and generating dialogues of knowledge is the best disposition to promote these practices, being such a complex, diverse and constantly changing environment. SanArte as a service space in the UNAD environment helps the educational community in the preservation and restoration of health, integrating the physical, emotional and mental component so that through the use and application of alternative therapies and the identification of elements of self-care balance and well-being are achieved.

KEYWORDS:

complementary therapies, service, health, well-being, systematization of experiences.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las llamadas medicinas tradicionales, alternativas, complementarias y no convencionales han adquirido mayor incidencia en la oferta de servicios terapéuticos en el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2002). Al mismo tiempo, los entes gubernamentales, los sistemas nacionales de salud y el mundo de la academia han aumentado su interés en estas otras opciones no convencionales para prevenir y tratar los procesos de salud y sus diferentes efectos y consecuencias. La Organización mundial de la salud (OMS), en la *Estrategia sobre Medicina Tradicional 2002 - 2005*, se refiere a esta como “prácticas, enfoques, conocimientos y creencias sanitarias diversas que incorporan medicinas basadas en plantas, animales y/o minerales, terapias espirituales, técnicas manuales y ejercicios aplicados de forma individual o en combinación para mantener el bienestar, además de tratar, diagnosticar y prevenir las enfermedades”.

La OMS-, es consciente de que el incremento en el uso de estas prácticas se presenta principalmente en países desarrollados, donde el uso está relacionado con el tratamiento de enfermedades crónicas y obedece a “la preocupación sobre los efectos adversos de las medicinas químicas, un deseo de atención sanitaria más personalizada, y un mayor acceso a la información sanitaria” por parte de los usuarios de los sistemas de salud (Organización Mundial de la Salud, 2002).

En el mismo sentido, el estrés laboral, que la OMS define como el estado emocional y fisiológico no placentero, que resulta de experiencias laborales adversas, particularmente situaciones de incertidumbre o que se encuentran por fuera del control del empleado, es una realidad presente en los diferentes contextos organizacionales, que, debido a los rápidos cambios en el medio ambiente exter-

no exigen de las organizaciones, estrategias constantes de expansión y crecimiento.

Para mantenerse vigentes en el mercado, las organizaciones eligen modelos administrativos que favorezcan el logro de sus objetivos. Ello requiere la contribución de los colaboradores de manera integrada. Sin embargo, dentro de estas dinámicas no siempre resultan atendidas las necesidades del trabajador que no logra adaptar sus ritmos, habilidades y necesidades a las exigencias del cargo y las metas empresariales.

De esta manera surge la estrategia SanArte, cuyo objetivo es lograr un equilibrio entre los roles de trabajo y bienestar personal, a través de las cuales se prioriza el cuidado de la vida como un eje fundamental en el logro de los propósitos institucionales, dentro de un marco de desarrollo humano sustentable. De esta manera la UNAD ofrece un servicio alternativo donde la comunidad educativa tiene la posibilidad de reflexionar y elegir experiencias significativas de autoconocimiento y sanación, puesto que, como Sen dice: “el desarrollo puede verse como un proceso de expansión de las libertades reales de las personas... es importante comprender el carácter condicionado y contingente de la relación entre la prosperidad económica y la buena salud” (Sen, 1999, p.3).

“la verdadera riqueza de una nación está en su gente. Sin lugar a duda, el objetivo básico del desarrollo es aumentar las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa”. (P.N.U.D., 2004, 127).

En este sentido, el Ministerio de Salud y Protección Social (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018), presenta los lineamientos técnicos, a través de los cuales se busca ar-

ricular las Medicinas y las Terapias Alternativas y Complementarias (MTAC), en el marco del Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) del país. Documento que tiene como propósito aportar al goce efectivo del derecho a la salud de la población residente en el país, a través del fortalecimiento de las prácticas y condiciones para el desarrollo de las MTAC.

En esa medida y atendiendo a la necesidad creciente de las instituciones de educación superior de contribuir en la formación integral y el bienestar de sus comunidades, como se manifiesta en la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (UNESCO, 1998)

La UNAD, da el aval para la creación de un espacio en el ámbito educativo de los servicios de las MTAC denominado “SanArte” Terapias Alternativas, el cual, durante el 2018 en la primera fase exploratoria se denominó “Oasis” por significar un lugar especial de bienestar y atención para los usuarios. Propuesta que desde sus inicios ha estado respaldada por el paradigma holístico,

(...) el cual se fundamenta en la visión sistémica del universo y se opone a la fragmentación; postula que todo está interrelacionado y concibe la vida como una interacción constante de elementos. Es contextualista y naturalista; considera que los elementos no tienen identidad fuera de su entorno. Concibe al ser como un todo complejo dentro

de un contexto donde se dan las interacciones, las particularidades y los procesos. Atiende lo concerniente al todo y permite comprender sus particularidades sin perder la globalidad. Considera que la realidad es dinámica y cambiante, donde de manera inevitable los seres continuamente se transforman. Plantea diferentes dimensiones del ser humano dentro de un todo a la vez. Ve el organismo como la unidad de las dimensiones físicas, psicológicas, espirituales y sociales, e incluye el estudio del entorno de la persona. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

El presente ejercicio de sistematización permitió hacer memoria e interpretar la experiencia del servicio “SanArte” en las sedes de la UNAD de la ciudad de Bogotá: José Celestino Mutis y José Acevedo y Gómez, durante el período 2018 y 2019, en el cual se contó con la participación de docentes, estudiantes y administrativos.

El objetivo de esta sistematización es realizar una interpretación crítica de la experiencia, SanArte: servicio de salud y bienestar integral de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, como referente en la implementación de servicios de salud en instituciones educativas en Colombia. Así como, explicar el proceso vivido, los diversos factores que intervinieron y las relaciones entre sí.

De igual manera la identificación de las particularidades de la experiencia, como el protocolo de atención, terapias usadas, entre las que se encuentran medicina tradicional china y acupuntura (digitopuntura), homeopatía, MTAC emergentes (sintérgica, naturopatía, bioenergética y terapia neural) entre otras.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se comprende la sistematización en coherencia con lo planteado por Jara (2018),

como la “interpretación crítica de una experiencia que busca explorar dentro de su dinámica y entender los procesos sociales y cognitivos complejos que allí se ejercen, con el fin de aprender de la experiencia y, en ese sentido, construir conocimiento relevante”.

Se diseñan instrumentos para caracterizar la experiencia desarrollada y se enfoca el interés

en la puesta en marcha del servicio, como un escenario de aplicación de las MTAC, en un contexto de educación superior, en específico el de la UNAD, en los aprendizajes derivados y las dificultades encontradas, así como, de la integración en el sistema de bienestar institucional. Las condiciones y los contenidos se desarrollaron como se presenta a continuación:

Tabla 1. Condiciones para la sistematización

Condición	Contenido
Identificación de la experiencia	Institución, tipo de MTAC, lugar donde se presta el servicio, fecha de inicio y culminación de la experiencia, beneficiarios.
Contexto	Problemática y finalidad (antecedentes, contexto y justificación). Descripción de la implementación. Caracterización de la población.
Gestión	Estrategia de intervención (protocolo de servicio). Estrategias de focalización, información y comunicaciones. Seguimiento y evaluación.
Resultados	Resultados obtenidos en términos de mejoramiento de condiciones de salud. Dificultades para la prestación o sostenibilidad del servicio. Seguridad, eficacia y calidad.
Aprendizajes	El diseño y la gestión de la prestación del servicio. Diseño y gestión de nuevos servicios. Aciertos, desaciertos, estrategias de sostenibilidad, líneas de acción futuras.

Fuente: Autor

Dentro de las indagaciones realizadas y con el ánimo de dar una mirada a la salud como un sistema complejo del ser, se llegó a reconocer que el servicio de “SanArte”, se soporta en unas categorías de análisis que per-

miten representar la envergadura y el diálogo de saberes que se logra al interior de este espacio de salud integral. Dichas categorías se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría	Conexión
Bienestar integral	Psicología del Bienestar Integral, que se basa en los avances de las neurociencias y que toma en cuenta, a la hora de plantear sus postulados, que hay que integrar los conceptos paradigmáticos de las escuelas de psicología, pero no se pueden descuidar los factores sociales, medioambientales, espirituales (creencias), genéticos y epigenéticos (Rodríguez Ramos, 2021).
Servicio	Servir es una actitud interna del ser humano que lo dispone para ofrecer su capacidad, conocimiento, habilidad o talento personal al servicio y cuidado de otros.
Salud holística	Estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo ausencia de enfermedad o dolencia” OMS-WHO, (1946) ...salud emocional como manejo responsable de los sentimientos, reconociéndose, dándoles nombre, aceptándose, integrándose y aprovechando su energía al servicio de los valores. La persona sana emocionalmente controla sus sentimientos de manera asertiva, afirmativa. (Bermejo, 2009)
Desarrollo humano	En la perspectiva formativa, el desarrollo humano integral debe comprender las bases filosóficas, biopsicosociales y sociopolíticas, de carácter humanista, constructivista, social y liberadora, con el propósito de promover el desarrollo del potencial humano desde el aprendizaje en interacción social. (Villarini, 2000)
Proyecto de vida	Entendido desde la perspectiva psicológica y social -integran las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo. (D'Angelo Hernández, 1994) Son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta.
Teoría psicosocial	Erikson, en su teoría cuatro aspectos principales: a) incrementar el entendimiento del 'yo' como una fuerza intensa, vital y positiva, ...; b) explicita profundamente las etapas de desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial; c) extendió el concepto de desarrollo de la personalidad para el ciclo completo de la vida, de la infancia a la vejez; d) exploró el impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad (Bordignon, 2005).

Fuente: Autor

La recolección de información se realiza, en primer lugar, partiendo de la firma del consentimiento informado por parte de los participantes y con la aprobación del Comité de Ética de la institución; seguida por el diseño de los siguientes instrumentos:

1. **Genograma** (Suarez Cuba, 2010)¹, herramienta que permite una comprensión amplia del entorno en el que se desenvuelve la persona, así como las implicaciones relacionales entre la conducta sintomática y las pautas homeostáticas, en el reconocimiento con los miembros de su familia de origen, reproduciendo aquellas que permiten el equilibrio familiar. A partir de dicho instrumento se identificaron y analizaron las situaciones problemáticas y necesidades identificadas en esta población, con el fin de proyectar la estrategia de acción o tratamiento.
2. Por medio de esta herramienta se evidenciaron sintomatologías relacionadas con emociones como: tristeza, depresión, duelo, ansiedad, conflictos interpersonales, crisis por pronta pensión, problemas familiares, hostigamiento laboral, entre otros.
3. Encuesta de satisfacción: a través de ella se recogió información sobre el grado de satisfacción que perciben los usuarios frente a los atributos del servicio de SanArte, información valiosa que permitió el mejoramiento continuo.

1. Es la representación gráfica a través de un instrumento que registra información sobre Estructura y/o composición de una familia (genograma estructural) y las Relaciones y/o Funcionalidad entre sus miembros (genograma relacional), de por lo menos tres generaciones. Se lo ha definido también como la representación gráfica del desarrollo familiar a lo largo del tiempo o como la herramienta capaz de incorporar categorías de información al proceso de resolución de problemas. Suárez Cuba, Miguel Ángel. (2010). El genograma: herramienta para el estudio y abordaje de la familia. *Revista Médica La Paz*, 16(1), 53-57.

4. Estrategias de sensibilización: se llevaron a cabo algunas actividades que se describen en el cuadro siguiente, planteadas como eje transversal al fomento, promoción y prevención en salud y sus diferentes manifestaciones. En algunas de ellas se emplea el arte como dinamizador de emociones y bienestar.

Tabla 3. Estrategias de sensibilización

Presenciales	Virtuales
<ul style="list-style-type: none"> • QI’Gong, meditación en movimiento. • La sabiduría de la palabra. • La danza de la risa. • La danza egipcia. • La danza Gitana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para el duelo desde una mirada holística. • Reconocer las emociones y la importancia de estas. • Mindfulness reconocer la importancia del manejo de la pausa. • Mindfulness los beneficios de la atención plena. • Higiene respiratoria.

Fuente: Autor

RESULTADOS, DIFICULTADES Y APRENDIZAJES

Las terapias complementarias como parte de los servicios de bienestar universitario son un privilegio. En Colombia se han desarrollado programas de formación en algunas universidades y el sistema de salud, a través de sus instituciones prestadoras y sistemas de medicina prepagada han ido integrando estos servicios, cuyo acceso aún es restringido solo a los beneficiarios de planes especiales. La UNAD, a través de SanArte, ha incluido este sistema de beneficios como parte del

mejoramiento en las condiciones de salud de los trabajadores, con acceso fácil, cercano, en condiciones de calidad, de acuerdo con la normatividad vigente.

Reconstruir esta experiencia representó un reto y una vez establecido el marco conceptual y metodológico para la interpretación de esta, se presentan las siguientes observaciones.

IDENTIFICACIÓN DE BENEFICIARIOS

La identificación del beneficiario está condicionada, dentro de alguno de los cuatro estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos y egresados), sin distinción de tipo de vinculación a la institución, género, ciclo vital o estrato socioeconómico; no se documentaron restricciones.

La puesta en marcha del servicio “SanArte” obedece a diversas razones, desde las indagaciones e iniciativas de la línea UNAD+saludable en el Sistema de Bienestar Integral unadista, hasta la solicitud expresa de la comunidad. Los tratamientos implementados de manera personalizada responden a la experiencia de la terapeuta, la necesidad de la comunidad y las opciones desde la legislación en salud.

GESTIÓN

En el 2018, se implementó el proyecto “Oasis, una experiencia de salud bienestar integral en la UNAD”, en la Sede Nacional José Celestino Mutis, como una de las estrategias de práctica del programa de psicología, apoyada luego desde la monitoria de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y

Egresados (VISAE); acompañada permanentemente por la Escuela de Ciencias de la Salud (ECISA). Este primer momento se ofreció el servicio a docentes y funcionarios predominantemente por ser la Sede Principal de la UNAD. Durante el 2019 se amplió el servicio a la Sede José Acevedo y Gómez, Centro de atención en Bogotá, lo cual permitió mayor cercanía con la población estudiantil.

En este orden de ideas, la sistematización de esta experiencia es la oportunidad de hacer un reconocimiento necesario a las personas que participaron en el proceso desarrollado con el fin de dejar huella y potenciar la construcción permanente de un bienestar integral para todos los miembros de la comunidad educativa, a través de procesos interdisciplinarios que procuren el abordaje complejo y multidimensional del ser.

Reconstruir la experiencia en el ejercicio de sistematización permitió conocer a su vez los aspectos legales, técnicos y académicos relevantes en el proceso de implementación de un servicio en salud con características de MTAC en una institución de educación superior, de acuerdo con lo dictado por el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia en la resolución 2003 (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2014), en la cual se definen los procedimientos y condiciones de inscripción de los prestadores de servicios de salud y de habilitación de servicios de salud.

PROTOCOLO DE ATENCIÓN EN EL SERVICIO SANARTE

*Valoración inicial

Genograma, lleva a encontrar y conocer el origen y la causa del proceso en la salud desde lo psicosocial.

- Se revisa el contexto psicosocial, emocional, y familiar del consultante; a partir de la observación integral (postura, tono de la voz, color y textura de la piel, la lengua, el pulso) y el diálogo acerca de su historia de vida.
- Biodescodificación del proceso en salud: se hace un análisis de la historia de vida y su emoción actual sobre la misma, los síntomas y dolores permitiendo encontrar el origen del proceso de salud.
- Análisis transgeneracional: se revisa desde el contexto familiar el proceso en salud encontrando motivos y causas del estado actual.
- Mapeo de los dolores: a partir de la sintomatología expresada y la lectura que hace el terapeuta de la observación se orienta hacia encontrar una respuesta.
- Signos vitales desde la medicina china: el pulso, la tez y la lengua son elementos de diagnóstico y prevención del proceso en salud de una persona.

*Ruta de tratamiento

Se eligen puntos y metodología terapéutica para definir un tratamiento personalizado.

- Interacción psicológica entre el consultante y el terapeuta (conversatorios y humanismo sanador: es un enfoque profundo y universal con enseñanzas que permiten cambiar aspectos de la vida de quien lo recibe y narrativas a partir de escrituras).
- Dígito puntura - Jin Shin Jyutsu - Masaje energético - Moxibustión - Qi-gong (Chi Kung) - Qi'gong de la pa-

labra - Sintérgica - Fascias Wilhelm Reich - Semillas (acupuntura).

- Seguimiento cada 8 días.
- Encuesta de percepción.

Las lecciones aprendidas, así como las dificultades y resultados, son divergentes de acuerdo con las condiciones propias de la institución y del servicio. Los usuarios acceden gracias a diferentes canales; a la divulgación por el correo institucional y al “voz a voz”, que sin duda habla muy bien de la experiencia del usuario, quien decide recomendar el servicio a sus conocidos.

Ante el panorama específico de las sintomatologías evidenciadas en los usuarios, se encuentra que la Teoría psicosocial propone que la autopercepción de las personas del lugar que ocupan en la jerarquía, en sociedades profundamente desiguales, causa serios daños a la salud, causa estrés y este lleva a respuestas fisiológicas de larga duración que hacen a las personas susceptibles a las enfermedades.

Como parte del proceso de apropiación y conocimiento del servicio en la comunidad educativa en la UNAD, se diseña el evento: Diálogo de saberes: “evolución del ser mediante el saber”, en el marco de las MTAC, con el propósito de exponer los fundamentos históricos, terapéuticos y científicos en que se basa SanArte, y las diferentes herramientas que desde este espacio contribuyen a la generación de bienestar a nivel físico, emocional, mental y social en los usuarios.

La siguiente tabla presenta, los objetivos y el marco de implementación del evento:

Tabla 4. Instrumento de discusión. Diálogo de saberes: “Evolución del ser mediante el saber”

Objetivo general	Objetivos específicos
<p>Integrar los saberes de las MTAC (acupuntura, naturopatía, sintergética, neurociencia, humanismo sanador, <i>mindfulness</i>, ayurveda), que ofrece la UNAD, a través del proyecto SanArte para el fortalecimiento de la salud y el bienestar integral de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer contenidos científicos sobre algunas MTAC, usos, aplicaciones, consideraciones éticas y advertencias en su manejo. • Difundir el conocimiento de las MTAC, en el entorno académico, con la participación de expertos en cada uno de los tópicos planteados. • Involucrar y difundir el objetivo a los diferentes grupos de interés relacionados con el tema del proyecto de investigación: “Sistematización de una experiencia de servicio en salud y bienestar integral en la comunidad educativa de la UNAD”.
<p>Diseño e implementación: ponentes especialistas en diferentes campos del saber de las MTAC, nutren este espacio con una participación dialógica, consejos útiles y prácticos para el público asistente, de manera que se comprenda el uso y aplicación. De igual manera se hace un acercamiento a cómo identificar el origen de las dolencias, algunas rutas para restablecer y mantener el equilibrio en los procesos de salud personales.</p>	

Fuente: Autor

Las reflexiones compartidas como resultado de este proceso de sistematización pueden evidenciar una línea de base sobre la cual sustentar la pertinencia de generar estrategias de reconocimiento y acompañamiento integral en las diferentes instituciones. En particular en la UNAD logra una significativa experiencia de atención y bienestar para su comunidad.

DISCUSIÓN

Al consultar a la OMS, se evidencia que la relación entre las condiciones de vida de las personas y su estado de salud se viene estableciendo desde las primeras décadas del

siglo XIX, tiempo en el cual las enfermedades estaban asociadas con las inadecuadas condiciones ambientales y sociales. Es así como, la OMS, catapultó un sinnúmero de investigaciones y artículos académicos alrededor del mundo sobre los determinantes sociales de la salud (Carmona-Meza y Parra-Padilla, 2015), lo que se busca establecer son aquellos elementos de la estructura social que condicionan la posición que las personas alcanzan en la sociedad y que tienen un efecto directo en la distribución de los problemas o factores protectores de la salud, por lo tanto, se crea la necesidad de ampliar la perspectiva de los factores de riesgo en salud. Entonces, dos grandes as-

pectos que rondan a la salud: - el origen de los riesgos en salud, y las vías por las cuales el contexto social y económico se convierte en enfermedad.

Dentro de los hallazgos de la investigación, se observa una escasa participación de los diferentes miembros de la UNAD (el 35% de la población total), la postergación de espacios personales que son suplidos por actividad laboral, sin un adecuado equilibrio entre la vida personal y laboral. La atención se orienta hacia la implementación de acciones contundentes en educación y prevención para que las personas tomen conciencia y elijan libremente las prácticas cotidianas que protegen y conservan su salud.

Motivar la participación, la reflexión constante de la comunidad educativa, así como los tiempos libres para acceder al servicio, son factores claves en el mejoramiento de la filosofía de autocuidado y la mayor cobertura en atención y superación de las situaciones de salud para la mayor eficiencia de los procesos organizacionales.

En la mirada de SanArte, el caso de cada persona se acoge como un tejido en el cual confluyen: el proyecto de vida, la situación social, el desarrollo profesional, la autodirección y las habilidades humanas, entre otras, recogiendo así una multimirada integradora. Es así que el proyecto de vida se atiende como un plan trazado, un esquema vital que encaja en el orden de prioridades, valores y expectativas de una persona que como dueña de su destino decide cómo quiere vivir. Denotando así, que cuando este se encuentra en desbalance, los procesos de salud se ven modificados, en manifestación de ello.

Este ejercicio paralelo de fomento de estados de bienestar integral e integración de las MTAC en un ámbito institucional como el de la UNAD, permite evidenciar un potencial de

articulación entre los objetivos misionales y el desarrollo humano integral y sostenible al interior de las instituciones de educación superior.

Las instituciones diseñan sus servicios de acuerdo con las condiciones propias, en este caso se hizo una lectura de necesidades y potencialidades desde el escenario real. Por tanto, es indispensable avanzar en las indagaciones que apoyen el uso de MTAC en escenarios convencionales y no convencionales, puesto que no se ha identificado un modelo único de prestación de servicios de MTAC, por lo que no hay formas estandarizadas para su implementación.

En este sentido, es importante reconocer que aún existe una gran desinformación sobre la MTAC entre los profesionales que tienen relación con procesos de salud, como lo mencionan, Martínez, Forero y Casas:

(...) pasando entre el real descrédito a la tolerancia con desdén, hasta el escepticismo no informado, algunos de ellos, no cuentan con las herramientas para aportar a la construcción de modelos de atención plurales e integrales, aunque el panorama ha ido variando en los últimos años. Es necesario profundizar en las representaciones de los profesionales convencionales sobre la MTAC en contextos reales para identificar puntos a partir de los cuales diseñar estrategias integrales y una comunicación efectiva, que permita la sensibilización (Martínez, 2009).

Ahora bien, en lo relacionado a la articulación con procesos de formación de talento humano, debe insistirse en que es una estrategia que ha dado frutos en la experiencia presentada, no solo por el soporte académico, sino también por la transformación de escenarios institucionales, en torno a las estrategias que pueden ofrecerse desde el

bienestar institucional en el diseño de servicios innovadores y cercanos a la comunidad educativa. De la misma forma, la MTAC debe presentarse como alternativa válida en programas de promoción de la salud, por lo que su inclusión en las dinámicas institucionales puede generar importantes beneficios.

En cuanto a la proyección de la estrategia, el desafío principal consiste en mantener las características que la hacen significativa, como lo es la mirada antropocéntrica (Grupo funcional MA/TA de la SDS, 2009), que parte de una relación estrecha terapeuta-usuario, con tiempos suficientes de consulta para la valoración del paciente de forma integral y holística, una concepción de los procesos de salud como manifestación de desbalances existenciales y energéticos, etc.

Aunque, no existe una forma única de MTAC, se reconoce como un espacio de diálogo interdisciplinar de saberes; se considera que ser de mente abierta y generar diversas alternativas desde las necesidades reales de los actores, es la mejor disposición para potenciar un medio tan complejo, diverso y en permanente transformación.

CONCLUSIONES

A través de esta investigación podemos evidenciar la interdisciplinariedad del campo de la medicina, donde se integran diversas metodologías terapéuticas para intervenir en el proceso de sanación frente a la enfermedad. En la institución educativa de nivel superior UNAD, sede Bogotá, la aplicación de las MTAC ha sido un complemento terapéutico para favorecer los procesos de sanación en las personas pertenecientes a las diferentes unidades funcionales y que han decidido usar el servicio. SanArte permitió el acceso libre y espontáneo de docentes, contratistas, funcionarios, estudiantes y egresados para hallar una mejora en su estilo de vida, pro-

picando la mayor comprensión de sus dolencias y bloqueos de energía para generar un nuevo estado de salud física y emocional.

Si bien existe una población total de 13.652, distribuida entre docentes, contratistas, funcionarios, estudiantes y egresados para quien estuvo disponible el servicio, únicamente el 2,18% accedió a él, con mayor representatividad del grupo de docentes, de los cuales asistieron 126 de los 430, equivalente a una participación de la categoría del 29,3%. Esta misma categoría lidera la participación dentro del grupo de usuarios atendidos en SanArte con un 42,28% de asistencia.

En cuanto a la participación por grupo, es liderada por los funcionarios, seguido de contratistas y docentes. Se identifican diversos factores que pudieron incidir en la baja demanda del servicio, uno de los cuales es la postergación de espacios personales que son suplidos por actividad laboral, sin un adecuado equilibrio entre la vida personal y laboral.

Los diferentes instrumentos aplicados para la recolección de la información permitieron obtener datos importantes respecto al desempeño del servicio: El genograma como herramienta de diagnóstico permitió rastrear patrones de repetición en entornos familiares y sociales específicos que se ejecutan de manera subconsciente. Así se hace posible vincular las causas emocionales asociadas a la enfermedad. Con la encuesta de satisfacción se recaudó información sobre el grado de satisfacción percibido por los usuarios frente a los atributos del servicio recibido. Los datos obtenidos han sido base para la definición de estrategias y acciones de mejoramiento continuo en el modelo de servicio.

Este mismo instrumento en sus resultados, arrojó datos sobre SanArte y su objetivo de

promover a través de la aplicación de terapias alternativas, estados de bienestar en los usuarios, para mejorar su condición de salud, superar situaciones de estrés, aprender a reconocer y gestionar sus emociones.

La hoja de evolución muestra el proceso de avance de cada paciente, buscando desde la medicina integrativa y holística, no solo conducir al usuario hacia un estado de ausencia de síntomas, sino planteando el bienestar como una meta de tratamiento. Por tanto, el terapeuta parte de un proceso personalizado en las terapias, de acuerdo con la naturaleza y carácter de cada uno, para el mejor estado de su salud y la prevención de dolencias futuras.

En el marco de las políticas públicas en salud definidas por el Gobierno nacional en el plan de desarrollo, SanArte es un organismo mediador entre las EPS y la IPS procurando a través de sus servicios la fijación de hábitos de vida saludable y autocuidado para crear mayor bienestar en la población educativa de la UNAD.

Finalmente, acorde con el compromiso que implica el reto de recoger y presentar la sis-

tematización de esta experiencia desde una perspectiva crítica, se asumen las conclusiones como un ejercicio en prospectiva. Este documento espera mostrar algunos elementos para considerar a corto, mediano y largo plazo, intentando conservar un espíritu abierto y adaptativo; se reconoce a los múltiples actores que día a día piensan el problema y construyen soluciones desde sus escenarios propios.

AGRADECIMIENTOS

A la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados de la UNAD, por ser el nicho donde se gestaron estas ideas, a las Escuelas de Ciencias de la Salud (ECISA) y Ciencias Sociales Artes y Humanidades (ECSAH), participantes de este proceso, especialmente desde el apoyo brindado, que propició un escepticismo escenario disciplinar y complejo como soporte en la construcción de cada peldaño, que posibilitó la experiencia y la sistematización de la misma, acompañamiento vital en el desarrollo de las actividades señaladas en este documento. Agradecemos a todos los participantes en el diálogo de saberes y en su totalidad a los usuarios del servicio SanArte.



REFERENCIAS

- Bermejo, J. (2009). Hacia una Salud Holística. *Ética, Humanismo y sociedad*, 2(2). Recuperado de https://www.josecarlosbermejo.es/wp-content/uploads/2018/03/salud_holist_-_rev_chil.pdf
- Bordignon, N. A. (2005). *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*. Recuperado, de Redolyc.co: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>. Último acceso: 27 de marzo de 2021.
- Carmona-Meza, Z., y Parra-Padilla, D. (2015). *Determinantes sociales de la salud*: Recuperado el 28 de octubre de 2020, de Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v31n3/v31n3a17.pdf>
- D'Angelo Hernández, O. (1994). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>. Último acceso: 20 de septiembre de 2020.
- Grupo funcional MA/TA de la SDS. (2009). *Sistematización de experiencias de medicina alternativa y terapias complementarias en el sistema de atención formal de Bogotá, D.C.* Recuperado de <https://silo.tips/download/sistematizacion-de-experiencias-de-medicina-alternativa-y-terapias-complementari>. Último acceso: 20 de noviembre de 2020.
- Jara, O. (2018). *De la sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Último acceso: el 20 de noviembre de 2019.
- Martínez, S. F. (2009). *Sistematización de experiencias de medicina alternativa y terapias complementarias en el sistema de atención formal de Bogotá, D. C.* Recuperado de [pesquisa. salud: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-610090](https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-610090). Último acceso: 30 de noviembre de 2020.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Lineamientos técnicos para la articulación de las medicinas y las terapias alternativas y complementarias, en el marco del sistema general de seguridad social en salud*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/lineamientos-mtac-sgsss.pdf>. Último acceso: 15 de agosto de 2019.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67314/WHO_EDM_TRM_2002.1_spa.pdf;jsessionid=5CA04EBCA832E19CE0B-15D690CCF05DA?sequence=1. Último acceso: el 20 de noviembre de 2020.

Rodríguez, R. (2021). *Medicina naturista. Psicología del bienestar integral. Un nuevo concepto*. Recuperado de <file:///C:/Users/Leticia%20Espitia/Downloads/Dialnet-PsicologiaDelBienestarIntegralUnNuevoConcepto-7747851.pdf>. Último acceso: el 20 de Marzo de 2021.

Sen, A. (1999). La salud en el desarrollo. Discurso inaugural en 52.^a Asamblea Mundial de la Salud. OMS. Ginebra.

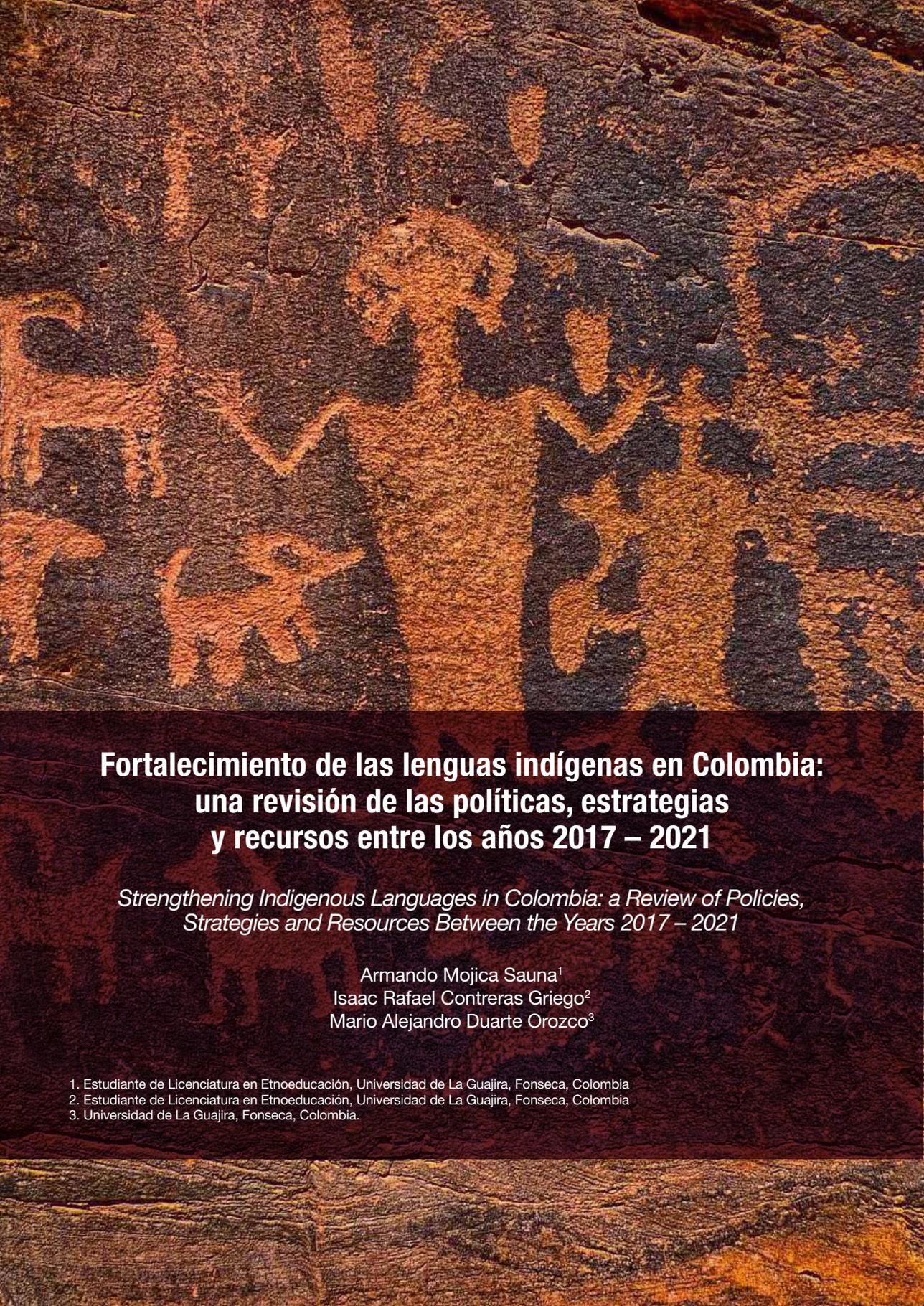
Suárez Cuba, M. (2010). *El Genograma: Herramienta para el Estudio y Abordaje de la Familia*. Recuperado de Scielo: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582010000100010. Último acceso: el 21 de marzo de 2021.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI. *Educación superior y sociedad*, 9(2).

Villarini, A. (2000). *Desarrollo de la sensibilidad estética*. Recuperado <https://habilidadesydestrezasdelpensamiento.wordpress.com/diapositivas-conferencia-educacion-general-innovacion-e-inclusion-desde-el-enfoque-de-competencias-sensibilidad-estetica-angel-r-villarini-jusino/>. Último acceso: 19 de marzo de 2021.



ARTÍCULOS DE REVISIÓN



Fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia: una revisión de las políticas, estrategias y recursos entre los años 2017 – 2021

*Strengthening Indigenous Languages in Colombia: a Review of Policies,
Strategies and Resources Between the Years 2017 – 2021*

Armando Mojica Sauna¹
Isaac Rafael Contreras Griego²
Mario Alejandro Duarte Orozco³

1. Estudiante de Licenciatura en Etnoeducación, Universidad de La Guajira, Fonseca, Colombia

2. Estudiante de Licenciatura en Etnoeducación, Universidad de La Guajira, Fonseca, Colombia

3. Universidad de La Guajira, Fonseca, Colombia.

RESUMEN

La lengua materna es el elemento constitutivo fundamental dentro de las culturas indígenas, porque permite la conservación de la identidad y los valores ancestrales. Este artículo busca describir las principales estrategias, recursos y políticas en educación que se han desarrollado en Colombia, enfocadas al fortalecimiento de las lenguas maternas indígenas entre los años 2017 al 2021. Se desarrolla a través de la metodología cualitativa descriptiva, una revisión y análisis documental de artículos científicos, tesis de maestría y doctorados de investigaciones realizadas en el país, con el fin de recopilar aportes principales de autores en cuanto a la implementación de estrategias etnoeducativas y políticas lingüísticas que permitan fortalecer las lenguas originarias. Los resultados se exponen a través de tres categorías principales apoyados en diferentes investigaciones y autores con enfoques dirigidos principalmente al fortalecimiento de las lenguas indígenas y sus contribuciones se centran en el desarrollo de competencias interculturales y sociolingüísticas en entornos educativos. Al final se tienen en cuenta algunos aspectos más relevantes como los hallazgos, las discusiones y comparaciones de los diferentes aportes teóricos; y, por último, en la conclusión se tendrá en cuenta algunas consideraciones del tema de la revisión, principalmente encontrados en relación con las dificultades y avances surgidos en el transcurso de las investigaciones.

PALABRAS CLAVE:

etnoeducación, lenguas, educación intercultural, política lingüística, identidad cultural.

ABSTRACT

The mother tongue is a fundamental constituent element within indigenous cultures, because it allows the preservation of identity and ancestral values. This article seeks to describe the main strategies, resources and policies in education that have been developed in Colombia, in order to strengthen indigenous mother tongues between the years 2017 to 2021. A review and documentary analysis of scientific articles, master's theses and doctorates of research carried out in the country, in order to collect the main contributions of authors regarding the implementation of ethno-educational strategies and linguistic policies that allow strengthening native languages. The results are exposed through three main categories supported by different investigations and authors with approaches aimed mainly at strengthening indigenous languages and their contributions focus on the development of intercultural and sociolinguistic skills in educational settings. At the end, some more relevant aspects are considered, such as the findings, discussions, and comparisons of the different theoretical contributions, and finally, in the conclusion, some considerations of the subject of the review will be taken into account, mainly found in relation to the difficulties and advances arising in the course of the investigations.

KEYWORDS:

Ethnoeducation, Languages, Intercultural Education, Language Policy, Cultural Identity.

INTRODUCCIÓN

Este artículo está encaminado a describir las políticas lingüísticas indígenas, investigaciones y propuestas realizadas en Colombia como alternativa de fortalecimiento a nivel sociocultural y educativo a las poblaciones indígenas. En el país se han implementado programas de formación dirigidos a las poblaciones nativas indígenas, con el fin de fortalecer la identidad cultural desde el ámbito político social y educativo en búsqueda del desarrollo de competencias interculturales, en aras de proteger y fortalecer las lenguas indígenas. Según Landaburu (2010) citado en Trillos (2020), Colombia es considerado un país diverso en culturas étnicas donde existen prácticas y una amplia manifestación cultural con unos fueros propios, por lo cual se hace necesario el seguimiento a la política educativa enfocada en una educación intercultural bilingüe que permita fortalecer los conocimientos propios, entre ellos, la lengua nativa.

La lengua materna como principal fuerza de la cultura, es la que le propicia identidad a la sociedad que la práctica; de tal modo, es la que hace diferencia entre las etnias; si esta muere, muere la cultura y es como si la sociedad quien la practicaba físicamente desapareciera. Para la permanencia cultural según Salazar (2017), la conservación de la lengua de un pueblo permite mantener la relación armoniosa con el ser y la naturaleza como madre, creando vínculos con sus orígenes de manera arraigada y la supervivencia de los pensamientos ancestrales que entrelazan la cosmogonía y la cosmovisión de un pueblo indígena. En Colombia se requiere implementar procesos de recuperación y fortalecimiento de los conocimientos tradicionales y saberes ancestrales, basada en una educación intercultural como se menciona en la Ley de Lenguas 1381 del 2010, la cual se pretende a través de estrategias etnoeducativas el desarrollo de un

pensamiento diverso y crítico, que permita a los nativos de las culturas indígenas ser formados con principios y valores propios para preservar sus costumbres, tradiciones y lengua ancestral.

Las culturas y las lenguas mantienen una interrelación constante con el entorno. Esto influye en la transformación de esta. La lengua materna es uno de los aspectos más frágiles cuando interactúa con una lengua dominante. Se considera que la lengua de herencia es el punto fundamental dentro de las culturas indígenas, porque fundamenta la identidad y permite salvaguardar los saberes propios en cualquier contexto. Por eso define Acosta (2013) citado en Sánchez (2017), que la lengua de herencia es la única que tiene una estrecha relación con la lengua materna, ya que se considera que es primero la que se aprende escuchando y le permite la forma de cómo concebir el mundo, que, de acuerdo con esas percepciones, el individuo define su identidad.

Actualmente la influencia de la lengua pública ha hecho que muchas de las etnias se conviertan en bilingües; esto se hace para la aceptación en la sociedad y así mismo entenderse mutuamente. Las instituciones etnoeducativas buscan intervenir esas influencias con fines positivos tratando de no herir la propia cultura, buscando un enlace entre las lenguas propias y públicas; cabe resaltar que la etnoeducación trata a la lengua materna como idioma principal y el idioma que se adopte después, se trata como lengua secundaria. Según Izquierdo (2017) la educación intercultural debe abordarse desde un ámbito social y pluricultural, desde ahí crear énfasis en etnoeducación abierta y con currículos flexibles para fomentar la educación igualitaria.

En las principales luchas por el fortalecimiento de la identidad cultural, está el derecho al

bingüismo, haciendo de la lengua propia un lenguaje principal y la pública como lengua secundaria para relacionarse con las culturas exteriores. Hay que recordar que las lenguas propias indígenas y sus identidades originarias, han sufrido transformaciones desde la llegada de los invasores europeos a América, hasta las demás vertientes como el conflicto armado, la adopción de la iglesia y la globalización; esto influyó en la extinción de muchas lenguas originarias más exactamente en Colombia. Según Sánchez (2017) es interesante precisar que la esencia de las culturas étnicas está en la existencia de su lengua materna, como parte primordial que la identifica, la hace diferente y especial entre las demás.

La finalidad de este artículo es describir las políticas, estrategias y recursos entre los años 2017-2021. Relacionados al fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia lo cual permitirá hacer un mayor aporte a las aproximaciones conceptuales de políticas lingüísticas, estrategias etnodidácticas y recursos propios que se han estudiado e implementado en los territorios indígenas e instituciones educativas.

Este artículo se relaciona con la línea de investigación denominada, Educación y Pedagogías Propias, Identidad e Interculturalidad del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira, porque se fundamenta en el fortalecimiento de la identidad cultural, específicamente en la lengua materna, mediante la búsqueda de información relacionada a las pedagogías propias, estrategias y recursos que se han investigado y aplicado en diferentes contextos de Colombia. Esto permite posibilitar el reconocimiento a la diversidad epistemológica de los pueblos indígenas.

En Colombia todas las lenguas indígenas nativas son importantes, por ella se han rea-

lizado diversas investigaciones, ya sea en educación o en política. Según Marmolejo (2019), la lengua de los pueblos indígenas es la parte fundamental en la conservación de su cultura, es la que permite la transmisión de los conocimientos y saberes.

La pérdida inminente de la lengua nativa y su oralidad es fruto de la imposición del español como lengua única de los colombianos; cabe recordar que muchas de estas lenguas propias indígenas han desaparecido como el caso de: la lengua de los *Kankuamos* en la Sierra Nevada de Santa Marta, *Pijaos* en el Tolima, *Makaguaje* Caraballo en el Amazonas y *Mokarare* en Santander. En total se estima que han desaparecido 21 lenguas indígenas en el territorio colombiano; de igual modo se estiman que otras 12 se encuentran en peligro de extinguirse, entre ellos: *bará*, *tororó*, *siona*, *barasana* y *tariano*, según los datos de la Unesco. Las lenguas propias indígenas han sufrido transformaciones desde la llegada de los europeos a América hasta las demás vertientes como el conflicto armado, la adopción de la iglesia y la globalización son condiciones que constituyen los procesos de transculturación de la realidad social de las comunidades indígenas, como lo argumenta Trillos (2020).

La oralidad es el instrumento de mayor importancia en la preservación de las lenguas tradicionales indígenas, porque en ellas están arraigados los valores y costumbres de muchas generaciones. Según Obregón (2020), el ser humano por naturaleza nace siendo oyente, luego desarrolla paso a paso las habilidades cognitivas hasta convertirse en hablante, lo cual le permite crear, asimilar y relacionar la cosmovisión con el contexto.

Los procesos pedagógicos interculturales proponen alternativas innovadoras que permiten al aprendiz de una lengua nativa fortalecer su propia identidad, partiendo desde

la cosmovisión y principios culturales arraigados, encaminados al desarrollo de actitudes positivas del hablante y construir pensamientos decoloniales de la misma, con el fin de evitar la extinción de la identidad cultural, como argumenta Medrano (2017), en relación a lo anterior; se busca que en la sociedad la persona nativa defienda su cultura y sus saberes a través de la oralidad interacción e intercambio intercultural.

Según Izquierdo (2017), los procesos educativos con enfoques interculturales permiten el desarrollo de pensamientos modernos, alternativos y progresistas para defender la cosmovisión propia de las culturas gravitantes. De tal forma que la importancia de la educación indígena en Colombia se ve desde una mirada puesta hacia un proceso intercultural o multicultural, que conlleva afianzar espacios de confianza donde el objetivo es la revalorización cultural y permita a cada pueblo crear prácticas propias según la situación específica.

En este sentido, el siguiente documento está dividido en tres partes: la primera parte describe las políticas, estrategias y recursos sobre el fortalecimiento de la lengua materna; en el segundo se exponen los resultados obtenidos y la tercera parte se termina con la conclusión analizando los diferentes trabajos.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este artículo de revisión documental, en temática fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia, se utilizó como orientación la metodología descriptiva con enfoque cualitativo que permitan explicar las características de fenómenos y avances de las lenguas indígenas en los años (2017-2021). Según Quecedo y Castaño (2003), en general, la metodología cualitativa se puede definir como estudio que permite obtener la descripción de personas,

sucesos, y situaciones derivadas del habla humana de escritura o comportamientos explícitos. La búsqueda de información para la recolección de datos aproximados a la temática propuesta estuvo constituida por tesis de maestría, doctorados y artículos científicos en una consulta de 200 fuentes, debido al contenido y sus intenciones se seleccionaron 22 textos. Las selecciones de textos principales fueron encontradas de diferentes bases de datos los cuales se describen más adelante, teniendo en cuenta publicación a nivel nacional, regional y local en los años 2017 y 2021.

Los criterios de búsqueda para encontrar los archivos fueron consultados en diferentes bases de datos, empleando términos como: etnoeducación, lengua materna, lengua indígena, educación indígena, educación intercultural, estrategias etnodidácticas y políticas lingüísticas. Las exploraciones se hicieron en diferentes páginas de consulta, como Google Académico y repositorios de universidades como: Universidad del Rosario, Universidad de Los Andes, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Valle, teniendo en cuenta los límites temporales desde el año 2017 hasta la fecha.

Los análisis de los documentos fueron dirigidos principalmente a las estrategias, políticas y recursos relacionados con el fortalecimiento de la lengua materna indígena; para ellos fue necesario el uso del instrumento matriz de revisión, lo cual permite la organización de los documentos principales y potenciales obtenidos. Su utilidad es complementar las ideas del autor con argumentos teóricos en el proceso de construcción del documento. Los criterios para la selección de textos en la parte inicial no fueron muy detallados, solo se tuvieron en cuenta aquellos relacionados al tema a trabajar, por tanto, fue necesario descargar aproximadamente 200 referencias

escritas en idioma español y realizadas en Colombia; posteriormente se aplicaron procesos de inclusión y exclusión en la matriz de revisión hasta la obtención de 22 textos con relación a:

- Estudios relacionados con estrategias que incorporan la lengua materna en las instituciones etnoeducativas.
- Estudios relacionados con políticas lingüísticas de fortalecimiento de la lengua materna indígena.

RESULTADOS

Los resultados se presentan teniendo en cuenta el proceso de exclusión y selección de las diferentes fuentes, lo cual se determina a través de aportes teóricos de diferentes autores la clasificación de estudios realizados sobre el fortalecimiento de las lenguas indígenas en tres importantes categorías: la primera describe estudios relacionados con estrategias que incorporan la lengua materna en las instituciones etnoeducativas; en la segunda se mencionan estudios relacionados con políticas lingüísticas de fortalecimiento de la lengua materna indígena; mientras que la tercera, menciona estudios relacionados con los recursos etnoeducativos que se han propuesto en las instituciones etnoeducativas con el fin de fortalecer las lenguas indígenas.

ESTUDIOS RELACIONADOS A ESTRATEGIAS QUE INCORPORAN LA LENGUA MATERNA EN LAS INSTITUCIONES ETNOEDUCATIVAS

En la actualidad las escuelas educativas en Colombia se encuentran en constante interacción con miembros nativos de los pueblos indígenas, lo cual requiere que las ins-

tituciones educativas deben proponer a los estudiantes aprendizajes universales y diversas estrategias pedagógicas que permitan una formación en competencias interculturales. De esta manera, es necesario hablar de estrategias pedagógicas etnoeducativas ya que el país es reconocido plurirétnico y multicultural, que implican por parte del docente un repensar de las diversas estrategias didácticas que respondan a las necesidades educativas, para una formación individual y colectiva que se requiere en este siglo XXI, pero que a su vez le permita a las niñas y niños nativos de los pueblos indígenas interactuar con los demás sin que se sientan excluidos o marginados por su raza, cultura, costumbres y habilidades en el proceso y desarrollo de su formación académica.

En este orden, se puede decir que el tema de las estrategias etnoeducativas está en proceso de construcción en Colombia, pero cabe mencionar que en algunas regiones del país ya se le ha trabajado al tema, teniendo en cuenta que en la escuela cada vez hay una mayor relación y convivencia intercultural.

El proceso educativo con enfoques interculturales para Izquierdo (2017) sostiene que la sistematización de las experiencias etnoeducativas a partir del diálogo, es una de las estrategias pedagógicas que permiten obtener resultados esenciales, porque no simplemente permiten demostrar aquellas actividades de mayor éxito, sino busca reflejar la realidad de lo que transcurre durante el desarrollo. La sistematización como estrategia toma importancia para la educación indígena en Colombia, se ve desde una mirada puesta hacia un proceso de formación intercultural o multicultural, que conlleva afianzar espacios de confianza cuyo objetivo es la revalorización cultural, donde cada pueblo crea sus propias prácticas según la situación específica. La sistematización de las estrategias pedagógicas se considera como un espacio

dinamizador y de interactuar desde los aspectos más sencillos a lo más relevante de la cultura.

No obstante, afirma que, “sistematizar la experiencia permite construir nuevas estrategias para llevar la educación y la comunicación a comunidades indígenas, experiencias que enriquecen el método y la técnica para asumir retos en el marco cultural” (Izquierdo, 2017, p. 68).

Mientras que Aguirre (2018) sostiene que la estrategia de comunicación y diálogo, son herramientas educativas que conlleva a la protección de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas. Es parte de la historia de vida de las etnias, ya que trata de la ley de origen, o el derecho mayor y alrededor de ella se mantienen el conocimiento por la protección a la naturaleza, la sabiduría, expresiones artísticas, la relación humanidad y madre naturaleza; ya que son saberes transmitidos por nuestros antepasados que hoy aún perviven gracias a la trasmisión oral y esto da a entender que en mayor parte estas poblaciones aprenden es haciendo y que el estado colombiano deberá de hacer cumplir lo que se determina en el convenio 169 de la OIT.

Según Aguirre (2018) “los indígenas han construido su tradición, su cultura, en un contexto de espacio y tiempo, donde se integra la naturaleza, los elementos materiales, los lugares sagrados, los artefactos usados en las ceremonias y los cantos, conformando toda una unidad que se enriquece en sí, por ello el patrimonio debe protegerse en lo posible” (p.61).

Con tal apreciación, se puede decir que la protección de los conocimientos, saberes e innovaciones de los pueblos indígenas expone con claridad la existencia de una diversidad de saberes, la cual se debe proteger

y fortalecer. No solo se requiere de lugares específicos para hacerlo, puede decirse que la estrategia del diálogo y la comunicación permite llevar y dinamizar el conocimiento ancestral, teniendo en cuenta las identificaciones geográficas de las comunidades a las escuelas educativas y de esa manera fortalecer las lenguas indígenas.

Por otro lado, Salazar (2019) manifiesta que entender el concepto de la madre tierra, puede considerarse como unas de las estrategias pedagógicas y etnodidácticas de alto impacto, que permita contextualizar e interactuar con la cultura indígena. Hablar del concepto de la madre tierra, es revitalizar el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas, conocer a fondo de ellos y hacer llevar este proceso como un mecanismo de fortalecimiento y conservación de los saberes tradicionales que permitan nutrir a la lengua nativa de ellos. El autor considera que la base fundamental para conservar las lenguas nativas indígenas está dentro del territorio; por eso sostiene que, optar como estrategia etnoeducativa el concepto de la madre tierra, es posibilitar a aquellos nativos que estén desplazados de sus territorios, puedan conocer desde el contexto que se encuentren la importancia del acervo cultural, de lo importante que conserva el territorio y el valor que se debe dar a ella, y de ese modo las escuelas etnoeducativas integrarán en sus prácticas de aula estrategias y didácticas que posibiliten conocer, valorar y conservar la lengua nativa indígena.

Por otro lado, Benavidez y Díaz (2016) consideran que, fortalecer a las lenguas nativas indígenas, es hacer una exploración fonética y fonológica del habla de la lengua materna, considerando que es una de las estrategias pedagógicas que puede permitir caracterizar la vitalidad de la lengua en esa población, y de ese modo hacer que desde el contexto de la escuela se puedan implementar

mecanismos y estrategias didácticas que permita fortalecer y salvaguardar a la lengua, ya que constantemente se encuentra en transformación y pérdida de la misma. Los estudios fonéticos y fonológicos permitirán identificar si una lengua nativa indígena está presentando variaciones o si pervive a su naturalidad, el pasado y el presente de la lengua y de tal modo la escuela deberá de velar por su permanencia.

Mientras que Balaguera (2020, p. 43) afirma que la estrategia didáctica de rescate y recuperación, como desarrollo alternativo es una propuesta de desarrollo ético desde lo sostenible, para que se preserven y pervivan algunos elementos recuperados. Alternativo como opción de desarrollo particular y solidario porque esta lengua ha sido excluida del habla cotidiana por ser una lengua extinta que busca resucitar parcialmente algunos de sus elementos de manera aproximada a lo que fue originalmente, lo cual es necesario para que el ámbito educativo de la escuela se convierta en un espacio primordial para fortalecer a las lenguas nativas indígenas y el rescate de algunos elementos importantes, como los sonidos de la lengua, como el autor lo propuso con la lengua muisca.

A la vez Pillimué (2017) expone que una de las estrategias etnoeducativas, elemental para el fortalecimiento de los saberes que conserva la lengua indígena, es el uso de las herramientas tecnológicas en las prácticas de aula y en los diferentes contextos de la cultura. El uso de la tecnología como propuesta para el fortalecimiento de la identidad cultural, resultaría ser muy exitosa, ya que con ella se convive y esta estrategia permitiría romper el paradigma de que solo los saberes y la lengua ancestral indígena se mantengan y transmitan a través de la oralidad, sino que esto per-

mitiría hacer registro, rescate y difusión de diversas maneras para las generaciones sin que pierda su identidad cultural. De tal modo reafirma que, “la implementación de las tecnologías son una herramienta facilitadora en la gestión pedagógica porque promueve la interacción y la enseñanza - aprendizaje tanto en estudiantes como en docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general” (Pillimué, 2017, p .5).

Mientras que Uribe (2020) afirma que las aproximaciones hacia la vitalidad lingüística, partiendo desde los aspectos fonológicos y fonéticos de las lenguas indígenas, es una estrategia que permite determinar el estado en la que puede encontrarse una lengua, teniendo en cuenta cuatro habilidades principales: la escucha, el habla, la lectura y la escritura de la lengua materna; y de esa manera este tipo de estrategia permite la inclusión de la lengua materna indígena a las escuelas educativas y al fortalecimiento de las mismas. A través de estas estrategias se puede entender que “en la escuela, la lengua y la cultura indígena se complementan, se fortalecen y se mantienen” (Uribe 2020, p. 169).

ESTUDIOS RELACIONADOS A POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE FORTALECIMIENTO DE LAS LENGUAS MATERNAS INDÍGENAS

A través de las políticas lingüísticas, el estado colombiano ha pretendido aportar mecanismos de protección, fortalecimiento y salvaguarda a la diversidad lingüística de los pueblos indígenas. Para ello se ha construido un marco normativo que regula y determina el uso de ellas y a la vez permita mitigar las diferentes situaciones que ponen en riesgo la pérdida de estas lenguas, como se puede notar en el propósito de la Ley de Lenguas Nativas (Ley 1381 del 2010) en Colombia.

De tal modo que Trillos (2020) afirma que, en Colombia “se establecen los siguientes niveles de riesgos para las lenguas colombianas: i) doce lenguas son vulnerables, pues la mayoría de los niños las hablan solo en ciertos ámbitos del hogar; ii) treinta están en peligro, debido a que los niños no las aprenden como lengua materna en la familia; iii) trece se encuentran en grave peligro, pues solo las hablan los abuelos y generaciones anteriores; los padres, por su parte, las entienden, pero no las hablan entre ellos, ni siquiera con los niños; iv) trece se hallan en peligro crítico, ya que únicamente las hablan los abuelos en determinados momentos, de manera parcial; v) algunas ya se consideran extintas, porque ya no tienen hablantes” (p.4).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que en Colombia se han dado diversos factores que han llevado a poner en riesgo las lenguas nativas indígenas, entre ellos: el encubrimiento de América, la violencia y el desplazamiento por el conflicto armado, por tal situación, es necesario implementar políticas lingüísticas que permitan contrarrestar la pérdida eminente en que se encuentra las lenguas indígenas. Esto ha de ayudar que las comunidades puedan cooperar significativamente para fortalecer sus lenguas, y del mismo modo, las entidades encargadas del Estado puedan ayudar a proteger el patrimonio inmaterial de la humanidad.

Los desafíos que se han vivido en Colombia han llevado a la resistencia de los pueblos indígenas de poder mantener vivas aún a sus lenguas nativas. Por eso es necesario implementar mecanismos de protección y fortalecimiento desde el ámbito de la escuela; De tal modo, las políticas lingüísticas para la autora pretenden “salvaguardar la enseñanza de las lenguas nativas y definir las modalidades de enseñanza; asegurar que los etnoeducadores hablen y escriban las lenguas que enseñan; impulsar programas de formación

de docentes de lenguas nativas” (Ley 1381 de 2010, citado en Trillos, 2020).

Las políticas lingüísticas son un instrumento político a nivel jurídico que, de algún modo, brinda pautas encaminadas al renacer y fortalecer las lenguas indígenas. Oliveros (2017) considera que “la condición transversal de los derechos lingüísticos se relaciona con el derecho a la educación intercultural bilingüe y reparación cultural, a la vida. Defender la lengua no para excluirse o marginarse en una postura etnocéntrica, sino para reafirmar su dignidad; reparación histórica a la limpieza étnica, a las campañas de evangelización de la Iglesia” (p. 9). De tal modo, las políticas lingüísticas deben entenderse como el aporte que permita el desarrollo en el marco cultural para los pueblos indígenas desde diversos ámbitos. No obstante, la autora afirma que, “los derechos lingüísticos son una manifestación de la lucha por algo tan intrínseco y significativo al ser humano como lo es su lengua” (Oliveros, 2017, p. 9).

Según los estudios de Rojas (2019) en Colombia se necesita una mirada de educación con fortalecimiento al Estado y a la cultura colombiana, los cuales recientemente han venido desarrollando niveles para una educación bilingüe, educación bilingüe intercultural y educación propia, ajustando al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que sea incluyente para que de esta misma desarrolle una sociedad democrática, donde se evidencie que los pueblos indígenas desde los inicios han estado y permanecido siempre en la sociedad colombiana y que por ende merecen todo el derecho de la igualdad y retribución de una educación fortalecida y con ella la etnoeducación, el uso de sus lengua y las prácticas escolares.

Durante el recuento histórico se evidencia el significado que han tenido las comunidades indígenas para los que ostentan el poder.

Durante el tiempo han existido procesos que enmarcan la separación de la institución tradicional o pública a una escuela intercultural diferenciada llamada etnoeducación, este proceso ha permitido fortalecer y reivindicar valores ancestrales de las etnias indígenas desde temprana edad. Según Osorio y Lozano (2019), en Colombia las experiencias, metodologías y prácticas educativas que se desarrollan para la implementación de procesos dirigidos a comunidades indígenas no son de todo efectivas y constantes; por otro lado, la participación de las propias comunidades en la construcción de estas políticas y programas de fortalecimiento de la lengua materna no ha sido abrumadora; es evidente que Colombia es uno de los muchos países donde prevalece el poder y la discriminación contra estas comunidades.

La compleja dinámica de fortalecimiento de las lenguas indígenas en el país y los movimientos indígenas que reclaman a gritos una educación propia diferenciada, además con el panorama que se ofrece de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran todas las lenguas indígenas del país; por ende, se presenta una de las ideas que vale la pena mencionar dándole valor a las construcciones históricas-culturales de las etnias que dicen que pueden ser revividas e incluso restauradas. Según Corrales (2018) con el peligro de morir y desaparecer, los idiomas emergen a medida que aparecen en escenarios sociales que sirven a su propia educación, a partir de la construcción de relaciones de colaboración intergeneracional que los niños y niñas han aprendido con sus madres y mayores; ensayaron, corrigieron y apoyaron mutuamente.

De esta forma, Arias et al. (2017) exponen que la lengua Arhuaca es tan importante como las de otras comunidades que habitan nuestro país, pero no tienen ese reconocimiento en su totalidad; de ahí parte la inicia-

tiva “Pacto con la palabra fase 1 lengua Arhuaca” que busca que las lenguas indígenas sean reconocidas mediante la interacción con la cultura popular y así los participantes que eran excluidos y los agentes externos que ignoraban las etnias, tengan interacción de las culturas indígenas que les rodean.

ESTUDIOS RELACIONADOS A RECURSOS ETNOEDUCATIVOS

Los recursos educativos pueden entenderse como aquellos recursos didácticos que se han estudiado, y se han propuesto en las escuelas etnoeducativas en los territorios indígenas y no indígenas de Colombia que tengan como enfoque principal fortalecer a las lenguas indígenas.

Sánchez (2017) afirma que, es entendido recursos educativos como aquellos materiales y aportes didácticos que se han podido lograr, crear, construir o considerar como resultado de estudios realizados en diversas investigaciones. Esta apuesta de transformación curricular, como recurso educativo, se propuso en la Amazonía colombiana en una institución etnoeducativa. La modificación y aportes a la transformación hacia un currículo intercultural, humanitario y bilingüe, sería un recurso educativo transcendental que permitiría la inclusión de las lenguas indígenas a las aulas educativas de manera directa, tal como lo afirma: “el currículo puede ser un conjunto de factores dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estos factores se encuentran los mismos alumnos, los docentes y los recursos” (p. 65).

No obstante, Marmolejo (2019) precisa que “en su mayoría, las lenguas indígenas, si bien son oficiales en su territorio, no cuentan con alfabetos, diccionarios o estudios lingüísticos que les den prestigio y uso social amplio”

(p. 48). Es decir, es necesario crear recursos educativos que permitan la articulación con la formación de los pueblos indígenas y la escuela; se puede entender que la escuela no sea un factor que aleje a los nativos de su cultura; por el contrario, les permite fortalecer la identidad y la lengua materna. Por ese lado, la descripción sociolingüística de la cultura académica se refiere a la sistematización del alfabeto, diccionarios sociolingüísticos y textos en lengua indígena, llevando la lengua del uso oral a lo escrito y que permita la inclusión en los planes curriculares institucionales, y contribuya al rescate y fortalecimiento de la educación en lengua propia, propuesto en la Universidad del Valle, a fin de dimensionar en su máximo potencial la lengua tradicional indígena con la occidental.

Es importante destacar la necesidad de la reivindicación de usos y costumbres adaptativas a los procesos de globalización. Uno de estos es la sistematización de las lenguas maternas indígenas para que se conserven, se expliquen y sobre todo se escriban. La lengua materna debe ser tratada con mayor rigurosidad, fortaleciendo principalmente la lingüística y la gramática, su explicación debe ser de manera estructurada y procedimental. Según Ponce y Uriana (2020) en muchas de las culturas indígenas de Colombia la lengua materna no ha sido potenciada con la sistematización de sus caracteres lingüísticos; esto permitiría fortalecerla para que su uso perdure más en el tiempo; el español como el Wayuunaiki deben tener sus espacios de relación en donde una lengua no se sobreponga a la otra.

Mientras que, Medrano (2017) coincide con Marmolejo (2019) haciendo énfasis en que los diccionarios sociolingüísticos y ejemplares son recursos didácticos que ayudan a la reconstrucción de las lenguas indígenas; por ejemplo, como ha sido propuesto en el rescate de la lengua chibcha en Cota,

Boyacá, tal como señala el autor: “el mayor logro académico frente a la reconstrucción de la lengua muisca o chibcha hasta hoy, es la compilación de tres cartillas didácticas que corresponden a tres niveles de un curso diseñado; como también se encuentra en una fase de finalización, por decirlo de alguna manera, la cual consiste en la compilación de un diccionario chibcha español, español chibcha” (p. 27).

Otros de los recursos innovadores según Gonzales (2017) es la implementación de la gamificación en procesos de fortalecimiento de la lengua nativa, ya que no es dañina y es aplicable en cualquier cultura, más aún en el ámbito educativo porque crea innumerables oportunidades en la pedagogía y en la etnoeducación. La gamificación surge de la necesidad de crear un entorno tecnológico en el que se integren categorías propias de la etnia Kankuama, ya que no se encuentran muchas alternativas que adopten el fortalecimiento de las lenguas propias indígenas en procesos tecnológicos, sino que la mayoría del mercado se fundamenta en aplicaciones desarrolladas para las lenguas públicas; en esta implementación se usó la metodología activa y participativa obteniendo los resultados de carácter exploratorio, ya que la gamificación es un proyecto nuevo para esta comunidad, como dice el autor Gonzales (2017) que si se reconoce la lengua nativa como pilar fundamental para la preservación de la cultura, le permite crear consciencia a los participantes para asumir su fortalecimiento. Si se interioriza esta idea le da la capacidad de afrontar y aceptar cualquier cambio pedagógico, con el fin de fortalecer la lengua nativa ya sea en un entorno físico o virtual.

En tal sentido, los recursos educativos son materiales didácticos que facilitan la enseñanza en el aula; por tanto, es necesario que los establecimientos educativos cuenten con materiales didácticos traducidos en lengua

indígena, para que de ese modo contribuya a la formación del nativo indígena sin alejarlo de su identidad cultural. Obregón (2020) lo ve como “materializar la escuela como un lugar de lo propio, además de realizar prácticas pedagógicas que permitan evidenciar las dinámicas de la educación propia, revalorando otras concepciones de la escuela, la comunicación y el tejido de conocimientos” (p. 32). En este sentido, la autora propone materializar el conocimiento indígena, que solo puede interpretarse sabiendo su lengua propia y se ha transmitido en la tradición oral, como recurso didáctico con la elaboración de cartillas, textos, diccionarios, recursos digitales y articularlos con los PEC.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LA REVISIÓN E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede resaltar que durante el proceso de revisión documental fueron tenidas en cuenta tres categorías importantes en este trabajo, las cuales llevaron a identificar algunos hallazgos relevantes. Las escuelas educativas de Colombia requieren seguir fortaleciendo y resignificando el PEI o PEC que permitan implementar diversas estrategias orientadas a la educación propia de las comunidades indígenas, donde la escuela no sea un factor que aleje a los nativos de su identidad cultural; por el contrario, permita dinamizar y fortalecer la cosmovisión indígena y su lengua materna. En las escuelas educativas cada vez más hacen presencia miembros de las comunidades indígenas y es evidente la aculturación, por lo que se hace necesario proponer estrategias educativas acorde con sus necesidades. Por otro lado, las políticas lingüísticas en Colombia no han sido los mecanismos suficientes que permitan proteger, fortalecer y salvaguardar las lenguas de las

etnias indígenas tal como se contempla en la Ley de Lenguas 1381 del 2010.

El riesgo, la pérdida y desaparición de las lenguas indígenas cada vez es más evidente, ya que la lengua mayoritaria es más imponente, desde la escuela por no contar con currículos y política educativa intercultural bilingüe y la falta de etnoeducadores indígenas en el aula y por el contacto con la sociedad mayoritaria. En tal sentido, los recursos educativos propuestos y desarrollados en algunas regiones del país son una muestra de lo que puede hacerse para mitigar y contrarrestar la pérdida eminente de la cultura y la lengua indígena. En algunos pueblos indígenas se ha propuesto crear algunos recursos didácticos que ayuden a fortalecer la lengua; pero en otros, aún se desconocen. En otros casos los pocos recursos didácticos creados solo se han quedado en propuesta de investigación y no se han llevado a cabo.

Teniendo en cuenta los aportes de los diferentes autores, Izquierdo (2017) propone que a través de la sistematización de las experiencias pedagógicas permite fortalecer el valor cultural de los pueblos indígenas, de tal modo que Salazar (2019) y Aguirre (2018) proponen de manera similar que como estrategias pedagógicas entender el concepto de la madre tierra es llegar a contextualizar y vivir la experiencia. Así mismo, otros de los teóricos sostienen que las estrategias de exploración fonética de la lengua permiten indagar y determinar la vitalidad lingüística en la que se encuentra. Mientras que Pillimúé (2017) sostiene que las herramientas que favorecen la tecnología son medios que permiten implementar una diversidad de estrategias que ayuden al fortalecimiento de las lenguas indígenas. Por otro lado, Trillos (2020) y Oliveros (2017) comparten ideas similares, ya que ambos autores sostienen que en Colombia los pueblos indígenas están en constante aculturación por diversos factores; eso

ha llevado que hoy las lenguas indígenas se encuentren en riesgo y pérdida total de ella. En tal sentido manifiestan que los mecanismos desarrollados en Colombia no han sido las suficientes garantías que permitan detener la erosión cultural.

Mientras que Obregón (2020), Sánchez (2017), Marmolejo (2019), Gonzales (2017), Ponce y Uriana (2020) y Medrano (2017) coinciden en que los recursos pedagógicos son herramientas didácticas que permitirán en cierta medida facilitar al docente implementar estrategias educativas que conlleve al estudiante transmitir sus saberes y la lengua de la oralidad a lo sistematizado. En tal modo, afirman que la oralidad es parte fundamental en la preservación de la lengua y sus saberes culturales, pero que es necesaria la alfabetización de todas las lenguas indígenas y la elaboración de recursos didácticos como: textos, programas computarizados, cartillas y diccionarios en la lengua propia que permitan fortalecer las lenguas nativas indígenas en Colombia.

En tal sentido, se considera que fortalecer las lenguas indígenas es primordial, debido a que a medida que la generación humana avanza, el debilitamiento y la desaparición de muchas de las lenguas indígenas en Colombia es mayor; por tal razón las políticas lingüísticas serían el instrumento que debería garantizar a nivel nacional cátedras en lenguas indígenas y como área obligatoria en los establecimientos educativos donde haya presencia de los nativos; donde los recursos didácticos construidos en lengua propia y los currículos interculturales sea el apoyo constante de los docentes en el aula, la cual permita a través de ellos la implementación de diversas estrategias pedagógicas y educativas que garanticen y faciliten el fortalecimiento de las lenguas indígenas.

CONCLUSIONES

Como se ha podido observar durante este recorrido, en ciertas regiones de Colombia, se han desarrollado investigaciones dirigidas al fortalecimiento de la lengua materna indígena, lo cual ha permitido identificar y describir aportes importantes de los diferentes autores en relación con políticas lingüísticas, con la intención de dar a conocer el riesgo en que se encuentran las lenguas indígenas y la necesidad de implementar programas que permitan fortalecerlas. De igual forma, se puede decir que los recursos didácticos son necesidades que hoy acontece en los establecimientos educativos en Colombia, la falta de propuestas y desarrollo de currículos interculturales bilingües implica en el poco interés que se le brinda a la construcción de materiales impresos en lengua materna para las escuelas educativas.

De las consideraciones descritas se puede concluir que las etnias indígenas del país, a pesar de su reconocimiento constitucional como etnias constituidas, continúan encontrándose en un estado de marginalidad y falta de educación. La mayoría de los pueblos indígenas aún desean el disfrute efectivo del acceso a una educación propia, relevante y de calidad. Las bajas tasas de cobertura y la mala calidad de la educación evidencian la condición de un estado ausente que no logra cumplir con las políticas públicas relacionadas con los problemas sociales en los territorios, según Ramírez (2020) las interacciones de los contextos institucionales determinan no solo la inclusión como problema público, sino también los fundamentos conceptuales, interculturales y metodológicos que se eligen para la etnoeducación; esto resalta la complejidad de las políticas públicas y su indeterminación en el abordaje de los procesos educativos.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. (2018). *Aplicación de las denominaciones de origen a la protección de conocimientos tradicionales en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional. URI <http://hdl.handle.net/10469/15467>
- Arias, M., Melo Parra, L. C., Dueñas Betancourt, J. F., & Pantoja Parra, J. M. (2017). *Pacto con la Palabra-Fase I-Lengua Arhuaca* [Doctoral disertación, Universidad del Rosario]. <http://repositorio.urosario.edu.co/handle/10336/13073>.
- Balaguera, I. C. (2020). *Rescate y recuperación de algunos elementos de la lengua muisca para promover un desarrollo alternativo cultural en la comunidad indígena neo muisca de Cota, Cundinamarca*. [Tesis de maestría, UNAD]. Colombia. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unad.edu.co/handle/10596/35715>.
- Benavidez Paz, L y Díaz Bolívar, J. (2016-08-26.). Exploración fonética y fonológica del Yurutí (variedad Consuelo del Paca en el Vaupés colombiano) y acercamiento sociolingüístico a la comunidad de hablantes. [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Colombia. Repositorio institucional. URI <http://hdl.handle.net/10893/9617>.
- Corrales, M. (2018). Lenguas ancestrales de Colombia. Entre aca-llamientos y sobrevivencias, educación y escuela. *Ikastorratza e-@revista de didáctica*, 1(20), 131. www.echu.es/ikastorrazza/20_alea/1.pdf
- Gonzales, M. (2017). *Apoyo a la revitalización de las lenguas indígenas en Colombia a través de la gamificación*. [Maestría en periodismo y comunicación, Universidad de la Sabana]. [//hdl.handle.net/10818/3113](http://hdl.handle.net/10818/3113)
- Izquierdo, M. (2017) *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia*. [Maestría doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional. <https://core.ac.uk/download/pdf/153513337.pdf>.
- Marmolejo, M. (2019) *Descripción sociolingüística de la escritura académica y las actitudes hacia el bilingüismo en estudiantes indígenas de la Universidad del Valle*. [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Colombia. Repositorio institucional. URI <http://hdl.handle.net/10893/14083>

Medrano, C. (2017). *La reconstrucción de la Lengua Chibcha. Un camino para la recuperación de la identidad*. [Proyecto Aplicado o Tesis, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14856>.

Obregón, L. (2020). *La oralidad como parte y fuente del conocimiento en los procesos pedagógicos de la comunidad indígena del resguardo la asunción*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional]. Repositorio institucional. URI <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78248>

Oliveros, Y. (2017). Derechos humanos y derechos lingüísticos indígenas de Colombia. *Derecho y Realidad*, 15(29). <https://doi.org/10.19053/16923936.v15.n29.2017.6128>.

Osorio, M. y Lozano, J. (2019). *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia. Entre la Etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia*. [Tesis, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/46039>.

Pillimué, M. (2017). *Planteamiento de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Nasa, mediante el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación TICs con los estudiantes de grado sexto en el Centro Educativo La Tolda, resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribio - Cauca*. [Proyecto Aplicado o Tesis, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12576>.

Ponce, O., y Uriana, Y (2020). *Implementación de estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la comprensión lectora del Wayunaiki del español en un contexto intercultural bilingüe*. [Maestría en pedagogía, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/46097>.

Ramírez, C. A. (2020). *La educación superior intercultural para los pueblos indígenas: un análisis desde la política pública*. [Tesis, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/51405>.

Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39. ISSN: 1136-1034. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

- Rojas, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9–34. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>.
- Salazar, S. y Vallés, L. (2019). *Una aproximación sociolingüística y antropológica al concepto de madre tierra en una muestra poblacional del cabildo nasa altos Buenavista, asentado en el barrio alto nápoles de la ciudad de Cali*. [Tesis de Maestría, Universidad del Valle], Colombia. Repositorio institucional. URI <http://hdl.handle.net/10893/14076>
- Sánchez, A. M. (2017). *Currículo interhumanitario bilingüe: una propuesta para las etnias de la Institución Educativa Técnica Internado Indígena María Auxiliadora*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Colombia. Repositorio institucional. URI <http://hdl.handle.net/10554/33820>.
- Trillos, M. (2020). Los derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 172-201. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a08>
- Uribe, C. (2020). *Aproximación a la vitalidad de la lengua nasa yuwe en dos comunidades de habla nasa: contraste sociolingüístico*. [Tesis maestría en lingüística, UNAD]. Colombia. Repositorio institucional. URI <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/779>



Un análisis bibliométrico sobre el uso de la gamificación para la prevención de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje

A bibliometric analysis on the use of gamification for the prevention of desertion in Virtual Learning Environments

Laura Lizeth Aldana Aldana

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Saldaña, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-0533-8452>

RESUMEN

La innovación en el área educativa usada a través de la gamificación para los Ambientes Virtuales de Aprendizaje puede influir positivamente en la actitud, incrementando la motivación y favoreciendo la participación de los estudiantes, permitiendo establecer estrategias educativas basadas en el juego que dinamicen el proceso de formación, rescatando la inclinación en la orientación al estudiante para que él de forma autónoma de cumplimiento a sus actividades y así consiga el logro de sus objetivos en un determinado proceso académico. Por consiguiente, este artículo presenta un análisis bibliométrico teniendo en cuenta el avance en el uso de la gamificación para el control de la deserción, y la búsqueda de literatura en Scopus, realizando un análisis a esos resultados obtenidos en términos de productividad, tipo de documento, áreas de investigación, análisis léxico y artículos por año. Los resultados obtenidos en esta revisión exponen que la gamificación es una técnica que adquiere cada vez más importancia, logrando su aplicación en diferentes escenarios educativos y generando diversos beneficios incluyendo el aumento en la motivación.

PALABRAS CLAVE:

gamificación, deserción, bibliometría, aprendizaje.

ABSTRACT

Innovation in the educational area through gamification for Virtual Learning Environments can positively influence attitude. Game-based educational strategies increase motivation and improves student participation. Training process turns dynamic since students autonomously fulfill their activities and achieve their objectives in the academic process. This article presents a bibliometric analysis considering the progress in the use of gamification for dropout control, and the search for literature in Scopus. The results obtained are presented in terms of productivity, type of document, research areas, lexical analysis, articles by year, and citation analysis. In summary, this review show that gamification is a technique that is becoming increasingly important. Applying this kind of strategies in different educational settings generates various benefits, including increased motivation.

KEYWORDS:

gamification, desertion, bibliometrics, learning.

INTRODUCCIÓN

La educación es la fuerza que impulsa el crecimiento y desarrollo de un país, es por ello, que las instituciones que deseen brindar una educación con calidad deben olvidar esas prácticas pedagógicas que sostienen a un estudiante pasivo que se limita a recibir información, incentivando la posibilidad de eliminar malos hábitos de estudio que se centran en memorizar o repetir, permitiendo la orientación en la adecuada relación entre la productividad y el conocimiento respondiendo a esa necesidad desde el sistema actual económico con sus estándares altos, que evidencian el interés por realizar los respectivos ajustes a la metodología utilizada en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para que un estudiante sostenga una participación activa y un interés constante en su programa académico y su aprendizaje, se propone la implementación de metodologías basadas en la gamificación en la educación. La gamificación promueve una motivación desde sus distintos campos de aplicación; no obstante, si no se demuestran esos estímulos necesarios en las diferentes actividades a desarrollar, no se logra la relación entre el diseño y la utilización de criterios didácticos, permitiendo el correcto desenvolvimiento y utilización enlazados emocionalmente con el aspecto pedagógico. (Durán y Ramírez, 2019, p.24).

Esta gamificación ha logrado una correcta articulación a las TIC con el fin de definir los componentes que motivan al estudiante en la realización de un proceso consciente de aprendizaje autónomo, que dé como resultado la usabilidad de planeaciones en la educación virtual que son lúdico-digitales y contribuyen a esa maduración efectiva en los procesos cognitivos desde el análisis psicomotriz, incluso, siendo ese ente facilitador en el desarrollo de un trabajo en equipo con un

buen rendimiento individual desde la comunicación asertiva, que resulta ser primordial en la gestión de esas diferentes fases para el aprendizaje; es por ello, según como lo indican Durán y Ramírez (2019), atendiendo a posicionamiento el juego ha logrado establecer la mediación esencial para el aprendizaje de nuevas habilidades y conceptos desde la experiencia.

Con base en lo anterior, este análisis bibliométrico tiene como objetivo la revisión en torno al uso de la gamificación para la prevención de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, partiendo de los hallazgos en la literatura de la base de datos Scopus. Este documento inicia con la descripción de la deserción estudiantil para definir la gamificación como ese método de prevención desde el campo educativo; acto seguido, se presentan los resultados en términos de productividad, tipo de documento, áreas de investigación, análisis léxico y artículos por año, para finalizar con la presentación de las respectivas conclusiones.

MARCO TEÓRICO

Deserción estudiantil

El Ministerio de Educación Nacional, (2014) define la deserción estudiantil como un voluntario o forzado abandono de su proceso de aprendizaje, para el programa académico en el que el estudiante se encuentra matriculado. Se tienen en cuenta factores en la deserción que han sido distribuidos en dos grandes tipos: los académicos, asociados al bajo rendimiento; y los no académicos, mencionando fenómenos policasuales en los cuales intervienen aspectos culturales, familiares, socioeconómicos e individuales como lo pueden ser características personales y psicológicas.

Álvarez, (1997) citado por Candamil, Parra, y Sánchez, (2009), comparte las agrupaciones correspondientes a esos factores que se asocian con la decisión de abandonar las responsabilidades académicas en:

- Personales: La presencia de factores emocionales y motivacionales, no se satisfacen las expectativas, la edad, padres con baja escolaridad, problemas de salud, ausencia de hábitos de estudio, baja autonomía, poca disponibilidad de tiempo, influencia de amigos o familiares, apatía, metas no identificadas, agresividad, depresión, bajo compromiso institucional, introsversión, conflictos familiares, hacinamiento, padres represivos, adicciones, no compatibilidad en sus valores con los de la institución, poca perspectiva del futuro, carencia de habilidades sociales.
- Académicos: formación previa deficiente, falta de orientación vocacional, y baja aptitud intelectual.
- Socioeconómicos: escasos ingresos familiares y personales, ausencia de actividades de recreación e interactivas, y cambios sociodemográficos.
- Institucionales: metodología pedagógica deficiente, falta de apoyo didáctico, influencias negativas ejercidas desde el cuerpo docente u otros centros educativos, vivienda alejada del centro de formación y cambio de institución educativa.

Teniendo en cuenta la necesidad de investigación hacia la problemática de abandono universitario, el análisis diagnóstico de la población debe diferenciar acepciones de acuerdo con la situación en el ambiente o la región en la que se encuentra el estudiante,

en busca de las consecuencias no consideradas relevantes, así como la influencia de otros actores.

La gamificación como estrategia para controlar la deserción

“La gamificación es un anglicismo proveniente del inglés *gamification*, teniendo que ver con la aplicación de los conceptos que encontramos de forma habitual en los videojuegos, o actividades lúdicas” (Cortizo *et al.*, 2011). Las actividades que se desarrollan desde la cotidianidad son susceptibles a la gamificación, de esta forma, se busca la preparación e implementación de este concepto en escenarios educativos, que trasladen la estructura utilizada en los juegos específicos hacia estos espacios, permitiendo el aprovechamiento de estos ambientes virtuales de aprendizaje pensando en una articulación de actividades que empleen la adaptación psicológica hacia el juego y la búsqueda por mejorar e inducir la motivación en la enseñanza (Posada, 2013). Es por ello, que la gamificación centra su enfoque y atención para el desarrollo de un mecanismo que favorezca la mediación en los procesos educativos (Arnold, 2014). (Citado por Melo-Solarte, D. S., y Díaz, P. A., 2018)

La implementación de este método en la acción docente permite que al estudiante se le reconozca y retroalimente por sus acciones, y así él se apropie de su progreso, respondiendo a un propósito muy importante para la gamificación como lo es la motivación para participar de una experiencia representativa, significativa y dinámica para su proceso de aprendizaje. La gamificación llega a ser *es plus* motivacional para los estudiantes, entendiendo que el nivel de habilidades sociales, como la colaboración que se logra

obtener en la aplicación de dinámicas basadas en el juego, es aún mayor al que se puede obtener bajo módulos teóricos convencionales (Luis-Pascual, 2015). La educación tradicional no logra alcanzar por sí sola la inmersión debido a que en este caso se muestra como actor principal al profesor en el proceso formativo. Es por ello, que Perrotta, et al., (2013) afirma que la gamificación convierte el aprendizaje en una actividad inmersiva. (Citado por Muñoz y Vargas, 2019)

El uso de recursos basados en la gamificación puede presentar una posible solución a problemáticas asociadas a la calidad educativa de metodología virtual, debido a que la dinámica favorece el desarrollo de un aprendizaje autónomo, un acompañamiento tutorial, una evaluación formativa, motivación, y en última instancia evitar la deserción estudiantil. Es por ello que esta metodología puede ser tomada como una experiencia de aprendizaje continuo, una forma divertida y a la vez rigurosa dirigida para aprender a aprender, permitiendo la eficiencia y la obtención de interesantes logros. (Munévar, et al., 2021)

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Este estudio es de tipo descriptivo permitiendo el estudio de los avances en el uso de la gamificación para la prevención de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, partiendo del análisis del contenido cuantitativo que se origina en la búsqueda de literatura. Es una investigación no experimental, valorando esas características en la documentación científica que ha sido revisada, logrando analizar la trazabilidad en la literatura desde el inicio en el uso del término gamificación.

PROCEDIMIENTO

El presente análisis se ha realizado partiendo de la búsqueda de literatura que se enfoca en los avances realizados en torno al uso de la gamificación para la prevención de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, usando para este ejercicio el portal de búsqueda Scopus, revisando todos los años disponibles para cada base de datos sin restricción en el idioma, área de investigación o tipo de documento.

Al complementar la información luego de realizada la revisión en las referencias bibliográficas citadas desde la literatura, las cuales fueron consultadas y se han escogido por la importancia para este estudio las que tienen mayor pertinencia y afinidad al tema de interés, de los 243 documentos encontrados se tuvieron en cuenta veintiocho (28) para el proyecto “estrategia didáctica apoyada en la gamificación para el control de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje caso UNAD” analizando la documentación elegida.

RESULTADOS

A continuación serán presentados los hallazgos luego del análisis correspondiente a términos de productividad, tipo de documento, áreas de investigación, análisis léxico y producción anual.

Países con mayor número de publicaciones

En este análisis podemos observar (figura 1) la participación en este tipo de investigaciones alrededor de diez países cómo lo son Brasil con cinco documentos que abordan diferentes elementos de la gamificación para tener en cuenta en entornos virtuales de aprendizaje, tres documentos que se relacionan con una revisión sistemática (Lopes,

et al., 2015; Oliveira y Santos, 2016; Tenório, et al., 2018) y dos documentos que se centran en el aprendizaje basado en problemas (Ogawa, et al., 2018; Vizcarra, et al., 2019); desde luego, tenemos la participación de Colombia con cuatro documentos, todos entregados desde la revisión de conferencias y congresos; y los demás países como España, Reino Unido, Suecia, Canadá, República Checa, Alemania, entre otros, con una menor participación, pero igual de importante en este análisis.

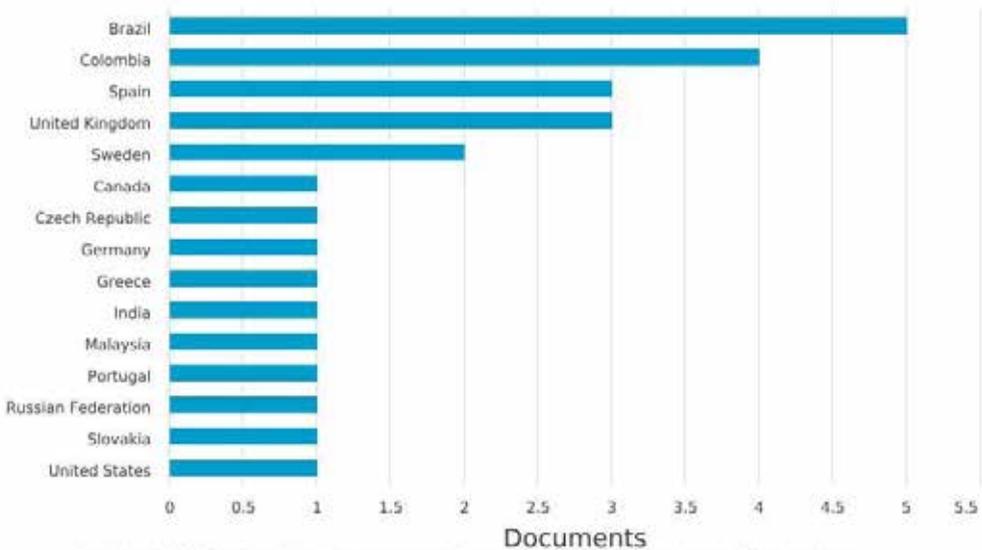
Tipos de documentos

Teniendo en cuenta el análisis de literatura realizado y los documentos analizados se puede determinar que el 57% corresponde a documentos de sesión; un 29% corresponde a los artículos y por último un 14% a revisión de conferencias. Estas publicaciones han sido presentadas en su mayoría en el idioma inglés, teniendo como resultado 23 documentos; y en una menor instancia cuatro documentos en idioma español y un solo documento en idioma ruso.

Documents by country or territory

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.

Scopus



Copyright © 2022 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

Figura 1. Documentos por país.

Fuente: Tomado de Scopus

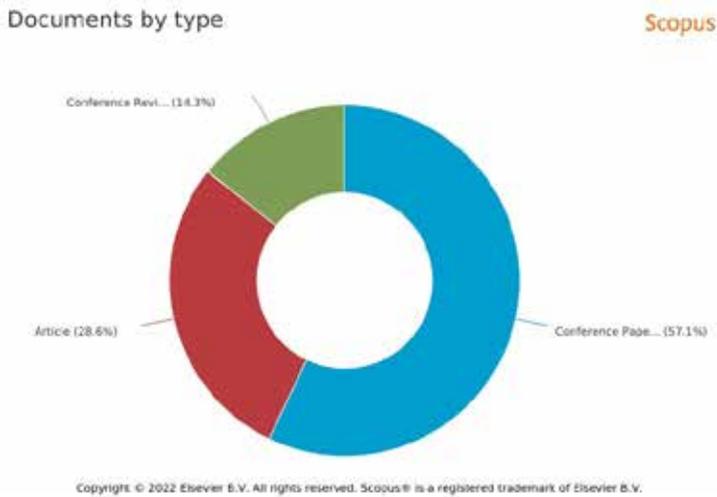


Figura 2. Tipo de documento.

Fuente: Tomado de Scopus

Áreas de investigación

La mayoría de los documentos analizados se han realizado desde las ciencias de la computación; en segundo nivel encontramos las ciencias sociales, y también, contamos con la presencia de investigaciones realizadas en torno a temáticas de ingeniería, matemá-

ticas, negocios, gestión y contabilidad, demostrando que la gamificación en un campo multidisciplinario que se puede incorporar desde distintas áreas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

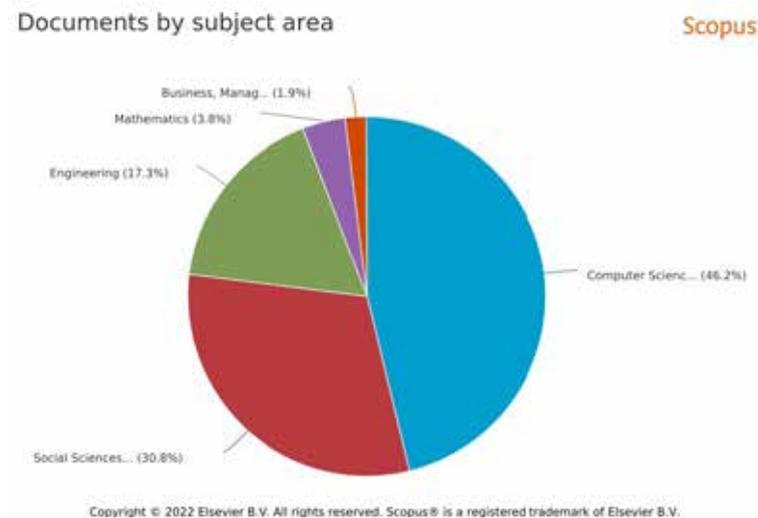


Figura 3. Documentos por área de investigación.

Fuente: Tomado de Scopus.

Análisis léxico basado en las palabras claves y los títulos

Teniendo en cuenta la abstracción de palabras clave y las palabras de los títulos en las investigaciones analizadas, se logra identificar la clara relación entre la gamificación con los elementos del videojuego, con la educación, con los sistemas de información, la au-

tonomía, las plataformas web, entre otros, que se pueden apreciar en la figura, lo cual se debe a la gran relación de los productos innovadores en investigación con la gamificación y el uso de la nueva tecnología.

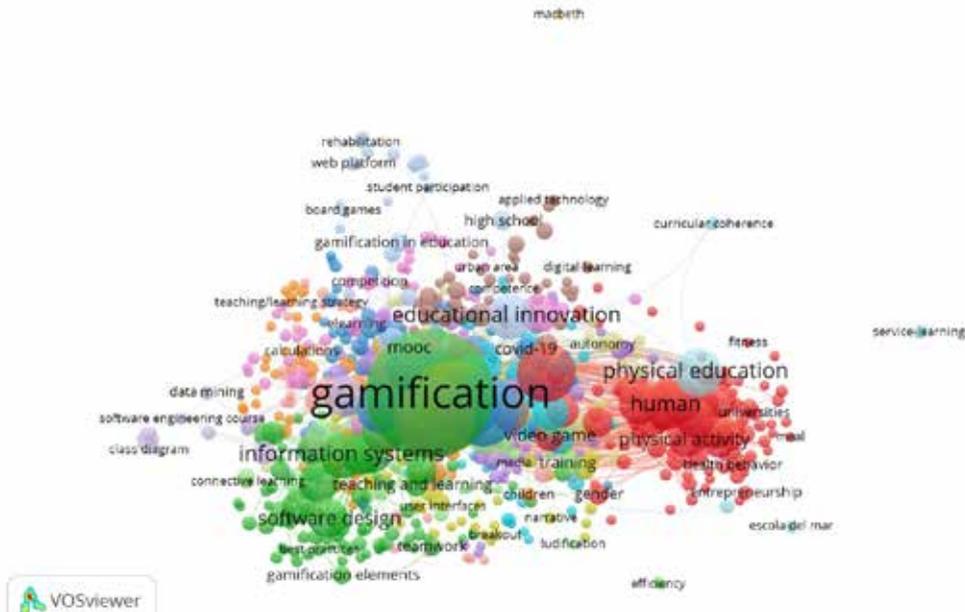


Figura 4. Análisis léxico.

Fuente: Tomado de VOSviewer.

Artículos por año

Gamificación es un término empleado inicialmente en la vigésima Conferencia de las Américas sobre Sistemas de Información, AMCIS (2014), según los 28 documentos pertinentes para la temática de investigación en desarrollo, se continuó con una gran utilización del término; luego, de la entrega respectiva como revisión de conferencia

siendo usado en el año 2015 en 5 documentos, siendo las áreas temáticas de ciencias computacionales y ciencias sociales, las más abordadas. En la figura se evidencia un gran crecimiento en el número de publicaciones durante el último año y una estabilidad en publicaciones anteriores.

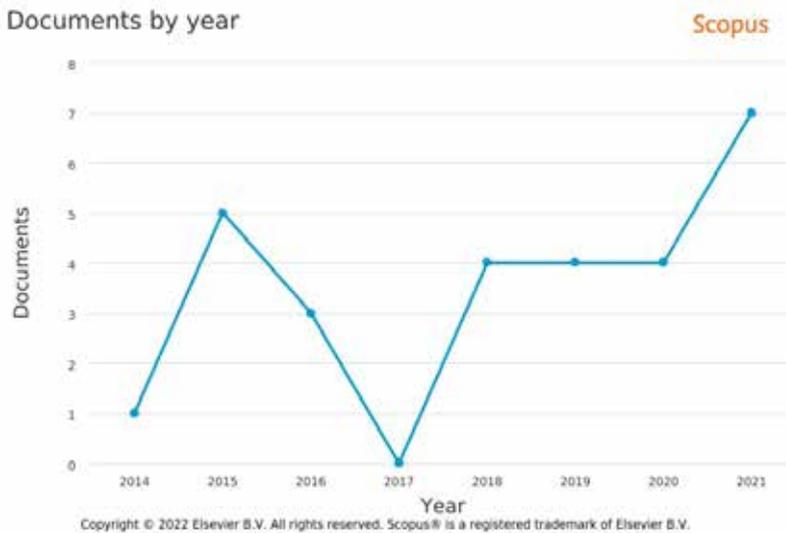


Figura 5. Documentos por año.

Fuente: Tomado de Scopus.

CONCLUSIONES

El presente estudio nos permite reconocer que la gamificación es una temática abordada en múltiples contextos educativos y se encuentra en creciente interés para las investigaciones científicas. Es de resaltar el involucramiento no solo de la revisión en conferencias; también se debe resaltar la aparición de artículos y documentos de sesiones, dejando como a Brasil en el país líder de conocimiento en la temática abordada. Teniendo en cuenta las áreas de investigación abordadas y a pesar de no ser compartido el número de publicaciones según la revista, es de resaltar la presencia en su mayoría en las áreas de ciencias computacionales y las ciencias sociales.

Este análisis bibliométrico permitió que se lograra identificar la importancia de estable-

cer las actividades interactivas como esa herramienta útil en la formación educativa que promueve el desarrollo integral del individuo, para crear un aprendizaje significativo desde la usabilidad de herramientas tecnológicas que se facilitan desde las nuevas metodologías de aprendizaje, que promueven la lúdica como ese elemento que mejora la participación, creatividad, interés e innovación en los estudiantes.

Es recomendable para futuras investigaciones utilizar bases de datos adicionales con las cuales cuenta la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, las cuales permitirán ampliar la información relevante sobre el uso de la gamificación para la prevención de la deserción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acosta, J., Torres, M., Cárdenas, A. (2021). Preferencia de los estudiantes por el uso de la gamificación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de tecnología educativa de Australasia*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85118189673&doi=10.14742%2fajet.6512&partnerID=40&md5=3e6488c77d506fe93c1042fd215590c5>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.
- Candamil, M., Parra, L Y Sánchez, J. (2009). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad de Caldas 1998-2006. Universidad de Caldas. http://sig.ucaldas.edu.co/gestionDocumental/SII/análisis_indicadores/soporte_acredita_1322521744-1390.pdf. Último acceso: 11 de diciembre de 2021.
- Cortizo, J., Carrero, B., Monsalve, A., Velasco, L., Díaz, I., y Pérez, J. (2011); Gamificación y Docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, 1–8, Madrid, España.
- Durán, I. y Ramírez, I. (2019). *Estrategias pedagógico-didácticas centradas en la Gamificación aplicada a la metodología basada en proyectos en el grado quinto de Básica Primaria del Colegio Divino Niño de la Ciudad de Barranquilla, Colombia*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30250>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.
- Kinnett, S., Steinbach, T. (2021). Un caso de estudio en el uso de Salesforce Trailhead para impartir un curso de implementación de CRM. *Actas de la Conferencia de Educación de Sistemas de Información, ISECON*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85118986648&partnerID=40&md5=102cd18be095a838ecd9eb98e6c2acac>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.
- Lázaro, O., Moreira, M. (2021). Gamificación de capa fina en e-learning: Evidencias sobre motivación y autorregulación [Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación]. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85115344205&doi=10.12795%2fPIXEL-BIT.82427&partnerID=40&md5=dc794ec374588715192f083acc0be875>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.
- Lázaro, O., Moreira, M. (2021). Investigación basada en el diseño en e-learning: competencia de autorregulación en la formación de tutores. *Actas - XI Congreso Internacional de Campus Virtual, JICV 2021*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85123219065&doi=10.1109%2fJI->

CV53222.2021.9600416&partnerID=40&md5=a319c8661e05f65a58748b3d5182d158. Último acceso: 11 de diciembre de 2021.

Lopes, A., Pedro, L., Prates, B., Vassileva, J., Isotani, S. (2015). ¿Funciona la gamificación para niños y niñas? Un estudio exploratorio con un entorno virtual de aprendizaje. *Actas del Simposio ACM sobre Informática Aplicada*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84955510597&doi=10.1145%2f2695664.2695752&partnerID=40&md5=afdd9ad029305f3893f98b16cd585220>. Último acceso: 25 de febrero de 2022.

Melo-Solarte, D. S., & Díaz, P. A. (2018). El Aprendizaje Afectivo y la Gamificación en Escenarios de Educación Virtual. *Información Tecnológica*, 29(3), 237–248. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-07642018000300237>. Último acceso: 11 de diciembre de 2021.

Mozelius, P., Collin, J., Olsson, M. (2015). Visualización y gamificación del e-Learning - Actitudes entre los participantes del curso. *Actas de la Conferencia Internacional sobre e-Learning, ICEL*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84940661018&partnerID=40&md5=6670bb69588fb-c62a0f524e230bb3087>. Último acceso: 25 de febrero de 2022.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Portafolio de estrategias para reducir la deserción*. <http://www.mineduacion.gov.co/>

Munévar, P. A., Pedraza, C. E., Aranda, D. F., Granados, J. R., Buitrago, P. A., Samper, L. F., Montenegro, C. E., & Gaona, P. A. (2021). Características pedagógicas, didácticas y tecnológicas para el diseño de sistemas gamificados basados en experiencia de usuario en Educación virtual. *Publicaciones E Investigación*, 14(3). <https://doi.org/10.22490/25394088.4507>. Último acceso: 25 de febrero de 2021.

Muñoz Sanabria, L. F., & Vargas Ordoñez, L. M. (2019). EduMat: Gamified web tool for teaching elementary operations | EDUMAT: Herramienta web gamificada para la enseñanza de operaciones elementales. *Campus Virtuales*, 8(2), 9–17.

Oliveira, F., Santos, S. (2016). PBL Maestro: un entorno de aprendizaje virtual para la implementación del enfoque de aprendizaje basado en problemas en la educación informática. *Actas - Conferencia Fronteras en Educación, FIE*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85006757992&doi=10.1109%2f>

2fFIE.2016.7757388&partnerID=40&md5=2ed52b4bbc2b0f735ec-
c5530658615b3. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

Ogawa, A., Gasparini, I., Klock, A., Pimenta, M., (2018). ¿Importa la gamificación?: Un mapeo sistemático sobre la evaluación de la gamificación en entornos educativos. *Actas del Simposio ACM sobre Informática Aplicada*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85050535943&doi=10.1145%2f3167132.3167347&partnerID=40&md5=ac5096fe3f555682ebbbd-96c216ac998>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

Paba, M., Acosta, J., Torres, M. (2020). Diseño de una herramienta gamificada para el desarrollo de competencias ciudadanas. Conferencia Internacional sobre Avances en la Educación Superior. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85088400188&doi=10.4995%2fHEAd20.2020.11136&partnerID=40&md5=81f94545c9a2013cba2ae36804294011>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

Parra, M., Segura, A., Romero, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educar*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85093520360&doi=10.5565%2fREV%2fEDUCAR.1104&partnerID=40&md5=706346597635b17e-10582af5e0023e79>. Último acceso: 11 de diciembre de 2021.

Pastushenko, O., Hruska, T., Zendulka, J. (2018). Aumentar la motivación de los estudiantes mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje basados en mecánicas de gamificación. *Serie de Actas de la Conferencia Internacional ACM*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85058504760&doi=10.1145%2f3284179.3284310&partnerID=40&md5=a15b7e24f63c446a46c4e-607b7584f01>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

Posada, F. (2013). *Gamificación educativa*. Recuperado de <http://canaltic.com/blog/?p=1733>. Último acceso: 11 de diciembre de 2021.

Puerta, L., Gómez, M. (2020). Modelo de enseñanza gamificado para promover el aprendizaje de algoritmos y programación. *Congreso Ibérico de Sistemas y Tecnologías de la Información, CISTI*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85089032914&doi=10.23919%2fCISTI49556.2020.9141027&part->

nerID=40&md5=cf23946ede282c037169b4da7cadd609. Último acceso: 25 de febrero de 2021.

Schmücker, V., Eiler, T.J., Grünewald, A., Forstmeier, S., Gresing, F., Gieber, C., Brück, R. (2021). Entrenamiento de memoria personalizable en realidad virtual con memorias personales. *Actas - 2021 4ta Conferencia Internacional IEEE sobre Inteligencia Artificial y Realidad Virtual, AIVR 2021*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85124216711&doi=10.1109%2fAIVR52153.2021.00042&partnerID=40&md5=8b09b5c15bb862d3b01ceddd9d45590c>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

Scott, L., Dalton, N. (2021). Estudiando el impacto de la gamificación en la motivación en la educación en programación remota. *Actas de la Conferencia Europea sobre e-Learning, ECEL*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85121597688&doi=10.34190%2fEEL.21.060&partnerID=40&md5=54f6ea5c64b1476b57613453c62f1138>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

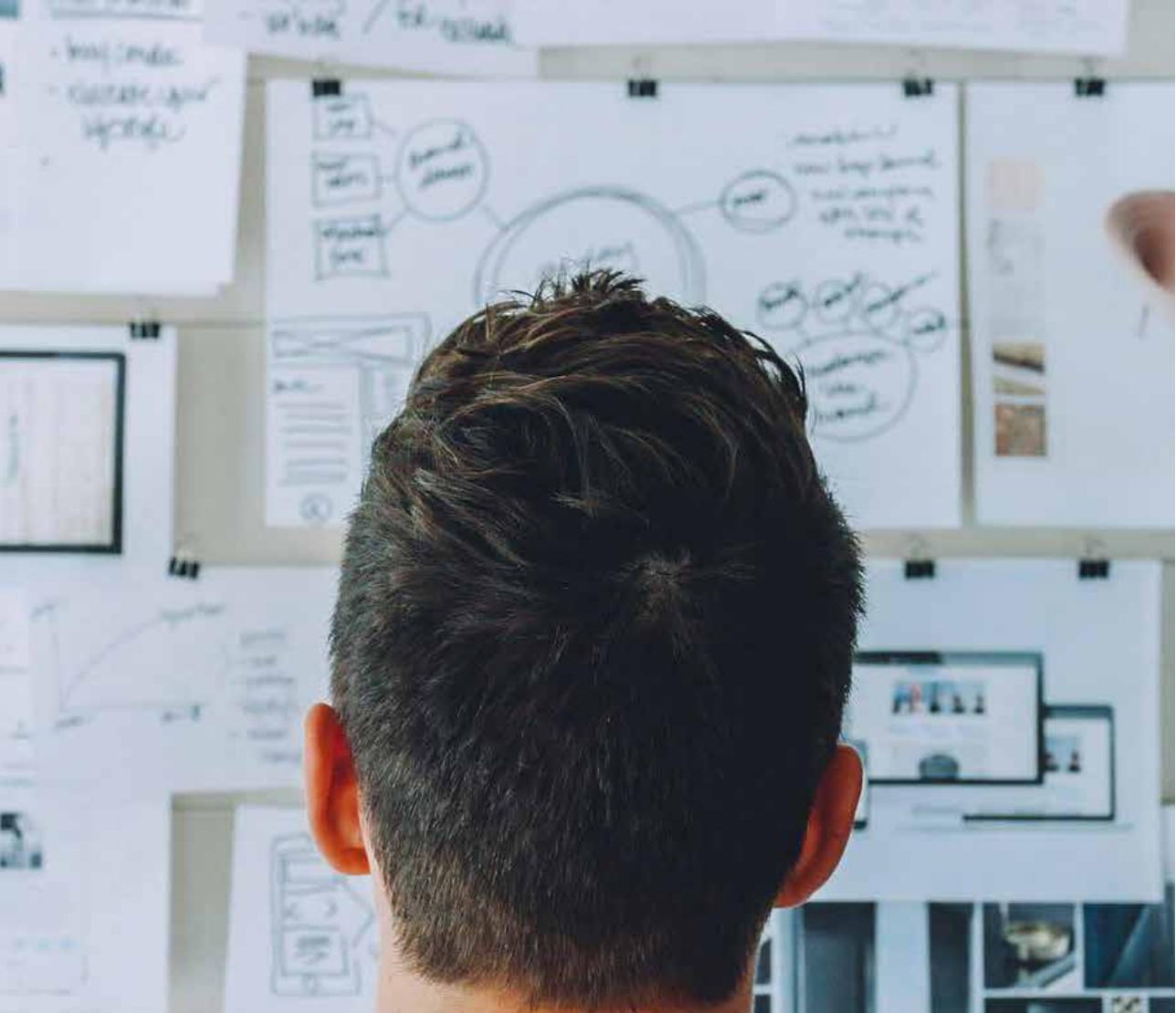
Solovov, A., Menshikova, A. (2021). Zigzags del coronavirus del aprendizaje electrónico a distancia. *Vysshee Obrazovanie contra Rossii*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.085111263787&doi=10.31992%2f0869-3617-2021-30-6-60-69&partnerID=40&md5=e0691f7d231d5c4aa9d96957ee71e93c>. Último acceso: 11 de diciembre de 2021.

Tenório, M., Reinaldo, F., Góis, L., Lopes, T. (2018). Elementos de gamificación en entornos virtuales de aprendizaje: una revisión sistemática. *Avances en Sistemas Inteligentes y Computación*. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85042285478&doi=10.1007%2f978-3-319-73204-6_12&partnerID=40&md5=6110dff821abf2fa49321b8e06bb2e6a. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.

Zapata, L., Gómez, M. (2020). Modelo de evaluación gamificado en cursos de algoritmos y programación. *Actas - Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Informática, SCCC*. Recuperado de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85098633334&doi=10.1109%2fSCCC51225.2020.9281150&partnerID=40&md5=7c39ac8f6edf-b99716baaf92d80763e7>. Último acceso: 10 de diciembre de 2021.



ARTÍCULO CORTO



Voces de los de los futuros docentes sobre la formación en investigación

Teacher's voices about research education and training

Mildred Emeira Mogollón Villamizar¹

Adriana Inés Ávila Zárate²

Sara Valentina Quin Coronel³

Deysy Tatiana Rojas Rangel⁴

1. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-8744-2009>

2. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-4122-7960>

3. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0003-2967-3519>

4. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0003-0892-906>

RESUMEN

Este artículo corto emerge del trabajo que las participantes del semillero *Proyección Docente Investigador* en la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, han venido desarrollando respecto a analizar cómo se está llevando a cabo la formación para la investigación. A partir de la realización de grupos focales con estudiantes de diferentes semestres se lograron identificar tanto aspectos positivos como oportunidades de mejora para enriquecer este proceso formativo en aras de responder a los intereses y necesidades de quienes se están preparando para ser maestros. Este ejercicio se enmarca en un proyecto que busca valorar las habilidades investigativas de los futuros licenciados, en atención a que existe una fuerte relación entre la docencia y la investigación en el que se asume la práctica pedagógica como un escenario ideal para investigar. Por tanto, lo que se describe en este artículo corto corresponde a resultados preliminares de dicho proyecto.

PALABRAS CLAVE:

formación,
investigación,
docente,
estudiante.

ABSTRACT

This short article emerged from the work of the participants of the research seedbed *Proyección Docente Investigador* at Universidad Autónoma of Bucaramanga. This study aims to recognition the formation in investigation of Early Childhood Education's students. The data collection process was performed in focus groups with students from different semester into the program. In those focus groups were identified opportunities to improve education and training in research. Also, how to respond to the interests and needs of those who are preparing to be teachers. This analysis is part of the research the investigative skills that students develop during the undergraduate in Early Childhood Education. Based on these findings, the present preliminary results of that investigate project are presented.

KEYWORDS:

training, research,
teacher, student.

INTRODUCCIÓN

La investigación es un aspecto de gran relevancia en la formación de los maestros. En el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAB el componente investigativo está articulado con los procesos de la práctica pedagógica y está en relación directa con el perfil profesional y ocupacional. Es así como se espera que los licenciados desarrollen: sensibilidad y actitud crítica frente a la realidad social, económica, cultural y educativa de los diversos contextos en los que se desempeñe; capacidad para el desarrollo de propuestas innovadoras, con sentido ético, que dan respuesta a problemáticas educativas de los niños; destreza para el desarrollo de proyectos relacionados con la educación infantil en el ámbito regional, nacional e internacional; y una actitud investigativa para favorecer el pensamiento crítico basado en la reflexión de su práctica educativa.(UNAB, 2019).

Precisamente es desde la práctica pedagógica que los licenciados en formación van desarrollando diferentes ejercicios de acercamiento a la investigación desde el primer semestre hasta finalizar en los dos últimos con la formulación e implementación de un proyecto en el que se retan frente a su rol como maestros investigadores. Reconocer cómo viven y valoran este proceso formativo frente a la investigación, es lo que se describe en este artículo corto en el cual se presentan resultados preliminares de una investigación que busca ahondar en la formación de quienes se están formando para ejercer como docentes.

MARCO TEÓRICO

Sobre la normativa que orienta la formación en investigación

La ley 115 de 1994 - Ley General de Educación, estipula las normas generales que regulan la educación como función social que atiende las necesidades e intereses particulares, familiares y de la sociedad. Tiene su fundamento en los principios de la Constitución Política de 1991 sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Como se observa, desde esta Ley tan conocida y difundida en el ámbito educativo, se ubica la investigación como un asunto que atender.

En este mismo sentido, respecto a la Educación Superior en Colombia, se menciona la Ley 30 de 1992, la cual establece los objetivos de la educación superior, tales como: profundizar en la formación integral de los colombianos, capacitándonos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país; trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones para promover su utilización en todos los campos dar posibles soluciones de calidad a las necesidades de la comunidad; ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional, entre otros objetivos. En esta ley se vincula la investigación con el desempeño profesional, lo que nuevamente posiciona el investigar como un proceso que requiere atención.

Como tercera y cuarta ley están la Ley 1286 de 2009, por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, que transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, y se fortalece el

Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía, y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional. Igualmente se presentan los derechos de los ciudadanos y los deberes del Estado en materia del desarrollo del conocimiento científico, del desarrollo tecnológico y de la innovación, los cuales precisan de ciudadanos que hagan investigación y orienten sus esfuerzos en este campo para aportar al crecimiento de la sociedad.

Como complemento a las leyes ya mencionadas, el Decreto 5012 de 2009 estipula que le corresponde al Ministerio de Educación Nacional adoptar medidas para fortalecer la investigación, propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior y fomentar la producción del conocimiento, y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura. Por tanto, recae en el MEN y por ende en las diferentes instituciones de educación abrir un espacio importante para que los estudiantes aprendan a investigar.

Sumado a lo anterior, la Resolución 18583 de 2017 en su artículo 2.3.2 titulado “Práctica educativa y pedagógica” referencia los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado, define la práctica pedagógica como el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional, entre otros aspectos relacionados

con la función netamente educativa y el ejercicio docente en el aula.

Se observa cómo la investigación debería convertirse en un espacio de discusión académica entre el profesor investigador y el estudiante aprendiz. El profesor no solo debe dominar el saber disciplinar abordado desde la investigación, sino que debe destacarse por su experiencia en el campo de la investigación. Así mismo el estudiante aprendiz está en constante producción de conocimiento y desde su inclusión en proyectos de investigación en calidad de investigadores o coinvestigadores, o desde la práctica misma, pueden desarrollar competencias de investigación como: generar preguntas, recopilar información, revisar literatura, analizar y proponer alternativas de solución a los problemas abordados y divulgar el conocimiento.

Sobre la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario

Al respecto se acude a la premisa de Carr (1990) quien sustenta que los procesos de enseñanza en dicho nivel educativo deben estar articulados con la investigación realizada desde el aula de clase, toma fuerza entonces la relación docencia - investigación, siendo el profesor investigador el núcleo central del proceso, quien a través de su práctica educativa enseña a sus estudiantes a resolver los problemas y desarrollar el pensamiento científico, integrando su quehacer docente con las funciones propias de la investigación universitaria. Lo anterior contribuye de manera significativa en la formación de los estudiantes en investigación. Así mismo, el intercambio de experiencias con los estudiantes, relacionadas con el desarrollo de

proyectos de investigación y planteamiento en conjunto de nuevas propuestas, favorece el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la investigación y despierta en ellos su motivación por ser docentes investigadores.

Sin embargo, como estrategia que aporte al fortalecimiento de los contenidos de las asignaturas, el currículo y demás actividades desarrolladas en el ámbito académico, se hace necesario que exista un profesor investigador, por lo que es importante reforzar la formación de los licenciados en este campo. Es así como la investigación debería convertirse en un espacio de discusión académica entre el profesor investigador y el estudiante. El profesor no solo debe dominar el saber disciplinar abordado desde la investigación, sino que se debe destacar por su experiencia investigando.

Sobre la práctica pedagógica

La práctica pedagógica se concibe como: "... un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente" (MEN, 2014). Dado esto se asume como un espacio de aprendizaje para el docente en formación donde se ha de promover el desarrollo integral de sus competencias para ser maestro.

Alineado a lo anterior, la Práctica Pedagógica es considerada dentro del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAB, como

El espacio curricular donde el estudiante practicante pone a prueba en un escenario real, las competencias investigativas,

pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, ciudadanas y creativas, construidas en su proceso de formación [...] permite a los estudiantes contrastar el conocimiento adquirido con las exigencias del contexto. (Programa de Licenciatura en Educación Infantil - UNAB, 2018, pág. 4).

En este sentido se asume la práctica como una actividad de carácter formativo que se desarrolla en todos los semestres (desde el primero hasta el octavo) y se aprecia como un espacio ideal para integrar la teoría y la práctica, por tanto, se "logra una mejor comprensión del ejercicio profesional, dándole un nuevo sentido y resignificación a la realidad social; de esta manera se ofrece la oportunidad de acercar al estudiante a los posibles ámbitos en los que se desempeñará como licenciado". (Programa de Licenciatura en Educación Infantil - UNAB, 2018, pág. 4).

Se aprecia cómo la formación integral del futuro profesional de la educación requiere de la adquisición de una serie de competencias que integra fundamentos, actitudes y prácticas propias de la educación y que se pueden ver enriquecidas si se integran con las competencias de investigación.

METODOLOGÍA

La investigación que enmarca el ejercicio que se describe en el presente artículo es de tipo mixto, que siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista "representa el más alto grado de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, ambos se entremezclan en todo el proceso de investigación [...] contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques". (2010, p. 21). Así mismo, los resultados preliminares que se comparten emergen de la aplicación de instrumentos mixtos y su correspondiente análisis.

Desde el paradigma cuantitativo se buscó identificar qué valor le dan los futuros maestros a su formación como investigadores, para lo que se empleó un cuestionario con preguntas cerradas y una escala de medición de 1 a 5. Desde el paradigma cualitativo se llevó a los participantes a verbalizar el porqué de las valoraciones realizadas, describiendo situaciones, ejemplos y oportunidades de mejora en aras de reconocer lo que se está realizando de manera exitosa para continuar su implementación y así mismo compartir sugerencias que puedan potenciar la formación como futuros maestros investigadores.

Si bien la población de este proyecto está constituida por los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAB (156), de manera particular la muestra la conforman los (92) estudiantes con quienes se realizaron los cinco grupos focales en primer, cuarto, quinto, sexto y octavo semestre a fin de contar con diversidad en la recolección de la información. La selección de la muestra se dio por conveniencia en atención a la disponibilidad de tiempo que se otorgó para trabajar con estos grupos. Para el desarrollo de cada grupo focal se emplearon recursos tecnológicos que permitieron recopilar la información cualitativa y cuantitativa y se planearon a manera de taller en los cuales se integraron espacios de socialización y momentos individuales en los que los participantes respondieron las preguntas planteadas. Es importante precisar que el consentimiento para participar en esta actividad se materializó con la explicación del propósito del grupo y luego la permanencia de los estudiantes en dicho espacio.

Los grupos focales se realizaron a partir de la siguiente estructura:

- a. Presentación de la investigación y de las estudiantes que conforman el semillero.

- b. Invitación a participar del grupo focal y explicación del manejo de datos, los cuales se trataron siempre de manera anónima.
- c. Lluvia de palabras sobre cómo caracterizan la formación para la investigación. Se realizó con la herramienta [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com).
- d. Pregunta cerrada sobre cómo valoran la formación para la investigación a partir de una escala de 1 a 5 (siendo 1 la calificación más baja, y 5 la más alta). Se empleó para ello la herramienta nearpod.com.
- e. Pregunta cerrada sobre cómo valoran las habilidades para la investigación que han construido. Se empleó para ello la herramienta [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com).
- f. Pregunta abierta para recoger las opiniones sobre la formación para la investigación y oportunidades de mejora. Se emplearon las herramientas nearpod.com y padlet.com.
- g. Socialización del ejercicio realizado y agradecimientos por la participación.

RESULTADOS PRELIMINARES O PARCIALES

A continuación, se presentan los resultados a partir de los datos colectados en los grupos focales. Sobre la lluvia de palabras respecto a cómo caracterizan la formación para la investigación, se encontró que de manera global los estudiantes manifiestan que la formación que están recibiendo para ser maestros investigadores es buena (ver figura 1). Destacando además características como la promoción de la innovación y la autonomía.



Figura 1. Lluvia de ideas sobre el valor de la formación investigativa

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopiladas.
Se elaboró por medio de la herramienta www.menti.com.

Si bien la valoración cualitativa es buena, tal resultado no es del todo consistente con los resultados cuantitativos en los que se les pidió a los participantes calificar en una escala de 1 a 5 (siendo 1 la calificación más baja, y 5 la más alta) la formación para la

investigación. Los resultados (ver figura 2) se distribuyeron entre las calificaciones 3, 4 y 5 dando un promedio de calificación de 3.6 que en una escala de 1 a 5 está sobre los mínimos esperados.

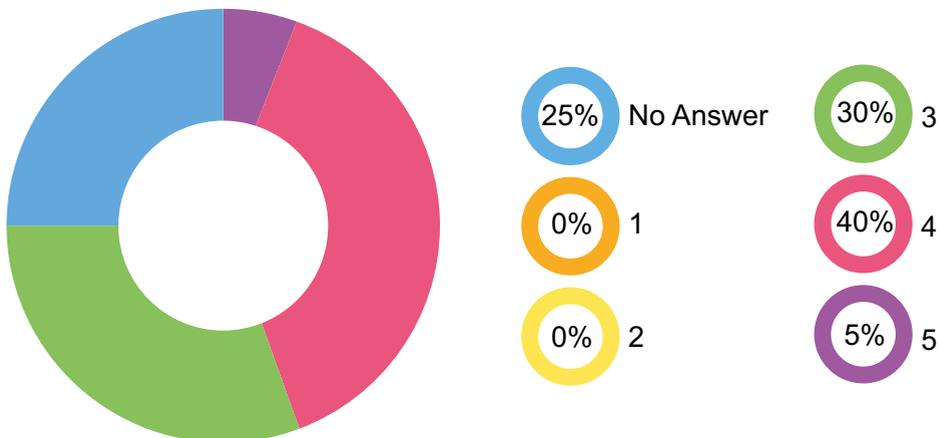


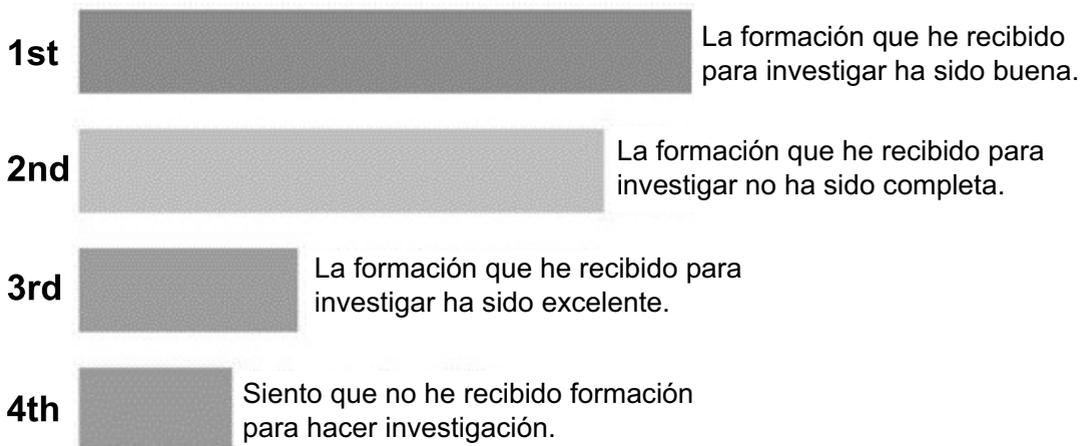
Figura 2. Valoración cuantitativa de la formación investigativa

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopiladas.
Se elaboró por medio de la herramienta www.nearpod.com.

La anterior triangulación permite evidenciar una suerte de contradicción; los estudiantes manifiestan en la socialización que sí están recibiendo buena formación sobre cómo investigar (45%), sin embargo, para buena parte de los estudiantes (30%) tal formación está sobre los mínimos (calificación de 3.0) por lo que se abre una ventana de posibilidades sobre cómo mejorar este proceso formativo.

Estos datos se complementan con la valoración dada a las habilidades para la investigación que han construido, en la que se evidencia una tendencia a señalar que ha sido buena, completa o excelente, pero existen estudiantes inconformes, quienes se identifican en mayor medida con la afirmación “siento que no he recibido formación para la investigación”. (ver figura 3).

Figura 3. Valoración de las habilidades para la investigación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopiladas.
Se elaboró por medio de la herramienta www.nearpod.com.

Las respuestas a las preguntas abiertas para recoger las opiniones sobre la formación para la investigación y oportunidades de mejora se analizaron en el *software* Nvivo. Se realizó en primer lugar un análisis axial en el que se codificaron todas las respuestas con lo que fue posible identificar qué categorías emergían, para luego llevar

a cabo un segundo análisis segmentado a partir de las mismas. Como categorías surgieron: oportunidades relacionadas con los docentes y oportunidades relacionadas con el programa. Producto del segundo análisis emergieron algunas subcategorías que se presentan a continuación:

Tabla 1. Categorías emergentes en el análisis

Oportunidades relacionadas con los docentes	Oportunidades relacionadas con el programa de licenciatura	Motivación
Contar con más espacios de asesoría de parte de los docentes investigadores.	Percepción sobre la necesidad de dar más tiempo y espacios para la investigación.	Ubicar hechos que incentiven a la investigación sin sentir que sea una carga o una nota.
Dinamizar la enseñanza de la investigación para hacerla más creativa y significativa.	Importante contar con un espacio digital de herramientas o <i>típs</i> para la investigación.	Aprender con el ejemplo: conocer las investigaciones y producciones de los docentes investigadores.
	Plantear cursos destinados solo a la formación en investigación.	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopiladas.
Se elaboró en Word para presentar las categorías emergentes.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los avances realizados en la investigación descrita permiten evidenciar cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil conciben la investigación como una acción vinculada con su formación como maestros, ya que viven experiencias que los acercan a ese rol como maestros investigadores desde cada una de sus prácticas pedagógicas. No obstante, consideran que se requieren aún más espacios y tiempos para esta formación, al tiempo que se nutra de estrategias más creativas y significativas que permitan ver y realizar los proyectos de investigación como algo inherente a su rol y no como un requisito para su graduación como licenciados.

También, se destaca cómo tener de referente las experiencias de sus propios maestros en lo relacionado a investigar y publicar, se

constituye en un factor de motivación que genera condiciones para asumir la investigación como acción propia del ser maestro. Por tanto, compartir con los estudiantes los proyectos realizados, los resultados y los productos construidos, es fuente de oportunidad para evidenciar cómo, en efecto, enseñar e investigar son procesos que van de la mano.

Finalmente, los estudiantes aluden también a aprovechar más y mejor los espacios alternos para investigar; por ejemplo, los semilleros, los cuales se asumen como escenarios activos para vivenciar ejercicios investigativos a corto y mediano plazo que integran y aprovechan los intereses y capacidades de los estudiantes y los ubica como protagonistas en procesos de indagación, resolución de problemas, análisis y creación.

REFERENCIAS

- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Leartes.
- Constitución Política de Colombia. *Ley 30*, 1992.
- Constitución Política de Colombia. *Ley General de Educación*, 115, febrero de 1994.
- Constitución Política de Colombia. *Ley 1286*, 2009.
- Constitución Política de Colombia. *Decreto 5012*, 2009.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. CD México: Mc Graw Hill.
- MEN. (2017). *Resolución 18583*. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura. Bogotá: MEN.
- UNAB. (2019). *Proyecto Educativo de Programa - Licenciatura en Educación Infantil*. Bucaramanga.



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN



El diálogo filosófico como oportunidad de reflexionar crítica y creativamente sobre la violencia de género de los jóvenes estudiantes del municipio Aguachica

Philosophical dialogue as an opportunity to reflect critically and creatively on gender violence among young students in the municipality of Aguachica.

Juan Carlos Miraval Ossa¹
Andrea Catalina Caselles Navarro²
Erimar Carolina Bracho Colina³

1. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Aguachica, Colombia, <https://orcid.org/0000-0001-9636-6362>.

2. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Aguachica, Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-5030-1536>.

3. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Aguachica, Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-3171-0772>.

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad describir el diálogo filosófico como oportunidad de reflexionar crítica y creativamente sobre la violencia de género de los jóvenes estudiantes del municipio Aguachica, mediante un conversatorio sobre la violencia de género en relación con lo social, económico y educativo a través de la historia y el presente. Metodológicamente se trata de una investigación bajo enfoque cualitativo, con un diseño bibliográfico. Los resultados brindan óptimos procesos en la enseñanza desde la filosofía y potencia en cada sujeto, el reconocer los problemas sociales, sus dificultades, los diferentes puntos de vista y sus posibles soluciones.

PALABRAS CLAVE:

filosofía,
violencia, género,
pensamiento,
habilidades.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the philosophical dialogue as an opportunity to reflect critically and creatively on gender violence among young students in the municipality of Aguachica, through a discussion on gender violence in relation to social, economic and educational aspects through history and the present. Methodologically, this is qualitative research with a bibliographic design. The results provide optimal processes in the teaching of philosophy and empower each subject to recognize social problems, their difficulties, the different points of view and their possible solutions

KEYWORDS:

philosophy,
violence, gender,
thinking, skills.

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la violencia de género moderna significa poner en primer lugar una de las cuestiones sociales más urgentes y relevantes en las intervenciones psicológicas en el entorno familiar, comunitario y personal, así como en el entorno educativo. Por tanto, en esta cuestión, la intimidación que se impone en las relaciones amorosas, cada vez que la relación se inicia a una edad más prematura (Price y Byers, 1999), no siendo indiferente, y se ha obtenido que, en los lazos de vinculación de parejas jóvenes, por ejemplo.

La intimidación de género, comenzando con el abuso verbal y psicológico hasta el ataque sexual y el homicidio, son problemas graves, que perturba seriamente el estado físico y su salud mental de los jóvenes (Makepeace, 1981). Por lo tanto, la intimidación sobre el género no necesariamente comienza después del matrimonio. De hecho, ocurre en el noviazgo en cada vez más casos o al inicio de la unión libre o concubinato (Gorrotxategi y de Haro, 1999).

En este sentido, las personas han descubierto que las distintas maneras de dominio excesivo que se han enumerado en detalle (Ferreira, G. 1992) comenzaron a surgir muy temprano, y paulatinamente, este arquetipo de abuso se ha vuelto más frecuente y extremo.

Por otro lado, en el escenario internacional, a partir del trabajo de Makepeace (1981) en la década de 1980, el terror psicológico en las uniones de pareja en este caso de adolescentes se ha vuelto más importante a nivel de investigación y en términos de diseño e implementación, por lo cual se debe realizar un programa de prevención dentro del plan de acción escolar.

Un gran número de investigaciones o estudios que se han realizado tienen como propósito determinar la incidencia de este particular tipo de violencia. Así, en Norteamérica, una encuesta reciente de los CDS (Centros para el Control de Enfermedades, 2006) encontró que el 9.2 % de las escuelas de estudiantes de secundaria habían sido víctimas de esta intimidación; sin embargo, otros estudios encontraron epidemias de este tipo de violencia. No obstante, otros estudios encontraron que la prevalencia de la violencia en el noviazgo era muy diferente, con un 9 % Roscoe, B., & Callahan, J. E. (1985). y 57 % (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997; Harned, 2001; Hird, 2000; Wekerle y Wolfe, 1999).

La diversidad se debe a la falta de una definición estándar de violencia en las relaciones de pareja, razón por la cual su investigación utiliza diferentes conceptos y parámetros para medir la violencia. Algunos investigadores incluyen el abuso psicológico y emocional, mientras que otros solo consideran la violencia física. Aunque la incidencia de la violencia por parte de la pareja íntima en todo el mundo es alta, el conflicto de la violencia de género parece ser impalpable a nivel social y se minimiza; se queda tan arraigado y existente en la comunidad que es difícil reconocerla; todo esto ha estado presente persistentemente, y lo novedoso es darse cuenta de que es violencia y no admitirla Alberdi, I. (2005).

El común denominador de la violencia de género en los adolescentes cada vez se incrementa más, no solo en adolescentes sino también a cualquier edad, porque estos son competentes de representar la violencia, saben de casos de violencia de género, pueden identificarla sobre el papel, pero en términos amplios, creen que solo les ocurre a mujeres mayores que ya están casadas.

Conjuntamente, surge el caso de explícitas conductas, que están en el principio del inconveniente, como los celos y la vigilancia, control e inspección de manera exagerada agobiante, para muchos jóvenes, estos creen que son señales de amor y preocupación por la pareja y no lo ven como la posible raíz del problema.

MARCO TEÓRICO

La violencia ha hecho parte del desarrollo y esencia del hombre a lo largo de la historia, se ha considerado como algo inseparable de la personalidad y que ha sido demostrado sin importar la disciplina científica. Los sucesos cuentan que el ser humano fue hecho con sangre y con violencia, una verdad histórica irrefutable que incluso está consignada en libros religiosos. Algunos autores como Priscilla Cohn expresan que: “desde el mismo momento en que se comienza a hablar de violencia, se plantea el problema de si algún acto, o serie de actos de violencia son, o pueden ser, justificados. Habrá, pues, ciertas clases de violencia que son necesarias y, por tanto, moralmente aceptables, en tanto que otras clases de violencia no gozan de tal privilegio”.

Planteado lo anterior, se identifican distintas clases de violencia que en algunos casos se han considerado justificables y en otras condenadas, como el caso de la violencia de género, que su origen puede radicar en patrones culturales de una sociedad en una época determinada. La violencia psicológica, sexual y económica contra las mujeres es un fenómeno trascendental que a lo largo de la historia se ha evidenciado que deriva de una jerarquía patriarcal en la cual la mujer se encuentra en una posición de sumisión y el hombre ejerce autoridad y dominio sobre ellas. Como bien lo establece Ana Pérez del Campo Noriega, citada por M. Trujillo (2013), “la violencia masculina contra las mujeres

es un crimen, un delito histórico y universal. Comienza en los albores de la civilización, y subsiste hasta nuestros días”.

FILOSOFÍA DE LA VIOLENCIA

La concepción de violencia contra las mujeres se ha asociado a un conjunto de ideas y representaciones sociales del mundo asignados desde ámbitos como: psicología, sociología, politología, antropología, teorías feministas, pero poco analizado o revisado desde la filosofía y los distintos autores que plantean diferentes nociones para dar una conceptualización filosófica de la violencia.

Según Nicolás Abbagnano (1963) Pág. 574., violencia es acción “contraria al orden o a la disposición de la naturaleza”. Otras definiciones, incluidas en diccionarios o dadas por autores, de una u otra manera explican que “es una fuerza que daña o abusa” incluyendo tanto el daño personal —injuria— como el daño a la propiedad. La violencia, según el Diccionario de la Lengua Española, del latín *violentia*, le asigna cuatro acepciones desde “calidad de violento” hasta “acción de violar a una mujer”, pero resultando interesantes la dos y la tres. porque una dice “Acción y efecto de violentar o violentarse” y la otra “acción violenta o contra el natural modo de proceder”.

VIOLENCIA DE GÉNERO

La definición más utilizada de violencia de género fue desarrollada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta definición expone la violencia de género como “cualquier acto de violencia de género cuyo resultado posible o verdadero sea físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, coacción o privación arbitraria de la libertad, ya sea en la vida pública o privada” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1994, pág. 20).

Asimismo, también es necesario aclarar otros conceptos relacionados con la violencia de género, como la violencia intrafamiliar, que aún hoy son muy confusos. En resumen, según el (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) pág. 44. 2013)., definió la violencia de género como “el comportamiento cometido por un hombre que es física o mentalmente violento con ella o que tuvo un matrimonio o una relación emocional con una mujer”. Y “doméstica violencia, cometida por hombres y mujeres teniendo un comportamiento similar sobre familiares directos, a excepción de los casos que sean violencia de género. Llegando la violencia doméstica a un total de víctimas de 7.060 personas” (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) pág. 44. 2013).

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

A lo largo de la historia los campos de la educación y la pedagogía se han orientado a la formación de pensamiento crítico, un tema de gran recorrido en la filosofía, psicología, y que ha cobrado mucha relevancia en las ciencias sociales. El pensamiento crítico en los salones de clase se constituye como un propósito central de la didáctica de las ciencias, de tal manera que la enseñanza y los diferentes tipos de aprendizaje pasan a un segundo plano, pues se busca como aspecto fundamental formar sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela.

Dado lo anterior, es claro que el propósito de la escuela en los diferentes niveles y modalidades es contribuir a formar de manera integral ciudadanos, una formación que conlleva las dimensiones del desarrollo humano y social; siendo así, el objetivo central de la educación es formar pensamiento en dominios específicos del conocimiento.

LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La enseñanza debe contribuir a una apropiación crítica del conocimiento científico y aportar a generar nuevas condiciones y mecanismos para poder promover una formación en actitudes encaminada a la ciencia y el conocimiento científico, y no solo al logro o desarrollo de competencias conceptuales. Dentro de este proceso de enseñanza, la pedagogía y la didáctica tienen un papel importante en la consolidación de relaciones sociales a través de pensamientos críticos, deliberativos, creativos e independientes, buscando procesos liberadores del sujeto.

Halpern (1998, 2003a, 2006) expone, además, que el pensamiento crítico en función del despliegue de habilidades cognitivas incrementa la posibilidad del logro de ciertos resultados en las que intervienen el pensamiento orientado al logro de metas y para la solución de problemas, el planteamiento de inferencias y la toma de decisiones (Silverman & Smith, 2003) Pág. 123. En este punto, es importante destacar que el pensamiento crítico y la resolución de problemas tienden a tener una estrecha relación, como lo menciona, Laskey y Gibson (1987, citados por Guzmán & Sánchez, 2006) quienes plantean que el pensamiento crítico hace referencia a un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúan conjuntamente, tales como la resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones.

Sin embargo, planteado lo anterior, actualmente se presenta una dispersión conceptual entre estas variables, basados en que la resolución de problemas es vista desde varias perspectivas, en unas considerada como una habilidad y otros como actitud, pero, por otro lado, el pensamiento crítico

es un pensamiento que se requiere para resolver problemas, como opción a posibles respuestas o soluciones frente a la problemática. Ante esta perspectiva, (Nickerson, Perkins & Smith, 1985). sostiene que la educación debe producir personas que sean buenas pensadoras en el más amplio sentido del término: que no solo sean eficaces para resolver problemas; deben a la vez ser reflexivas, curiosas y deseosas de comprender su mundo, con un amplio repertorio de herramientas formales e informales, que sepan bastante sobre humanos, el pensamiento y saber cómo y cuándo usarlos.

Por lo anterior, el pensamiento crítico no solo se encamina a identificar las problemáticas y sus dificultades, sino que por el contrario busca analizar los diferentes puntos de vista y las diversas y posibles soluciones, de tal manera que pueda ampliarse los marcos conceptuales de los sujetos y de esta forma seleccionar la solución más acorde con la resolución del problema y potencie el desarrollo de todas sus capacidades cognitivas.

REFLEXIÓN

La actividad de diálogo filosófico se viene realizando anualmente desde el 2016 por parte de la Institución Educativa Técnico Industrial Laureano Gómez Castro del municipio de Aguachica, con el apoyo de las escuelas de ECEDU, ECSAH y ECJP de la UNAD, UDR Aguachica, desde el año 2019. El espacio de diálogo filosófico representa aquel espacio para la búsqueda del conocimiento, la libertad de pensamiento, la excelencia, la posibilidad crítica de diálogo dentro de un clima científico de honestidad intelectual, visionando el desarrollo humano contextualizado, enfocado y sintonizado dentro del más amplio concepto de transversalidad, integridad y crítica buscando formar estudiantes con conocimientos filosóficos prácticos aplicables a la vida cotidiana y no

solo de libros, conceptos y temas como si fuera una de recopilación y no de aplicación.

La sociedad actual necesita de seres humanos con valores que piensen y trabajen por otra persona por el bien común de sus comunidades; es por ello que este espacio busca construir academia, jóvenes con pensamiento crítico capaces de decidir y actuar confiando en sus capacidades con grandes valores y principios representando esa libertad del ser.

Además, esta interacción nace de la necesidad de formar estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes, futuros forjadores de lo que será el mundo, críticos y creativos que puedan construir su propio conocimiento, que sean activos aprendices, capaces de resolver problemas, que sepan cómo saber, cómo conocer, cómo decidir y cómo hacer o actuar en este mundo global que ha roto con el tiempo y el espacio, para que a través de momentos de interacción como este puedan compartir las experiencias, conocimientos, materiales y punto de vista desde su propio campo semántico y de manera libre, expresarnos, filosofar es la tarea.

Este ejercicio pedagógico motiva al estudiante a ser activo, pero también ser investigativo y reflexivo, que no solo se base en leer sino en implementar las actitudes filosóficas como la interpretación, la argumentación y proposición, que por medio del desarrollo de estrategias didácticas y pedagógicas ellos logren contribuir al mejoramiento continuo de las áreas de formación desde la implementación de las competencias argumentativas, propositivas y críticas

CONCLUSIONES

Se reconoció con este estudio, que el diálogo filosófico es un espacio abierto donde los estudiantes de los grados décimo de las ins-

tituciones educativas oficiales y no oficiales del municipio de Aguachica, opinan, interactúan y dialogan filosóficamente frente a problemáticas reales que enfrentan los jóvenes de estas instituciones educativas; así mismo reflexionan filosóficamente, encausando estos momentos con el fin único de que sean un punto estratégico de formación crítica social y cultural, buscando con ello generar un impacto local y regional.

En tal sentido, es requerido generar conocimiento en torno al desarrollo de comunidades educativas, en los contextos que favorezcan el desarrollo humano, crítico y social enfatizado en los procesos de aprendizaje. Esto con el fin de fortalecer los procesos formativos desde estas áreas de los conocimientos a partir de los saberes previos o adquiridos en todo el acontecer histórico del

estudiante de educación media, en donde se busca el desarrollo del conocimiento, incentivando que el alumno realice disertaciones de tinte filosófico y sea capaz a través de la reflexión y diálogo, proponer puntos de vista que busquen fortalecer los conocimientos adquiridos en la formación filosófica.

Finalmente, se concluye que el interactuar con otras instituciones educativas oficiales y no oficiales del municipio de Aguachica, permitió realizar un proceso de formación autónomo, flexible y colaborativo en pro del desarrollo de investigaciones interinstitucionales entre el área de Filosofía del Instituto Técnico Industrial Laureano Gómez Castro y el semillero de investigación Seinagua Yanapay de la UNAD; con lo cual se busca lograr la congruencia curricular e investigativa que redunde en la formación de calidad de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, G. y Galeano, L. (2019). Violencia de género y las formas en que se manifiesta en el contexto educativo laboral y familiar. (Tesis de grado), Universidad Cooperativa de Colombia, Cali.
- Arias, C. J.; Carreño, G.A. y Marino, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), pp. 237-262. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Artidiello, M. (2018), Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), pp. 25-38. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana.
- Kohan, W. (2008), Desafíos para pensar la enseñanza de la filosofía. *Revista Cuestiones de filosofía*, 11, 7-21. Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Miraval, J, (2020), *El pensamiento sistémico visto y vivido desde el aula, otra manera de resolver los problemas*. (Resultado investigación) Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. Bucaramanga.
- Tamayo, O.; Zona R.; Loaiza Z., Yasaldez, E.; El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), julio - diciembre, 2015, pp. 111-133 Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

REFERENCIAS

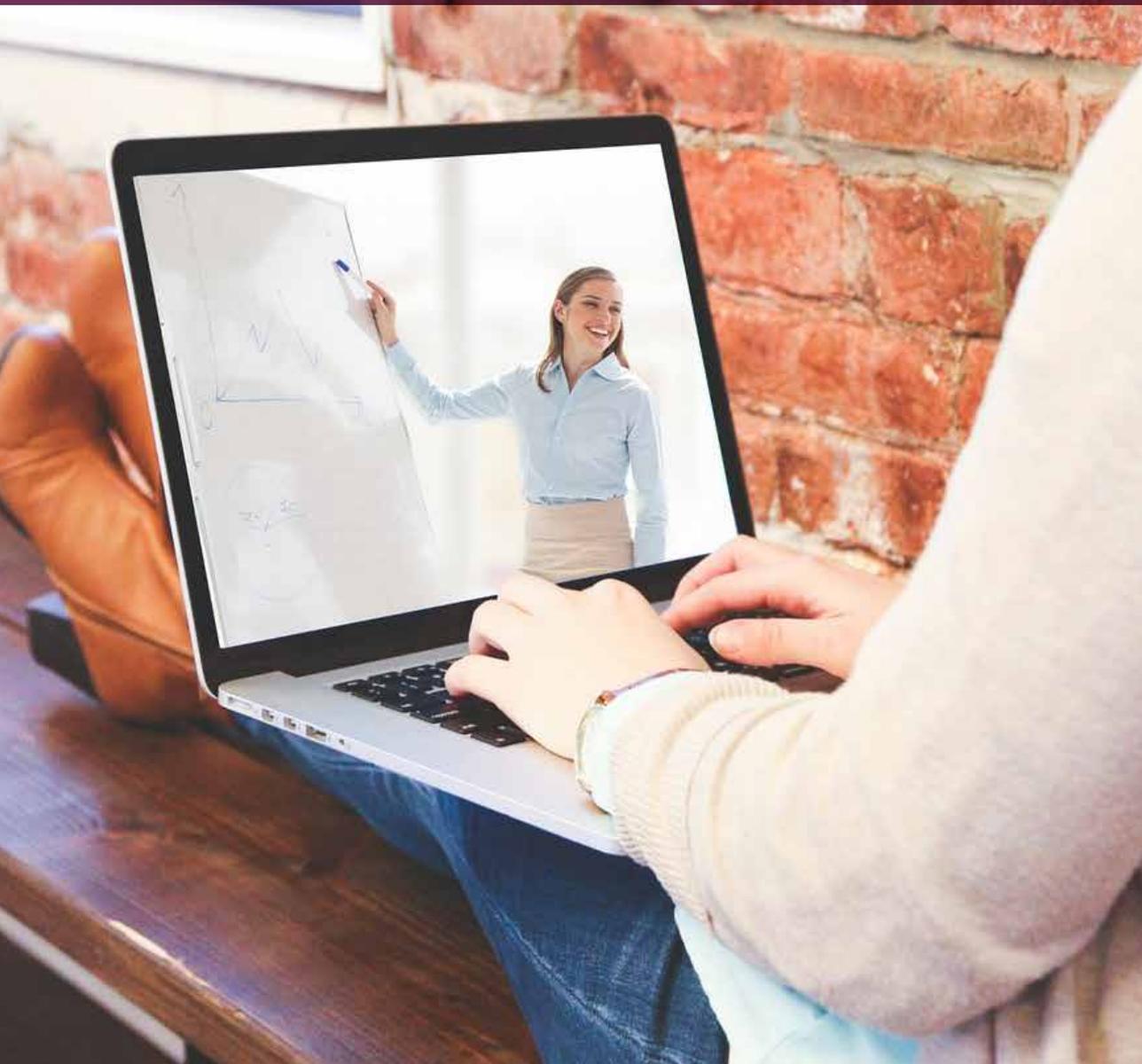
- Avery, L. S., Cascardi, M., O'Leary, K., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal Of Adolescent Health*, 11 - 17.
- Alberdi, I. (2005). Como reconocer y como erradicar la violencia contra las mujeres. In *Violencia: Tolerancia cero. Programa de prevención de la Obra Social "la Caixa"*.
- Hernando Gómez, Ángel; Duarte Hueros, Ana. Prevención de la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. Una experiencia de teleformación a través del campus andaluz virtual Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 36, 2010, pp. 215-226 Universidad de Sevilla, Sevilla, España
- Ferreira, G. (1992): "Hombres Violentos- Mujeres Maltratadas". Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Halpen, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 449 - 455.
- La Agencia de la ONU para los refugiados* . (23 de Febrero de 1994). Obtenido de La Agencia de la ONU para los refugiados: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286>
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102. doi: 10.2307/584242
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. & Smith, E. E. (1985). *The teaching of the thinking*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Traducción al castellano: Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós, 1987.
- Price, E.L. & Byers, S.E. (1999). The attitudes towards dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14; 351-375
- Roscoe, B., & Callahan, J. (1985). Adolescents self-report of violence in families and dating relations. *Adolescence*, 545-553.
- Silverman, J., & Smith, S. (2003). Answers to frequently asked question about critical thinking. Recuperado de <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/critical1.html>

De la bio-pedagogía al bio-aprendizaje: el rol del maestro y del estudiante

From bio-pedagogy to bio-learning: the teacher and learner role.

Franklin Ferney Rangel Grass

Maestrando en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés - Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Charalá, Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-9934-3534>



RESUMEN

En los últimos años una de las principales preocupaciones de los maestros es promover aprendizajes para la vida en entornos de participación activa. En este sentido la bio-pedagogía surge como un método además de innovador capaz de movilizar al estudiante hacia un aprendizaje autónomo, reflexivo y autorregulado. Pedagógicamente la bio-pedagogía tiene como eje principal la metacognición, la búsqueda de estrategias contextualizadas, la planificación y la aplicación de los aprendizajes en la vida cotidiana. Toda esta nueva concepción de la enseñanza ha permitido desarrollar un nuevo concepto “bio-aprendizaje” que significa instruirse para la vida, priorizando procesos de aprendizaje autónomo, reflexivos y autorregulados.

PALABRAS CLAVE:

autorregulación, bioaprendizaje, biopedagogía, mediación, metacognición.

ABSTRACT

In recent years, one of the main concerns of teachers is to promote life learning in environments of active participation. In this sense, bio-pedagogy emerges as an innovative method capable of mobilizing the student towards autonomous, reflective, and self-regulated learning. Pedagogically, bio-pedagogy has metacognition, the search for contextualized strategies, planning, and the application of learning in daily life as its main axis. This new conception of teaching has allowed the development of a new “bio-learning” concept, which means educating oneself for life, prioritizing autonomous, reflective, and self-regulated learning processes.

KEYWORDS:

Bio-learning, Bio-pedagogy, Mediation, Metacognition, Self-regulation.

INTRODUCCIÓN

El rol del docente y del estudiante ha ido cambiando durante los últimos años modificando con ello la manera como se enseña y aprende. Ahora los docentes no son los únicos promotores del aprendizaje dentro de las aulas de clase, sino que los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos y motivados por las actividades planteadas por los maestros, crean experiencias de aprendizajes significativas. Diferentes investigadores han estudiado la manera como aprenden las nuevas generaciones y como aplican dichos conocimientos en su diario vivir; lo que les ha permitido diseñar nuevas estrategias y metodologías mejorando los entornos de aprendizaje. Humberto Maturana, un investigador y biólogo chileno, ha creado el término “biopedagogía” como una mirada reflexiva a los procesos de aprendizaje centrando su tesis en una educación para la vida. Este nuevo término, además de promover una nueva concepción del aprendizaje, también da paso a la palabra “bioaprendizaje” que está relacionada directamente con el autoaprendizaje y otros procesos reflexivos. Estos nuevos planteamientos del aprendizaje y la enseñanza serán analizados a continuación.

OBJETIVO

Reflexionar sobre los nuevos roles de los maestros y estudiantes en los procesos educativos desde la perspectiva de la biopedagogía y el bioaprendizaje.

DE LA BIOPEDAGOGÍA AL BIOAPRENDIZAJE: EL ROL DE QUIEN ENSEÑA Y EL DE QUIEN APRENDE

Una de las definiciones que otorga la RAE (2021) al término educar es “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y

morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Sin embargo, como educador y basado en mis experiencias y en las investigaciones realizadas por Humberto Maturana, Dávila, Ramírez (2016), defino el término educar como un sistema autopoietico con la posibilidad de transformarse por el contexto donde sucede el acto de educar. Maturana centró su obra en un término que desarrolló a partir de dos palabras: “auto” (a sí mismo) y “poiesis” (creación). En sus palabras, los seres vivos somos sistemas autopoieticos moleculares; es decir, sistemas moleculares que nos producimos a nosotros mismos, y la realización de esa producción de sí mismo como sistemas moleculares constituye el vivir.

En este artículo usaré la palabra autopoiesis para referirme a la capacidad que tienen los sistemas educativos de transformarse a medida que se enfrentan a nuevos desafíos o cambios sociales propiamente alterados por la evolución de los seres humanos y la cultura. Si bien los cambios suelen ser más notorios en las metodologías, estrategias o actividades que se aplican en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son los maestros y estudiantes los principales promotores de dichos cambios.

En la última década los cambios que se han dado en el sistema educativo de cierta forma han forzado a los estudiantes a ser personas más autónomas, independientes y capaces de regular su propio aprendizaje a través de procesos reflexivos. Incluso la pandemia causada por el SARS-CoV-2 hizo que se modificaran los entornos de aprendizaje, las herramientas y la forma de enseñar y aprender. Ahora los aprendizajes no son únicamente procesos que se deben dar en las escuelas como actividades propias del desarrollo de contenidos curriculares, sino son ejes fundamentales capaces de transformar las vidas de los educandos y su

entorno. En pocas palabras, “la educación para la vida” de la cual se habló durante muchos años ahora más que nunca debe ser una realidad, los estudiantes necesitan creer que lo que aprenden de verdad les será útil en la vida y los maestros deben darle esa confianza en los procesos que se desarrollen dentro o fuera del aula de clase.

La educación desde esta mirada procura que los estudiantes y profesores conviertan su territorio en un espacio vital para la transformación del aprendizaje, propiciando experiencias más flexibles, creativas y dinámicas. A partir de esta concepción nace el término biopedagogía; la palabra está compuesta por “bio” que significa “vida” y pedagogía que enmarca los procesos de aprendizaje del ser humano. Así la palabra resume la expresión “educación para la vida”.

Según Medina (2017), la palabra hace referencia a un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir, el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos. De esta manera, la biopedagogía enmarca a la educación como un sistema autopoietico capaz de potenciar la inteligencia y habilidades de los estudiantes a partir de la formación de valores autorregulados a medida que avanza el proceso de aprendizaje.

En la misma línea que se desarrolla el término biopedagogía nace el bioaprendizaje, con la diferencia que la palabra aprendizaje está formada por raíces latinas y significa “instruirse”. Entonces el término “bioaprendizaje” significa instruirse para la vida, priorizando procesos de aprendizaje autónomo, reflexivos y autorregulados. Por lo tanto, los dos términos: biopedagogía, refiriéndose a la forma como el maestro debe enseñar; y

bioaprendizaje, haciendo hincapié en la forma como los estudiantes deben aprender, dotan a los procesos de aprendizaje y a sus entornos de nuevos significados y exigencias con el fin de alejarlos de las clásicas metodologías dogmáticas y excluyentes.

Para Devia (2018), desde este concepto de enseñanza y aprendizaje los seres vivos son autónomos con capacidad de interactuar en diversos ecosistemas donde constantemente se desarrollan procesos de transformación, creación y síntesis de componentes, de tal manera que se produce un cambio constante estableciendo un sistema único. En la enseñanza, el aula de clase actúa como un ecosistema en continuo desarrollo y cambio que es promovido por las particularidades innatas de cada aprendiz, su nicho ecológico y las relaciones sociales que promueve el maestro a través de las diferentes actividades que incitan a los estudiantes a aprender. Considerando que tradicionalmente la educación estaba planteada en una sola vía donde el maestro era quien conocía y el estudiante quien aprendía, dentro de un entorno restringido por la autoridad y una falsa disciplina que impedía la participación del estudiante y el diálogo pedagógico, la biopedagogía supone un cambio bastante importante en los sistemas educativos. Aunque son varias las características que se deberían mencionar de la biopedagogía, de momento es esencial destacar que el aprendizaje desde una mirada biopedagógica sucede en tres vías: maestro-estudiante, estudiante-maestro y estudiante-estudiante con una dinámica donde todos pueden aportar desde sus conocimientos y experiencias amplificando los conceptos que deben ser aprendidos. Devia (2018), afirma que el desafío de la biopedagogía es alcanzar, a través de la biología del amor y la ternura, procesos de

aprendizaje complejos, holísticos, legítimos y autoorganizados.

EL ROL DEL MAESTRO

Con respecto al rol del docente la biopedagogía plantea que la enseñanza no debe ser un proceso de transmisión-recepción sino un proceso de construcción mediada del aprendizaje. Esteves (2018) afirma que: los procesos enseñanza y aprendizaje, deben ir migrando a nuevos procedimientos basados en experiencias previas las cuales permitan planear nuevos procesos que favorezcan el descubrimiento, la construcción y apropiación de nuevos conocimientos por parte de los educandos, empleando para ello estrategias flexibles y modificables de acuerdo con las características de lo que se aprende, y muy especialmente, de quién aprende. Por tanto, más allá de resolver actividades, los estudiantes deben contar con espacios de discusión pedagógica propiciados por los maestros teniendo en cuenta el desarrollo de los contenidos aplicados a situaciones reales y en especial al contexto de estos. Para Tébar (2011), el maestro es el protagonista excepcional de este cambio educativo, que implica adoptar puntos de vista distintos: un concepto dinámico de la inteligencia, un nuevo estilo de aprendizaje basado en el análisis de los procesos y no en los resultados, una visión más dinámica de la evaluación del potencial del aprendizaje y una confianza en los propios recursos para conseguir del educando mayores niveles de eficiencia.

Entonces, el rol del maestro cambia, deja de ser el centro del proceso de enseñanza y se convierte en un mediador responsable de fijar las metas y objetivos de aprendizaje orientando a sus estudiantes para la consecución de estos. Además, se encarga de organizar y dirigir el ritmo de la clase a través de una continua motivación y pedagogía del amor, generando responsabilidad y dis-

ciplina basado en estrategias de interacción e interactividad con procesos autónomos donde todos los aprendices tienen algo que aportar. Según León (2014), las características del maestro mediador deben ser: propiciar espacios de colaboración, fomentar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, facilitar el aprendizaje significativo, fomentar la creatividad, incentivar el desarrollo de valores humanos, desarrollar habilidades comunicativas y promover habilidades metacognitivas.

Es así como la escuela, capaz de promover procesos autopoieticos, crea una nueva función social donde el estudiante como ser vivo autopoietico y a través de su interacción con otros aprendices alcanza su máxima expresión de libertad, compromiso y autonomía intelectual, haciéndolo más consciente, proactivo y responsable de su propio aprendizaje, que a futuro le permitirá enfrentar los desafíos culturales, espirituales y humanos que la vida le plantee. El maestro en su nuevo rol debe mediar el encuentro de sus estudiantes con una mentalidad constructiva y reflexiva, privilegiando la creatividad, la nobleza, la empatía y el respeto al otro. Al mismo tiempo, debe crear un ambiente de aprendizaje tranquilo y promover el uso correcto del lenguaje, entendido no solo como un medio de comunicación, sino como un mecanismo de reflexión-acción-reflexión durante todo el aprendizaje. En pocas palabras el maestro no solo guía al estudiante sino lo ayuda a crear estrategias reflexivas y evaluativas para reconocer sus debilidades y fortalezas, así como su propia forma de aprender.

Para alcanzar lo anterior, el maestro desde su nuevo rol de mediador deberá enfrentarse a grandes retos que están asociados con la reconfiguración de sus propias habilidades como educador y persona autopoietica. En primer lugar, deberá pensar los espacios de aprendizaje como entornos lúdicos capa-

ces de brindar un ambiente acogedor a los aprendices, deberá ser hábil para organizar el aula y a sus estudiantes sin importar la cantidad de recursos que posea. En segundo lugar, debe ser un aprendiz constante, reflexivo y proactivo de tal manera que sus alumnos logren aprender de sus actitudes como ser humano. De igual modo, un maestro mediador deberá ser un conocedor de las diferentes habilidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes para que pueda variar el tipo de estrategias que diseña. Igualmente, este nuevo rol exige que el maestro tenga la capacidad de pensar de forma divergente y metafórica, lo que le facilitará conectar saberes y habilidades de otras disciplinas para darse a entender con mayor destreza. Por último, además de ser un entusiasta motivador y comunicador deberá poseer un pensamiento deductivo e inductivo que le permita valorar a sus estudiantes y contexto ágilmente con un juicio reflexivo y crítico.

EL ROL DEL ESTUDIANTE

La educación del siglo XXI exige grandes cambios en los procesos mentales y de aprendizaje de los estudiantes y reclama con urgencia una “revolución de la inteligencia” donde a los estudiantes se les enseñe a aprender, a ser críticos y a pensar de forma reflexiva. Sin embargo, este cambio solo podrá darse cuando el rol del alumno cambie. Desde la bio pedagogía y en especial el bioaprendizaje, se promueven grandes cambios positivos al respecto, en especial aquellos que están asociados a procesos metacognitivos donde el estudiante es consciente de por qué aprender, cómo aprender, identificando sus fortalezas, debilidades, entre otros elementos reflexivos.

Hoy en día, muchas corrientes psicopedagógicas centran su atención en las necesidades particulares de los estudiantes, sus

habilidades extraordinarias y sus propias formas de aprender para garantizar un aprendizaje más idóneo, no solo con el contexto y el currículo sino con los intereses y motivaciones de los estudiantes. Devia (2018) asegura que el último propósito de los escenarios educativos gira alrededor de promover la vida, aumentar el bienestar, las emociones, el convivir, evitar la muerte y reducir el sufrimiento. Por tal motivo hoy más que nunca se hace necesario conocer al estudiante, sus motivaciones y su entorno antes de enseñarle cualquier cosa. Pero también es necesario que el estudiante como ser autopoiético y regulador de su aprendizaje reconozca, valore y respete las particularidades de sus compañeros, de tal modo que puedan propiciar un ambiente de aprendizaje colaborativo y cooperativo entre pares. Para Damasio (como se cita en Pena, 2014) “Los sentimientos son necesarios porque son la expresión a nivel mental de las emociones y de lo que subyace bajo estas, solo en este nivel mental de procesamiento biológico y a plena luz de la conciencia hay suficiente integración del presente, el pasado y el futuro anticipado”

El bioaprendizaje promueve un enfoque humanizador de tal modo que los estudiantes no solo se preocupen por alcanzar sus propias metas, sino que a través de sus habilidades ayuden a otros con dificultades a alcanzarlas. Esta es la principal característica del bioaprendizaje que busca que todo lo que los estudiantes aprendan pueda ser aplicado en su vida cotidiana y en especial a relacionarse con otros haciendo uso de un lenguaje adecuado, buscando que la construcción personal del estudiante se fortalezca en las relaciones sociales que establece con otras personas y en el caso de la escuela con sus compañeros y maestros. Maturana (2013) afirma que no es la agresión la emoción fundamental que define lo humano, sino el amor, la coexistencia en la aceptación del otro como un legítimo otro en la conviven-

cia. No es la lucha el modo fundamental de relación humana, sino la colaboración”. De esta manera la educación debería enfocarse en perfeccionar el ser sin dejar a un lado el hacer. Para esto el maestro debe conducir al estudiante hacia la reflexión, para que pueda lograr un desarrollo de su autonomía, creatividad y espíritu crítico.

Desde una mirada amplia del bioaprendizaje la educación debería ayudar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar todas sus habilidades creativas sacando a la luz lo mejor de cada persona, ampliando su realización como ser humano desde los cuatro pilares fundamentales de la educación: ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir con los demás. En un estudio realizado por Blanco (2021) señala que el aprendizaje debe ser integral, sin descuidar ninguna potencialidad de cada individuo. De este modo, los aprendices deberán desarrollar habilidades personales y sociales encaminadas a fortalecer valores como: la autoestima, la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad, empatía, la capacidad de manejar conflictos, colaborar, entre otros. Para lograr que el aprendizaje fluya a través de esos cuatro pilares es esencial que los estudiantes: tengan una disposición plena para aprender, buena actitud y la suficiente motivación para que puedan superar cualquier obstáculo que se pueda presentar, sean capaces de discernir, clasificar y relacionar la nueva información con sus aprendizajes previos para agilizar los procesos cognitivos, hagan uso de los contenidos como estrategias para reconfigurar su contexto, cultura y sus propias habilidades, sean creativos e innovadores para que puedan encontrar soluciones a los desafíos que el entorno, la sociedad y la vida plantea, piensen críticamente sobre sus diferentes procesos de aprendizaje y los cambios sociales que suceden a su alrededor, se comuniquen efectivamente y colaboren con otros, sean hábiles en la so-

lución de problemas, desarrollen un pensamiento lógico y divergente, con la capacidad de autorregularse y conocerse a ellos mismos y ante todo perseverantes y dedicados para completar todas sus metas.

En resumen y según Devia (2018) la biopedagogía del aprendizaje está abierta al error e innovación y no teme a la imaginación, nos hace reflexionar, ser críticos ante nuestras certezas; también promueve un estado de respeto a la salud de quienes aprenden. Esto permite crear entornos de bioaprendizaje motivadores y confiables para los estudiantes, donde pueden desarrollar todas sus habilidades sin temor a equivocarse, haciendo del aula de clase un lugar de exploración, de discusión pedagógica y colaboración.

Desde una perspectiva tecnológica, se cree que, en el futuro, los estudiantes serán sus propios instructores guiados por *software* o plataformas de educación especializadas como la herramienta principal de su aprendizaje; en todo caso los estudiantes deberán ser responsables de su aprendizaje continuo. En pocas palabras la labor principal del maestro en el siglo XXI es brindarle las herramientas necesarias para que sus alumnos sean autónomos, autoreguladores, y evaluadores de su propio aprendizaje. Y desde su rol de aprendiz, los estudiantes sean responsables, activos, colaboradores y reflexivos sobre sus propios procesos de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Lo expuesto anteriormente permite presentar las siguientes conclusiones:

1. Sin duda alguna los procesos de enseñanza y aprendizaje deben migrar a nuevos escenarios más allá de un entorno tradicional en donde el maestro era el centro de todo, el que conocía y el único capaz de orientar el proce-

so educativo. Los entornos de aprendizaje hoy en día exigen maestros capaces de mediar el conocimiento entre la cantidad de información que ya poseen los estudiantes y aquello que deben ir aprendiendo. Sin olvidar lo propuesto por León (2014), el maestro mediador debe ser capaz de propiciar espacios de colaboración y reflexión impulsando a sus estudiantes hacia un bioaprendizaje.

2. Por otra parte, es evidente que una de las grandes metas que tienen los estudiantes no es únicamente aprender contenidos. El reto para las nuevas generaciones es aprender a aprender,

a ser críticos y a pensar de forma reflexiva sin olvidar los cuatro pilares de la educación: ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir con los demás. En palabras de Maturana (2013), los estudiantes no solo deben enfocarse en cumplir sus metas sino en hacer uso de sus habilidades para apoyar a otros que lo necesiten.

Por tanto, en lo que concierne a procesos educativos es fundamental pensar en otros enfoques pedagógicos como lo plantea la biopedagogía y el bioaprendizaje. Ni los maestros, ni los estudiantes deben seguir la constante tradicional del acto de educar y aprender.

REFERENCIAS

- Blanco, Z. (2021). Educación un estudio basado en informe de la UNESCO sobre los cuatro pilares del conocimiento. *Multidisciplinary scientific journal núcleo do conhecimento*. Recuperado de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/cuatro-pilares>
- Devia-Cárdenas, J. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(21), 179 - 196. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7862>
- Esteves, Z. (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, 3(6), 168-176. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n6.2018.897>
- León, G. L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/246>
- Maturana R, H., Dávila Yáñez, X., Ramírez Muñoz, S. (2016). Cultural-Biology: Systemic Consequences of Our Evolutionary Natural Drift as Molecular Autopoietic Systems. *Foundations of Science*, 21(4), 631-678.

Maturana, H. (2013). [Congreso Futuro] (30 de junio de 2020) Humberto Maturana: reflexiones sobre la naturaleza humana. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=nKfSgYtjf8c>

Medina, R. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 13(1), 47-54. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.686>

Pena, Karen. (2014). Damasio, A., En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos, traducción de Jeandomenèc Ros, Barcelona, Ediciones Destino, S.A, 2011, pp.382.. *Episteme*, 34(1), 97-100. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242014000100006&Ing=es&tIng=es.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es/educar>> [12 de diciembre de 2021].

Tebar, L. (2011). Los fundamentos del paradigma mediador. In *El profesor mediador del aprendizaje* (2nd ed., pp. 55–98). Bogotá D.C.: Editorial Magisterio. Recovered from <http://bibliotecadigital.magisterio.co/bibliotecavirtual.unad.edu.co/libro/el-profesor-mediador-del-aprendizaje-0>

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia



www.unad.edu.co