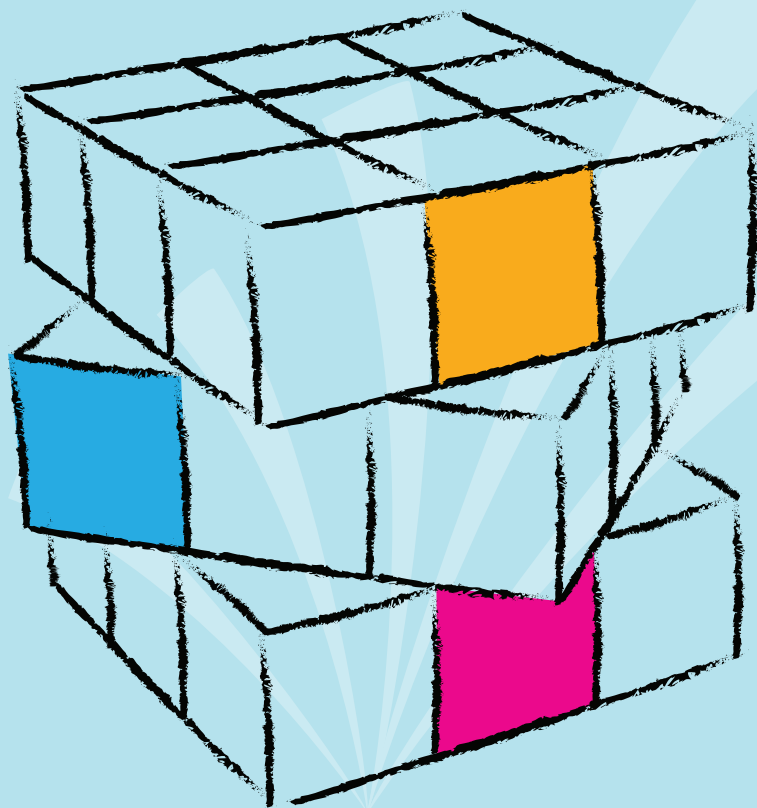


INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN RED: construyendo saberes, experiencias y reflexiones como magister en educación



ediciones USTA

**INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DOCENTE EN RED:
construyendo saberes, experiencias
y reflexiones como magister
en educación**

Compiladora

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

**UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA SANTO TOMÁS - VUAD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



Latorre Barragán, Carlos Fernando

Investigación y formación docente en red: construyendo saberes, experiencias y reflexiones como magister en educación / Carlos Fernando Latorre Barragán [y otros trece] ; compiladora Alejandra Dalila Rico Molano. – Bogotá: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, 2017. 201 páginas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-782-035-5

1. Formación profesional de maestros 2. Educación - investigaciones 3. Educación por internet. 4. Investigación académica. 5. Tecnología educativa. I. Rico Molano, Alejandra Dalila, comp. II Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.7

CO-BoUST

© Alejandra Dalila Rico Molano | Carlos Fernando Latorre Barragán | Gloria Astrid Moreno Cortés | María Guadalupe García | Mayerly Llanos Redondo | Dora Cristina Enríquez López | Eunice Chará Mulato | Diana Patricia Aranguren | Milton Danilo Téllez | Yois Bibiana Cruz Penagos | Lilia Teresa Romero Pardo | Gladys Galvis López | Wilson Castro Ossa | Adriana Carolina Castro V. | Lida Carolina Solano

© Universidad Santo Tomás

© Ediciones USTA

Fray Juan Ubaldo López Salamanca. O.P.
Rector General

Fray Mauricio Antonio Cortés Gallego. O.P.
Vicerrector académico general

Fray Tiberio Polanía Ramírez. O.P.
Vicerrector general Universidad Abierta y a Distancia

Julio Ernesto Rojas Mesa
Director centro de investigación Universidad Abierta y a Distancia

Sonia Marcela Rosas Arango
Coordinadora editorial Universidad Abierta y a Distancia

Karen Grisales Velosa
Coordinadora de libros Departamento editorial

ISBN-e: 978-958-782-035-5

Universidad Santo Tomás, 2017
Ediciones USTA Carrera 13 N°54-39 Bogotá D.C., Colombia
Teléfonos: 249 71 21 / 23519 75
editorial@usantotomas.edu.co
<http://ediciones.usta.edu.co>

Hecho el depósito que establece la ley
Libro electrónico
Primera edición, 2017

Compiladora: Alejandra Dalila Rico Molano
Diagramación y diseño de cubierta: José Domingo Cepeda Vásquez
Corrección de estilo: Silvia Pico

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



EDITORIAL

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN RED: contruyendo saberes, experiencias y reflexiones como magister en educación es una colección monográfica de Egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás-VUAD que propone a los profesores, maestros, investigadores, estudiantes en el campo de la educación, la pedagogía y la investigación educativa, artículos científicos resultado de investigaciones terminadas, distintas reflexiones teóricas, epistemológicas y prácticas sobre temáticas actuales de la educación en diversos contextos. Se considera que esta Colección permite un acercamiento a la investigación de carácter formativo que se lleva a cabo en la Maestría, siendo esta de gran importancia para fortalecer los procesos investigativos y formativos en educación.

La Maestría en Educación tiene como una de sus apuestas investigativas considerar que los discursos, reflexiones y análisis en torno a la educación, deben estar relacionados estrechamente con el trabajo investigativo que desarrollan los maestrantes a lo largo de su formación, ya que estos permiten la construcción de un discurso profundo y en relación con la praxis investigativa. De este modo, los artículos presentes en este ejemplar se convierten en un pretexto para indagar, dialogar, profundizar en el sentido que tiene la educación, la pedagogía y la investigación no

solo en el contexto académico, sino en el contexto social, vislumbrando el impacto que producen estas investigaciones en nuestro contexto y el fomento de nuevas alternativas para el desarrollo y mejoramiento de los procesos educativos del país.

Igualmente, estos artículos son instrumentos útiles para fundamentar la educación y su significado, y a la vez, se pueden entender como una orientación teórica y práctica del quehacer de los docentes, así como el papel imprescindible que tiene la investigación en todo proceso educativo, otorgando de sentido todo aquello que tenga que ver con el campo de la educación, la investigación y la pedagogía. El material adscrito a esta Colección tiene como destinatarios todos los sectores educativos, con el ánimo que desde estos lugares se promueva la circulación de conocimiento y discusión intelectual, pues el verdadero valor e importancia de esta obra es inquietar a los lectores, en la medida que los convoque en un dialogo permanente y significativo que contribuya a crear ideas renovadas y nuevas posibilidades para pensar y repensar la educación, la pedagogía y la investigación.

Alejandra Dalila Rico Molano

Compiladora

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO	5
<i>Caracterización de la mediación comunicacional en el sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana</i> <i>Carlos Fernando Latorre Barragán</i> <i>Gloria Astrid Moreno Cortés</i>	13
<i>Creencias sobre evaluación de un grupo de docentes de inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana</i> <i>María Guadalupe García</i> <i>Mayerly Llanos Redondo</i>	39
<i>Comprensión de las prácticas evaluativas de los docentes desde la investigación biográfico narrativa</i> <i>Dora Cristina Enríquez López</i>	71

<i>Narraciones sobre ética del cuidado en estudiantes de la Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy (Bogotá)</i> <i>Eunice Chará Mulato</i> <i>Diana Patricia Aranguren</i> <i>Milton Danilo Téllez</i>	<i>99</i>
<i>El papel de la escuela rural frente a la realidad de la infancia trabajadora</i> <i>Yoís Bibiana Cruz Penagos</i> <i>Lilia Teresa Romero Pardo</i>	<i>131</i>
<i>Aporte al desarrollo de un modelo pedagógico de formación humanista e integral para la educación superior de las medicinas tradicionales</i> <i>Gladys Galvis López</i> <i>Wilson Castro Ossa</i>	<i>157</i>
<i>Lo bonito y lo feo de los personajes de la televisión: miradas de los niños y niñas</i> <i>Adriana Carolina Castro V.</i> <i>Lida Carolina Solano P.</i>	<i>181</i>

PRÓLOGO

La Universidad Santo Tomás ha organizado su Proyecto de Investigación Institucional (PROIN, 2005)¹ a través de las líneas medulares transversales, las cuales se comprenden como los ejes estructuradores de la investigación en la Universidad y articulan las líneas activas de investigación de cada Facultad, desarrollándose así, el sentido identitario de la formación humanista, encarnada en la filosofía de Santo Tomás. Dada la diversidad de disciplinas que hacen parte de las facultades en la Universidad Santo Tomás, en el PROIN (2005), se precisa que “cada línea presenta su objeto de estudio y su núcleo problémico; los aspectos contienen algunos de los puntos principales que, de acuerdo con la interpretación del horizonte y la filosofía institucional, se considera que deben ser incluidos” (p. 86).

Con base en este marco institucional investigativo, la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), ha organizado las líneas de investigación de la Facultad de Educación como transversales a los programas de las nueve Licenciaturas de Pregrado, las dos Especializaciones tanto de Pedagogía y de Evaluación, la Maestría en Educación y el Doctorado en Educación; articulando en ellas, las apuestas

¹ Proyecto Investigativo Institucional (PROIN). 2005. Universidad Santo Tomás. <http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/proin/>

investigativas de los docentes y estudiantes, lo cual ha permitido construir una importante trayectoria investigativa a nivel local y nacional.

De manera particular, la Maestría en Educación ha inscrito sus procesos investigativos en la línea medular denominada Enrique Lacordaire: sobre las libertades y la educación. La cual busca abordar problemáticas educativas, relacionadas con la tradición de la Pedagogía Dominicana Tomista y con las tendencias pedagógicas contemporáneas. De esta forma, la investigación formativa y la investigación de los docentes hacen parte de las líneas en Pedagogía; en Sociedad del Conocimiento y las Mediaciones; en Educación para los Derechos Humanos, Convivencia y Ciudadanía; que configuran el programa investigativo de la Maestría. Es así, que se ha asumido la responsabilidad social como uno de los pilares de la investigación de la Maestría en Educación, por ello, se han diseñado estrategias para socializar y divulgar el conocimiento en el campo educativo, el cual emerge también de las investigaciones de los egresados, al respecto, se determinó crear, en el marco de las colecciones de la Maestría, el primer producto académico titulado “Monográfico de egresados” de la Maestría en Educación, el cual se presenta a la comunidad académica, y en donde se recogen ocho artículos resultados de la investigación realizada en el periodo de estudios de los egresados, proyectos que se destacan por su calidad y pertinencia con las dinámicas del campo educativo en Colombia, al igual investigaciones que fueron evaluadas por los jurados como sobresalientes y meritorios, en reconocimiento a los fenómenos educativos que abordaron y a los resultados obtenidos en el proceso investigativo.

Dentro del texto se encuentran, en primer lugar, una investigación relacionada con las tecnologías de la comunicación que está adscrita a la Línea de Sociedad del Conocimiento y Mediaciones. En segundo lugar, tres artículos, que hacen parte de la Línea de Pedagogía, que abordan temáticas alrededor de la evaluación del aprendizaje y las apuestas por la formación integral. En tercer lugar, tres artículos que pertenecen a la Línea de Educación para los Derechos Humanos, que de manera particular se desarrollaron en los Departamentos del Cesar, Meta y Cundinamarca; dando cuenta de problemáticas que están presentes en los contextos educativos rurales de nuestro país, tales como el conflicto armado, la ética del cuidado y el papel de la educación en la infancia trabajadora.

Esperamos que éste número monográfico contribuya a mostrar nuevas comprensiones educativas y pedagógicas sobre aspectos que están presentes en los contextos escolares y que siga invitando a los investigadores a recorrer otras rutas, para develar diversas opciones que apuntalen la formación de niños, niñas y jóvenes; nuestra apuesta es considerar, que los escenarios áulicos potencian sus sentidos y proyectos de vida.

Ana Elvira Castañeda Cantillo

Directora de la Maestría en Educación

Universidad Santo Tomás-VUAD

Caracterización de la mediación comunicacional en el sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana

Characterization of communicational mediation in the virtual education system at the Fundación Universitaria Panamericana¹

Carlos Fernando Latorre Barragán²

Gloria Astrid Moreno Cortés³

Resumen: Este artículo tiene como objetivo caracterizar los componentes de mediación comunicacional que hagan posible la mediación pedagógica en los ambientes virtuales de la Fundación Universitaria Panamericana, pero que pueden

1 Proyecto de investigación dirigido por el Magister Henry Muñoz Rojas.

2 Doctorando en Proyectos, Magister en Educación, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Informática aplicada a la Educación, Profesional en Análisis y Diseño de Sistemas. Universidad Santo Tomás. cflatorreb@gmail.com

3 Magister en Educación, Especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, Licenciada en Educación Básica Secundaria. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. glorias98@gmail.com

ser adaptados y aplicados en cualquier sistema de educación virtual. La investigación, de tipo descriptivo, se basó en el análisis documental y de contenidos. De acuerdo con los resultados, no se evidenció una caracterización específica ni políticas o estrategias que orienten el manejo de los diferentes tipos de interacción desde una perspectiva comunicacional, que permita profundizar en las características, formas de tratamiento o parámetros específicos para el manejo de la misma. En cuanto a la interactividad, no se encontraron referencias relacionadas con los recursos ni la ergonomía cognitiva desde los criterios de usabilidad y comunicabilidad; tampoco un enfoque desde lo comunicativo que oriente el uso de estos recursos en la relación entre emisores-receptores (EMIREC), materiales educativos y ambiente de aprendizaje. De acuerdo con los resultados, se concluye de manera general que el impacto y efectividad de los elementos que configuran la mediación comunicacional, como base de una mediación pedagógica, es uno de los factores críticos en la educación virtual y por ende, los elementos de interacción e interactividad que de ella se derivan son componentes claves para articular y hacer más pertinentes y eficientes las acciones que posibilitan el acto educativo como proceso social, además de involucrar todas las posibles relaciones e interrelaciones entre estudiantes, tutores, ambiente educativo, recursos tecnológicos, materiales educativos, medios de comunicación, información y conocimiento. Por esta razón, se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior concreten políticas más explícitas para el desarrollo de la educación virtual; formulen estrategias y acciones que fundamenten la mediación pedagógica para esta modalidad, de forma que la caracterice y distinga de otras modalidades como uno de sus principales diferenciadores.

Palabras clave: Ambientes virtuales de aprendizaje, Educación virtual, Interacción, Interactividad, Mediación comunicacional, Mediación Pedagógica.

Abstract: This article aims to characterize the components of the communicational mediation that enable the pedagogical mediation in virtual environments at the Fundación Universitaria Panamericana, but can be adapted and applied in any system of virtual education. The research corresponds to a descriptive methodology, based on documentary and content analysis. According to the results any specific characterization nor policies or strategies to guide the management of different types of interaction from a communicational perspective was found, that allows

deepen in the characteristics, or specific parameters for the handling of it. Regarding interactivity, no references related with the resources neither cognitive ergonomics from the usability and communicability criteria were found; either from the communicative approach to guide the use of these resources in the relationship between emitters and receivers (EMIREC), educational materials and learning environment. According to the analysis and discussion of the results of this research it can be concluded that the impact and effectiveness of the elements that configure the communication mediation, as a basis for pedagogical mediation, is one of the critical factors in virtual education, therefore, the interaction and interactivity elements that derive from it become key components to articulate and make the actions and mediations more relevant and efficient, allowing educational act as a social process, that involves all possible relationship and interrelations among students, tutors, educational environment, technological resources, educational materials, media, information and knowledge. For this reason, it is necessary that the Higher Education Institutions design more explicit policies for the development of virtual education projects; as well as propose strategies to support pedagogical mediation for this type of education, so that it characterizes and distinguishes from other modalities as one of its key differentiators.

Keywords: Virtual Learning Environments, Virtual Education, Interaction, Interactivity, Communication Mediation, Education Mediation.

1. INTRODUCCIÓN

La educación virtual se ha venido consolidando, en los últimos años, como el eslabón más reciente en la evolución de la educación a distancia y una modalidad dentro de la misma como lo contempla la Ley 1188 de 2008. Igualmente, se plantea como una alternativa para generar nuevos escenarios de interacción pedagógica tanto en procesos de enseñanza y aprendizaje como en la creación de redes y comunidades de estudiantes, profesores, investigadores y profesionales de diversas disciplinas para compartir, socializar, difundir, co-crear y producir conocimiento, en una perspectiva de integración global.

Esta consolidación se debe, en gran parte, al uso intensivo y creciente desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC-, por lo que muchas instituciones, organizaciones, académicos, investigadores y profesionales de diversas disciplinas alrededor del mundo han concentrado sus esfuerzos de investigación y desarrollo especialmente en áreas relacionadas con el diseño y producción de contenidos y materiales educativos (digitales y multimedia); objetos y ambientes virtuales de aprendizaje (OVA y AVA); desarrollos basados en tecnología (plataformas y portales educativos, repositorios de OVA y contenidos, bases de datos y bibliotecas digitales entre otros) y, más recientemente, en modelos pedagógicos, pedagogía y didácticas para la virtualidad.

Sin embargo, se requiere ampliar y profundizar la investigación, como lo propone Eusse (2006), “[...] en el conjunto de elementos de carácter multidisciplinario relacionados con la psicología, la sociología, la didáctica y la comunicación, ya que ellos tienen que ver tanto con el desarrollo tecnológico como con el uso de una metodología didáctica propia de la educación superior a distancia [...]” (p. 232). Esto significa que es necesario generar líneas y proyectos de investigación relacionados no solo con lo pedagógico y tecnológico, sino con todas aquellas mediaciones que hacen posible el acto educativo y le definen nuevas dimensiones y categorías de estudio al desarrollo de la educación virtual. Estas mediaciones incluyen lo cognoscitivo, lo didáctico, lo cultural, lo institucional y lo comunicacional.

Desde esta perspectiva, la investigación se enmarca en la misión y los objetivos de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, para fortalecer la investigación y profundización del conocimiento tanto en lo humanista como en lo pedagógico, y en las líneas de estudio, grupos y proyectos que proponen soluciones y posibilitan construir nuevo conocimiento en educación y pedagogía, particularmente en el ámbito del macro proyecto de mediaciones en tecnologías de la comunicación y la información en educación superior.

No obstante, dado el sinnúmero de posibilidades que se derivan del estudio de la mediación pedagógica y las mediaciones que a su vez la constituyen, especialmente en el ámbito de la educación virtual, este proyecto se focaliza en la mediación comunicacional, teniendo en cuenta que una de las principales características de

esta modalidad educativa es el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación, lo que abre un amplio rango de posibilidades para generar nuevas formas en que se puede presentar y compartir la información y en las que estudiantes y profesores puedan interactuar en la “no-presencialidad”, sin tener contacto físico, pero “conectados” o comunicados permanentemente; razón por la cual, lo comunicacional se convierte en la mediación que posibilita la construcción de significados compartidos, para contextualizar lo pedagógico, curricular, metodológico y didáctico; igualmente, facilita la significación de las actividades de enseñanza y aprendizaje para el trabajo autónomo e independiente de los estudiantes y define las formas de comunicación en los ambientes de aprendizaje en los que interactúan y trabajan colaborativamente estudiantes, profesores, tutores, expertos y demás personas que intervienen en el proceso educativo.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de contribuir al desarrollo de los diferentes componentes de un modelo de mediación pedagógica, particularmente el comunicacional como fundamento de la interacción y la interactividad que hagan posible el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana. Por lo tanto, se requiere caracterizar, como parte de la mediación pedagógica, los componentes de la mediación comunicacional que posibiliten la interacción dialógica entre los distintos actores del proceso educativo; orienten la producción y la utilización de mediaciones que favorezcan el intercambio de saberes, proyectos y experiencias; contribuyan al fortalecimiento de las actuales y al desarrollo de las nuevas habilidades, destrezas y conocimientos de los estudiantes en función del aprendizaje autónomo y significativo, en el marco del enfoque basado en competencias y el modelo educativo de la Fundación Universitaria Panamericana. Surgió entonces el interrogante: ¿Cuáles son los componentes de la mediación comunicacional que deben estar presentes en la mediación pedagógica del sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana?

A partir de este planteamiento se formula como objetivo general del proyecto: Caracterizar los componentes de mediación comunicacional que hagan posible la mediación pedagógica en el sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana. Como objetivos específicos se plantearon:

1. Identificar los componentes de la mediación pedagógica en ambientes virtuales.
2. Analizar los componentes de mediación pedagógica presentes en el sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana, haciendo énfasis en lo comunicacional.
3. Identificar los componentes de un proceso comunicacional y los elementos comunicativos que intervienen en la mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje.
4. Determinar los componentes de la mediación comunicacional para el sistema de educación virtual en la Fundación Universitaria Panamericana.

1.1. ANTECEDENTES

La búsqueda de antecedentes para este proyecto se inició con una extensa revisión de temas relacionados con la educación virtual que permitió, posteriormente, delimitar el estado del arte a los ejes esenciales de la investigación: la mediación pedagógica y la mediación comunicacional en educación virtual, tanto a nivel nacional en general, como en particular a nivel de la Fundación Universitaria Panamericana.

Aunque los antecedentes en estos temas no son muy amplios dada la reciente incorporación de los conceptos de mediación en el ámbito educativo virtual, los documentos e información encontrados registran reflexiones, propuestas y experiencias en los que la tecnología representa un medio de comunicación, y en los que las mediaciones concentran su atención sobre el paso de las ideologías a la cultura, de los aparatos a los sujetos y de la reproducción a la producción, en el ámbito educativo, especialmente en la modalidad virtual.

Es así como en los años ochenta surge el concepto de mediaciones, lo que implicó una nueva perspectiva para abordar la problemática de la comunicación, puesto que la relación de la educación se da a través de un proceso comunicativo interpretativo; es decir, recuperar lo que circula en la cultura para transformarlo simbólicamente y comunicarlo (Ramírez, 2006). Igualmente, estas mediaciones se han incorporado

en la educación para atender soluciones educativas a sectores de población que por razones de movilidad, situación económica, ambiente familiar, condiciones físicas o ubicación geográfica no pueden tener acceso a las universidades tradicionales, a partir de lo cual nace el concepto de virtualidad (Parra, 2005).

De la misma manera, Galvis (2004) argumenta que la tecnología favorece procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos y que a su vez se están dando las condiciones para que las relaciones entre las tecnologías y el aprendizaje se conviertan no solo en algo creciente, sino que sean la ocasión para producir un cambio importante en la educación mediante el desarrollo tecnológico como factor esencial, ya que las comunicaciones digitales han hecho posible la interacción de personas, pues las barreras de espacio-tiempo no son obstáculo para compartir y construir conocimiento y esto sumado a la información que se torna cada vez más diversa, confiable, oportuna y a precio razonable, ha cambiado el entorno en el que se dan muchos procesos educativos.

Así mismo, se evidencia que es necesario repensar la perspectiva educativa, lo cual conlleva a restringir los procesos educativos centrados en quien enseña, a aquellos ámbitos donde la transmisión de conocimientos es una necesidad, cuyas acciones deben estar enfocadas principalmente al uso creativo de la información y a la construcción de conocimientos por parte del alumno, en acompañamiento permanente con su profesor, esto lleva a reconocer que se aprende a partir de múltiples medios, unos expositivos (libros, videos) otros activos (simuladores, juegos, ejercitadores, micro mundos) y otros interactivos (a través de diálogos entre pares, alumnos y profesores o en comunidades de aprendices) y que por tanto, dar control al aprendiz sobre los medios es otro de los compromisos de los educadores (Galvis, 2004).

Por otro lado, en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, desde la Vicerrectoría Académica y el Comité Univirtual, se encontraron algunas investigaciones a partir del modelo “Aprender de la Tecnología”, enfocadas en tres aspectos básicos: los resultados alcanzados por los estudiantes, representados en notas y puntajes en las evaluaciones; las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje por estos medios; y el nivel de satisfacción de los alumnos con la enseñanza virtual. Particularmente

las realizadas durante el año 2007 se desarrollaron con base en el modelo de fases de apropiación propuesto por Hooper y Rieber (1995) que corresponden a: a) fase de integración, hace énfasis en la utilización de la tecnología para la transmisión de documentos que deben ser desarrollados dentro del curso y se hace uso de las Tecnologías de Información y Comunicación-TIC como herramientas, que sirven para comunicarse con los estudiantes y facilitan la presentación de temas dentro de clase; b) fase de reorientación, donde el ambiente de aprendizaje apoyado en tecnología, es entendido y utilizado como herramienta para la construcción del conocimiento, cuyo énfasis se encuentra en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual amplía la representación de los docentes, quienes utilizan la herramienta tecnológica como orientación de las actividades académicas, de forma que los estudiantes adquieren un papel activo; c) fase de evolución, donde los docentes se preocupan por generar nuevas posibilidades de utilización de las TIC, para integrarlas a los procesos educativos, además de divulgar a otros colegas sus avances al nivel de la apropiación de la tecnología. (Montes y Ochoa, 2007).

Finalmente, el Grupo de Estudio e Investigación en Tecnologías y Educación-GENTE (2003) de la Universidad Industrial de Santander, con propósitos orientados a la reflexión permanente sobre los usos apropiados de entornos virtuales para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, recopila en su publicación *Aula Virtu@l* experiencias de diferentes formas de trabajo dentro de modelos pedagógicos basados en la resolución de problemas como estrategia para la construcción de competencias (desarrollado en cuatro fases, buscando en cada una, generar actitudes y habilidades que puedan ayudar al aprendizaje); aprendizaje colaborativo (basado en los principios de interdependencia positiva, interacción estimuladora, habilidades interpersonales y de equipo, responsabilidad, y procesamiento grupal).

2. METODOLOGÍA

Tipo de investigación: Descriptiva.

Diseño metodológico: Análisis documental y de contenidos.

2.1. ETAPA 1. VALIDACIÓN TEMÁTICA

Una vez planteado el problema, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, se establecieron las necesidades y requerimientos de información a partir de una clasificación temática que fundamentara el marco teórico. Esta clasificación se realizó con base en categorías y subcategorías que corresponden a los temas centrales y subtemas de la investigación respectivamente. A través de una matriz de correspondencia se validó la coherencia, pertinencia y validez de las temáticas frente a los objetivos específicos; los cuales a su vez se validaron frente al objetivo general y éste con los subproblemas que configuran el problema formulado para la investigación.

2.2. ETAPA 2. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Para efectos de este proyecto el procedimiento de análisis documental se organizó alrededor del proceso de categorización que, como lo plantea Bardin (1986) “es la operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos” (p. 90). Esta categorización, como proceso estructuralista contempla dos etapas: “el inventario, para aislar los elementos del análisis y la clasificación, para distribuir los elementos, y buscar o imponer a los mensajes cierta organización” (p. 91).

2.2.1. INVENTARIO

Se fundamentó en los dos grandes niveles del análisis documental propuestos por García (citado en Ruíz, 1992): el externo (o formal) que corresponde a la descripción exterior del documento y los datos básicos de su contenido formal, y el interno (o de contenido) que corresponde a las descripciones sustanciales o resúmenes de los documentos analizados.

Nivel externo de análisis

A partir de la clasificación temática realizada en la etapa 1 y con base en los descriptores generales y específicos establecidos, se procede a realizar el análisis externo o formal que contempla dos fases:

Fase 1. Consiste en una búsqueda exploratoria con el fin de seleccionar el material (libros, investigaciones, revistas y documentos) que contiene la información relevante de acuerdo con las temáticas generales establecidas para la investigación. Esta búsqueda se realiza mediante la asignación de palabras clave o descriptores generales y permite una revisión general preliminar de títulos de libros (físicos y digitales), títulos de investigaciones, revistas especializadas, documentos oficiales e institucionales (físicos y digitales); publicaciones y registros bibliográficos y documentales virtuales ubicados en bases de datos y sitios web especializados y generales en internet. Dadas las características de las temáticas contempladas en el proyecto, adicionalmente, se define un criterio de vigencia de la información referida a un periodo de tiempo de producción y publicación de la misma. Para este proyecto esta vigencia corresponde a 10 años (año 1998 en adelante).

Fase 2. Una vez seleccionado el material preliminar se realiza una revisión detallada del mismo con base en los descriptores específicos, que consiste en revisar los títulos de capítulos, resúmenes, tablas de contenido, índices y abstracts con el fin de seleccionar los contenidos temáticos específicos acordes con los objetivos de la investigación.

Nivel interno de análisis

Una vez seleccionado el material específico, se procede a desarrollar el análisis de contenido del mismo utilizando un mecanismo de indización, que consiste en señalar de qué trata el documento y presentar su contenido temático.

2.2.2. CLASIFICACIÓN

De acuerdo con Bardin (1986) “la clasificación consiste en la agrupación, por categorías, de los elementos constitutivos de las temáticas seleccionadas. Estas categorías corresponden a secciones o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, en razón de las características comunes de estos elementos” (p. 90). En el caso particular de este proyecto, la clasificación documental se realizó por agrupación a partir de cuatro categorías temáticas con base en los siguientes descriptores generales: 1) Documentos de política y de normatividad colombiana vigente, relacionada con uso de TIC en educación y educación virtual, 2) Material relacionado con educación virtual, 3) Bibliografía relacionada con mediación pedagógica y 4) Material relacionado con componentes de la comunicación. En cuanto a los descriptores específicos, el criterio de categorización que se aplicó fue de tipo semántico, que reúne bajo un título conceptual, los contenidos de los elementos comunes, conformando de esta manera las unidades de registro para el análisis de los contenidos (Bardin, 1986).

2.3. ETAPA 3. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

El análisis del objeto de estudio corresponde a la identificación de los elementos relacionados con mediación pedagógica, tanto a nivel institucional en general, como en particular para la educación virtual, y con mediación comunicacional, presentes en los documentos oficiales de la Fundación Universitaria Panamericana. Se realizó siguiendo la misma metodología del análisis documental de la etapa 2, a partir de los planteamientos de Bardin (1986) tanto para el inventario como para la clasificación a partir de descriptores generales y específicos y el criterio de categorización de tipo semántico que permite conformar las respectivas unidades de registro.

2.4. ETAPA 4. ANÁLISIS DE RELACIONES REFERENCIALES

En esta etapa, la investigación se centró en establecer, a partir de lo planteado en el marco teórico, las categorías y subcategorías las cuales posibilitan identificar y definir los elementos de mediación comunicacional que deben estar presentes en un sistema de educación virtual. De igual forma, mediante un cruce referencial con los documentos institucionales de la Fundación Universitaria Panamericana determinar si se encontraban presentes (de manera general o explícita), o ausentes, para constituir a partir de estos resultados, la base de la propuesta, en lo comunicacional, para el modelo de mediación pedagógica del sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana y responder a los objetivos específicos planteados en esta investigación. Para facilitar el análisis y el cruce de relaciones referenciales se codifican y definen cada una de las categorías y subcategorías de análisis de acuerdo con su naturaleza a partir de la siguiente estructura:

Tabla 1. Relaciones referenciales

CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS 1		SUBCATEGORÍAS 2	
I	Interacción	I1	Tipos de interacción	I1.1	Intrapersonal
				I1.2	Interpersonal
				I1.3	Intragrupal
				I1.4	Intergrupal
		I2	Modos de expresión	I2.1	Lenguaje visual
				I2.2	Lenguaje textual
				I2.3	Lenguaje auditivo
IT	Interactividad	IT1	Recursos	IT1.1	Interfaz
				IT1.2	Medios de comunicación
				IT1.3	Materiales educativos
		IT2	Ergonomía cognitiva	IT2.1	Usabilidad
				IT2.2	Comunicabilidad

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Definiciones de las categorías para las relaciones referenciales

CÓDIGO	CATEGORÍAS / SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
I	Interacción	Acción comunicativa intencionada que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas o sujetos interactuantes que funciona bajo lenguajes consensuados y es instrumental, por su capacidad de emplear medios para hacer perdurar sus mensajes a través del tiempo y el espacio.
I1	Tipos de interacción	Relaciones comunicativas que se presentan en la interacción y que pueden ser uno a uno, uno a varios, varios a uno o varios a varios, dependiendo del número de interactuantes.
I1.1	Intrapersonal	Diálogo interno que un individuo tiene consigo mismo a través de mecanismos de la conciencia, como el cálculo, la meditación, la reflexión, el análisis y la analogía, y con el entorno de conocimiento a través de los símbolos lingüísticos e icónicos.
I1.2	Interpersonal	Relación de reciprocidad en la comunicación entre dos o más interactuantes.
I1.3	Intragrupal	Interacción que se logra mediante una efectiva conexión entre los interactuantes de un grupo cuando se estructura como equipo de trabajo.
I1.4	Intergrupar	Interacción entre diferentes equipos de trabajo (grupos) para intercambiar, retroalimentar y participar con sus compañeros de forma asincrónica o sincrónica, conformando una red.
I2	Modos de expresión	Se refiere a los diferentes lenguajes que posibilitan la acción dialógica en los diferentes tipos de interacción.
I2.1	Lenguaje visual	Expresión de ideas y conceptos mediante imágenes, que pueden ser fijas o estáticas (íconos, gráficas, dibujos y fotografías); o dinámicas (imágenes con movimiento y videos).
I2.2	Lenguaje textual	Representa la comunicación a través de letras, por medio de distintos sistemas de escritura.
I2.3	Lenguaje auditivo	Aquel por el que podemos comunicarnos por medio del sonido.

CÓDIGO	CATEGORÍAS / SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
IT	Interactividad	Capacidad -en mayor o menor grado- que tienen los medios electrónicos para brindar a los usuarios la igualdad de oportunidades para emitir y recibir mensajes en forma simultánea y posibilitar la relación y el diálogo entre el actor educativo (ya sea el estudiante o el facilitador) y los recursos y materiales educativos.
IT1	Recursos	Conjunto de materiales educativos, elementos y medios tecnológicos que posibilitan el acto educativo en un ambiente virtual de aprendizaje.
IT1.1	Interfaz	Elemento principal de los entornos de conocimiento en los ambientes virtuales, que permite tener acceso a los medios y materiales educativos.
IT1.2	Medios de comunicación	Los recursos tecnológicos de comunicación que permiten la interacción sincrónica o asincrónica entre uno o más interlocutores.
IT1.3	Materiales educativos	Los recursos pedagógicos y didácticos que hacen posible y facilitan el aprendizaje, tales como textos, ejercicios, objetos virtuales de aprendizaje, libros, enlaces, simuladores, entre otros.
IT2	Ergonomía cognitiva	Diseño de los sistemas donde las personas realizan su trabajo y los artefactos que se encuentran en él para que la interacción y los procesos cognitivos que de ella se deriven sean más eficaces.
IT2.1	Usabilidad	Define los aspectos técnicos de uso de la aplicación y evalúa las consideraciones y principios estándar de uso de un sistema interactivo y de los contenidos para garantizar que la información y las interacciones corresponden a los estándares del sistema.
IT2.2	Comunicabilidad	Adecuada articulación de los elementos verbo-icónicos necesarios para establecer una comunicación eficaz y eficiente con el usuario.

Fuente: Elaboración propia

2.4.1. DOCUMENTOS FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PANAMERICANA

De igual forma, se codifican los documentos institucionales de la Fundación Universitaria Panamericana, tomados como base para la investigación, de la siguiente manera:

PEI= Proyecto Educativo Institucional

PEDI= Plan Estratégico de Desarrollo Institucional

ME= Modelo Educativo

LPEV= Lineamientos Pedagógicos para Educación Virtual

ANÁLISIS DEL CRUCE REFERENCIAL

Finalmente, para realizar el cruce referencial entre las categorías establecidas y el análisis documental se diseña una matriz que permite identificar los elementos de mediación comunicacional presentes y ausentes, de acuerdo con las siguientes convenciones:

PG= Presente de manera genérica. Se refiere a la presencia, en los documentos institucionales, de uno o varios de los elementos comunicacionales relacionados con alguna de las categorías o subcategorías de análisis. Estos elementos están presentes de manera implícita, general o no están relacionados específicamente con educación virtual.

PE= Presente de manera específica. Se refiere a la presencia, en los documentos institucionales, de los elementos comunicacionales relacionados con alguna de las categorías o subcategorías de análisis y explícitamente relacionados con educación virtual.

NP= No presente. Se refiere a la ausencia en los documentos institucionales, de los elementos comunicacionales relacionados con alguna de las categorías o subcategorías bien sea de manera genérica o explícita.

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN TEMÁTICA

Como resultado de la validación temática se produjo una matriz que desglosa el problema planteado en subproblemas y relaciona éstos con el objetivo general y objetivos específicos; a partir de los cuales se establecen las categorías (o temas centrales) y subcategorías (o subtemas) para el desarrollo de la investigación.

3.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Como resultado del análisis documental se obtuvo una matriz que permitió clasificar los libros, investigaciones, revistas y documentos tanto físicos como electrónicos y digitales seleccionados para ampliar y profundizar los temas y subtemas establecidos en la validación temática y que sirvieron como categorías en el proceso de inventario y agrupación para el análisis externo e interno de acuerdo con el procedimiento planteado por Laurence Bardin (1986) para análisis de contenidos.

3.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Como resultado del análisis del objeto de estudio se obtuvo una matriz que contiene los elementos relacionados con las categorías específicas establecidas para esta investigación, de acuerdo con la metodología del análisis propuesta por Laurence Bardin (1986).

3.4. RESULTADOS DEL CRUCE REFERENCIAL

De acuerdo con las categorías, sub-categorías y códigos establecidos para el análisis del cruce referencial realizado sobre cada uno de los documentos institucionales de

la Fundación Universitaria Panamericana, tomados como base para la investigación, se evidencian los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados del cruce referencial para interacción

DOCUMENTOS	I	I ₁	I _{1.1}	I _{1.2}	I _{1.3}	I _{1.4}	I ₂
PEI	PG	PG	PG	PG	PG	PG	PG
PEDI	PG	PG	PG	PG	PG	PG	NP
ME	PG	PG	PE	PE	PE	NP	NP
LPEV	PG	PG	PG	PE	PG	NP	PG

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Resultados del cruce referencial para interactividad

DOCUMENTOS	I _{2.1}	I _{2.2}	I _{2.3}	IT	IT ₁	IT _{1.1}	IT _{1.2}	IT _{1.3}	IT ₂	IT _{2.1}	IT _{2.2}
PEI	PG	PG	PG	NP	NP	PG	PG	NP	NP	NP	NP
PEDI	NP	NP	NP	PG	NP	PG	PG	PG	NP	NP	NP
ME	NP	NP	NP	PG	PG	PG	PE	PG	PG	PG	PG
LPEV	PE	PE	PE	PG	PG	PG	PE	PE	PG	PG	PG

Fuente: Elaboración propia

3.5. RESULTADOS DETALLADOS DE LA REVISIÓN DE LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PANAMERICANA

Como resultado de la revisión de los documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional, Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, Modelo Educativo y Lineamientos para la Educación Virtual se produjo una tabla en la que se identifica, en cada uno de los apartes de estos documentos, la presencia bien sea de manera genérica o explícita de los elementos de mediación comunicacional relacionados con las categorías de análisis interacción e interactividad, base de esta investigación.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. COMPONENTES DE INTERACCIÓN

De acuerdo con los resultados del análisis de los documentos de la Fundación Universitaria Panamericana, tomados como base para esta investigación, se evidencia que, tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, los componentes de mediación comunicacional relacionados con interacción, son tratados de manera genérica sin que haya una caracterización específica de los diferentes tipos de interacción en el contexto general institucional ni en el particular de educación virtual, tampoco se evidencian políticas o estrategias que orienten el manejo de las interacciones intrapersonal, interpersonal, intragrupal o intergrupala. En el documento del Modelo Educativo, aunque hay referencias específicas a las interacciones intrapersonal, interpersonal e intergrupala, estas son tratadas desde una perspectiva pedagógica y didáctica, más no comunicacional; igualmente, no se hallan referencias sobre la interacción intragrupal. Por estas razones se considera que la presencia del componente interacción, en este documento, es genérica.

De la misma manera, en el documento de Lineamientos Pedagógicos para la Educación Virtual, las referencias a las interacciones intrapersonal e intragrupal son de carácter genérico desde lo pedagógico; no hay referencias relacionadas con la interacción intergrupala y solamente hay referencias específicas sobre la interacción interpersonal, pero sin un mayor desarrollo desde lo comunicacional. En cuanto al componente relacionado con los modos de expresión, como parte de la interacción, el Proyecto Educativo Institucional hace referencia a los lenguajes visual, textual y auditivo, de manera genérica en un contexto institucional; sin profundizar en las características, formas de tratamiento o parámetros específicos para el manejo de los mismos.

Respecto al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y el Modelo Educativo, no se encuentran referencias relacionadas con los lenguajes que integran la categoría de modos de expresión como componente de la interacción. En los Lineamientos

Pedagógicos para la Educación Virtual se evidencian referencias específicas relacionadas con los lenguajes visual, textual y auditivo; sin embargo, su enfoque se refiere a estas formas de expresión como elementos que apoyan lo didáctico, pero no como elementos comunicacionales de la mediación pedagógica, por lo que se considera que los modos de expresión, en su conjunto, se presentan de manera genérica.

4.2. COMPONENTES DE INTERACTIVIDAD

En cuanto a los componentes de interactividad, en el Proyecto Educativo Institucional no se evidencian referencias relacionadas con los recursos o la ergonomía cognitiva; mientras que en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, éstos se encuentran de manera genérica, particularmente en lo que se refiere a la interfaz, medios de comunicación y materiales educativos pero desde una perspectiva de uso y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación como herramientas tecnológicas de apoyo a los propósitos educativos de la Institución; sin embargo, no hay un enfoque desde lo comunicacional que oriente el uso de estos recursos como componentes de interactividad en la relación entre los EMIREC, los materiales educativos y el ambiente de aprendizaje. Por otra parte, no se evidencia la presencia de aspectos relacionados con la ergonomía cognitiva desde los criterios de usabilidad y comunicabilidad.

En relación con el documento del Modelo Educativo, aunque se mencionan de manera específica algunos de los medios como herramientas de comunicación electrónica que apoyan la educación virtual, no hay un desarrollo de sus características, o funciones como elementos de interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje que posibiliten la mediación comunicacional y pedagógica. En el documento de Lineamientos para la Educación Virtual se presenta de manera muy general la referencia a los materiales educativos, desde la perspectiva de los contenidos y las estrategias didácticas para viabilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje sin especificar sus características o los criterios de selección de los mismos desde lo comunicacional para favorecer la interactividad; por otro lado,

aunque menciona una serie de herramientas de comunicación web asincrónica y sincrónica, desde una perspectiva de herramientas tecnológicas, sin profundizar en los criterios para su uso en el entorno formativo virtual institucional como elementos de mediación comunicacional que posibilitan la mediación pedagógica.

Igualmente, se mencionan criterios de usabilidad para la web en cuanto a los materiales educativos; sin embargo, no hay referencias que expliciten o definan dichos criterios. Así mismo, se establece el desarrollo de actividades destinadas a promover la participación de los usuarios-estudiantes que involucran materiales educativos y medios de comunicación, pero no se establecen criterios de usabilidad o comunicabilidad que orienten la interactividad de los mismos. En varias partes del documento se hace alusión al uso de una plataforma LMS (Learning Management System) como base del desarrollo del ambiente virtual de aprendizaje, por lo que se considera una referencia específica a la interfaz; no obstante no se encuentra mayor detalle de su estructura y componentes o de los criterios de ergonomía cognitiva para el uso de la misma.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis y la discusión de los resultados de esta investigación se puede concluir de manera general, que la comunicación es uno de los factores críticos en la educación virtual y por ende los elementos de mediación que de ella se derivan se convierten en componentes claves para lograr articular y hacer más efectivas y eficientes las acciones y mediaciones que posibilitan el acto educativo e involucran todas las posibles relaciones e interrelaciones entre estudiantes, tutores, ambiente educativo, recursos tecnológicos, materiales educativos, medios de comunicación, información y conocimiento.

Desde esta perspectiva, todas aquellas mediaciones que integran la mediación pedagógica, tales como la mediación didáctica, que proporciona los medios para potenciar el aprendizaje; la cognoscitiva, como mediación individual que condiciona el proceso del conocimiento; las mediaciones cultural y referencial que influyen directamente en el desarrollo de la anterior; la semiológica, que posibilita

la intercomunicación y el entendimiento; la institucional, que establece el marco contextual para la actuación y la tecnológica, como infraestructura física y lógica que hace posible la educación virtual; alcanzan un mayor impacto y efectividad en la medida que la comunicación permita desarrollar y potenciar las interrelaciones propias del acto educativo como proceso social, logre mediar los aprendizajes y fortalezca los procesos cognitivos a través de la interacción y la interactividad.

Visto de esta manera, ese impacto y efectividad se deben reflejar en el desarrollo de los elementos que configuran la mediación comunicacional; es decir, los contenidos, las formas de expresión, la facilidad de acceso al ambiente virtual de aprendizaje y sus herramientas de interacción y comunicación sincrónica y asincrónica; en la facilidad de uso y comprensión de los materiales educativos que se desarrollen, en la pertinencia de las estrategias didácticas y metodológicas que se diseñen y en uso de todas aquellas herramientas educativas, tecnológicas, sociales y culturales, que median las acciones en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los factores que se debe considerar en la mediación comunicacional, como base de una mediación pedagógica en educación virtual, es el enfoque comunicativo, ya que la educación virtual plantea relaciones dialógicas entre los actores del proceso educativo y permite el intercambio de mensajes, utilizando diversas formas de expresión y a través de diferentes medios de comunicación que hacen que tanto tutores-profesores como usuarios-estudiantes no solamente sean consumidores sino productores de información/conocimiento, cumpliendo simultáneamente e intercambiando permanentemente roles de emisores-receptores (EMIREC); lo que implica que se debe disponer de diversas formas de expresión para las diversas interacciones y brindar facilidades de uso y comunicación con los actores del proceso, el ambiente de aprendizaje, los contenidos, los recursos didácticos, metodológicos y los medios de comunicación como elementos de interactividad para hacer que cada persona se desarrolle como comunicador; facilitando, de esta forma, una mejor comprensión y aprehensión de las distintas mediaciones acordes con el perfil y el contexto particular de cada estudiante; con los diversos materiales educativos y medios de comunicación disponibles; con los diferentes recursos tecnológicos y los diversos escenarios pedagógicos y didácticos

a que se expone al estudiante; igualmente, con el grado de comunicabilidad que se logre en el ambiente virtual de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, en el ámbito particular del objeto de esta investigación, aunque los documentos institucionales de la Fundación Universitaria Panamericana tales como el Proyecto Educativo Institucional-PEI- y el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional-PEDI-, por ser documentos macro orientadores contienen pautas generales sobre los aspectos relacionados con la mediación pedagógica y en algunos casos particularmente con la mediación comunicacional; es necesario concretar una política más explícita que sirva de marco para el desarrollo de los propósitos y objetivos estratégicos planteados por la Institución en su visión de fortalecer y proyectar la educación virtual en el corto y mediano plazo e igualmente, se formulen estrategias y acciones concretas que sirvan de fundamento para desarrollar criterios y lineamientos de mediación pedagógica en todas sus dimensiones, particularmente en la comunicacional, para esta modalidad educativa en la Institución.

Por otra parte, el modelo educativo institucional requiere una mayor profundización en lo relacionado con la mediación pedagógica para la modalidad de educación virtual, de forma que la caracterice y diferencie frente a la modalidad presencial, con base en lo comunicacional; ya que uno de los principales diferenciadores entre estas dos modalidades está determinado por el mayor grado de comunicabilidad y la diversidad de interacciones que se presentan en lo virtual, así como por la variedad de formas de comunicación y disponibilidad de medios de comunicación. Igualmente, es necesario que en el modelo educativo institucional se responda, para el sistema de educación virtual, a dos de las preguntas claves del modelo pedagógico; cómo y con qué enseñar, ya que la primera implica la participación e interacción de estudiantes y profesores en el desarrollo de las actividades del proceso enseñanza y aprendizaje y el intercambio dialógico de información/conocimiento; mientras que la segunda corresponde al uso de los recursos didácticos y estrategias metodológicas acordes con el estudiante, su contexto y el ambiente de aprendizaje. Estas precisiones permitirán orientar los criterios de interacción pertinentes para los ambientes virtuales de aprendizaje de la Fundación Universitaria Panamericana,

así como los aspectos técnicos y la adecuada articulación de todos los elementos que posibilitan una comunicación eficaz y eficiente, desde la perspectiva de usabilidad y comunicabilidad como factores base de la interactividad.

Con base en lo anterior, se recomienda determinar y hacer explícitos los lineamientos para la mediación comunicacional en el sistema de educación virtual de la Institución, en los que se definan los elementos y condiciones para que la interacción, como acción comunicativa, sea eficaz y eficiente entre la información/conocimiento, los estudiantes el contexto institucional, el ambiente virtual de aprendizaje, los tutores y los medios técnicos, a partir de su modelo educativo basado en competencias y aprendizaje colaborativo, con el fin de alcanzar los principios de interdependencia positiva, interacción estimuladora, desarrollo de habilidades intra e interpersonales y trabajo en equipo (intragrupal), responsabilidad y procesamiento intergrupalo que este modelo supone, desde la perspectiva del EMIREC en la que cada actor del proceso enseñanza/aprendizaje se desarrolle como un comunicador efectivo.

Esto significa que se requiere establecer y caracterizar las formas, contextos y condiciones, desde lo comunicacional, con que deben ser manejados los diferentes lenguajes (textual, visual y auditivo), haciéndolos explícitos en el modelo de mediación pedagógica del sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana; igualmente definir las relaciones que se establecen entre sus EMIREC, desde la perspectiva de los modos de expresión y su definición de docencia como interacción dialógica, de manera tal que se posibilite el intercambio de mensaje utilizando y combinando pertinente y coherentemente los diferentes lenguajes, fortaleciendo de esta forma su propuesta de aprendizaje autónomo y significativo, así como los procesos socio-afectivos presentes en un proceso de mediación pedagógica y comunicacional.

Adicionalmente, se deben considerar los criterios y condiciones para que los recursos educativos y tecnológicos, así como los medios de comunicación asincrónica y sincrónica, posibiliten un alto grado de interacción y una relación fluida entre estudiantes, tutores y materiales educativos para garantizar una mediación pedagógica efectiva y el logro de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la ergonomía cognitiva determinada por la definición de

estándares técnicos para la configuración, administración y uso de la interfaz como plataforma interactiva que configura el ambiente virtual de aprendizaje; así como para el diseño y desarrollo de los contenidos (usabilidad) y la incorporación y usos de los elementos textuales, verbales y visuales (comunicabilidad).

Por otra parte, se concluye que los objetivos propuestos para la investigación se cumplieron, dado que durante el desarrollo de la misma se identifican como componentes de la mediación pedagógica otras mediaciones que la configuran y que confluyen y se integran en la educación virtual, tales como la mediación didáctica, la cognoscitiva, la cultural, la referencial, la semiológica, la tecnológica y la comunicacional, encontrándose esta última como el elemento articulador e integrador de las anteriores y por lo tanto eje fundamental para el desarrollo de la mediación pedagógica.

Igualmente, se identifican los componentes de un proceso comunicacional y los elementos comunicativos que intervienen en la mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje, lo que permitió identificar los componentes de mediación comunicacional que deben tenerse en cuenta para posibilitar la mediación pedagógica en el sistema de educación virtual de la Fundación Universitaria Panamericana, determinados por la interacción en sus diferentes tipos (intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupala) y formas de expresión (lenguaje textual, visual y auditivo); así como por la interactividad definida desde los recursos (interfaz, materiales educativos y medios de comunicación) y la ergonomía cognitiva (usabilidad y comunicabilidad).

Finalmente, aunque esta investigación se centró en la Fundación Universitaria Panamericana y su sistema de educación virtual, los hallazgos, conclusiones y recomendaciones aportan elementos que pueden ser extensivos y aplicarse en otros contextos, no necesariamente virtuales, ya que los componentes de mediación comunicacional, desde la perspectiva de la mediación pedagógica y el uso de la Tecnologías de Información y Comunicación –TIC, conjugan un conjunto de características inter y multidisciplinarias que hacen posible derivar nuevos proyectos focalizados en el ámbito de los medios y las mediaciones en diferentes contextos.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (1986). El análisis de contenidos. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Eusse, O. (2006). De la Docencia Presencial a la Asesoría a Distancia. En C. Barrón Tirado, Proyectos Educativos Innovadores, Construcción y debate (pp. 232-238). México: UNAM.
- Galvis, A. (2004). Repensando la Educación Superior con Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. Bogotá, Colombia: Editorial Escuela Colombiana de Ingeniería.
- Grupo de Estudio e Investigación en Tecnologías y Educación-GENTE. (2003). Aul@ Virtual. Bucaramanga, Colombia: UIS.
- Hooper, S. y Rieber, L.P. (1995). Teaching with Technology. In A.C. Ornstein, Teaching: Theiry into practice (pp. 154-170). Massachusettsheights, U.S.A: Allyn and Bacon.
- Montes, J. y Ochoa, S. (2007). Experiencias Virtuales en educación. Análisis de los niveles de apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en cursos universitarios. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Parra, J. E. (2005). Educación Virtual: Reflexiones y Experiencias. Aproximación a la virtualidad desde la propuesta educativa de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Santa Rosas de Osos, Colombia: FUCN.
- Ramírez, J. E. (2006). Tecnologías de la información y la comunicación en el enfoque de la Educación Abierta y a Distancia. Documentos Pedagógicos. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruíz, R. (1992). El análisis documental: Conceptualización y estructura. Granada, España: Universidad de Granada.

Creencias sobre evaluación de un grupo de docentes de inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana⁴

Beliefs about evaluation of a group of professors of the Universidad Pontificia Bolivariana

María Guadalupe García C.⁵

Mayerly Llanos Redondo⁶

Resumen: El propósito de este artículo es dar a conocer el sistema de creencias sobre evaluación que poseen algunos docentes del Centro de Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). En este estudio de caso, las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

4 Proyecto de investigación dirigido por la Dra. Martha Ayala.

5 Magister en Educación. Docente Centro de Lenguas. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería. Grupo de Investigación GILEI. maria.garciac@upb.edu.co

6 Magister en Educacion. mayerlyllanos@ustadistancia.edu.co

Se utilizó el análisis de contenido para interpretar la información obtenida de las técnicas aplicadas y luego se hizo una triangulación entre la información encontrada en los instrumentos aplicados y la teoría. Entre los hallazgos principales se pueden mencionar los siguientes: existe una coincidencia parcial entre creencias de los docentes y las prácticas desarrolladas en su entorno laboral en cuanto a la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Esto confirma el hecho que existe una gran diferencia entre lo que expresan y ejecutan en el aula de clase. Por otra parte, en cuanto a las creencias lingüístico-pedagógicas utilizadas en la evaluación del inglés prevalece la tendencia en la mayoría de los docentes de privilegiar la evaluación de los aspectos gramaticales y la fonética como segmentos aislados del acto comunicativo. Igualmente, existe una predilección a evaluar estos aspectos de manera escrita principalmente, aunque no se descarta la evaluación oral. Aunado a esto, se pudo constatar que las habilidades que más predominan en sus prácticas, son la comprensión auditiva, la expresión oral y la escritura. La comprensión lectora es mencionada en sus discursos, no obstante en sus prácticas no se pudo observar. Asimismo, se encontró que aún existen prácticas tradicionales de evaluación por parte de algunos de los participantes de este estudio.

Palabras clave: Creencias, Evaluación, Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Sistema.

Abstract: This paper is a qualitative case research study whose aim was to investigate the beliefs that a group of professors of the Language Center have about evaluation. Data was gathered from semi structured interviews and in class observation. Content analysis was used to analyze the data obtained from the techniques applied in this investigation task. After that, a triangulation was made among the information found in the applied instruments and the theory. From the information collected it was found that there exist a partial coincidence between formative evaluation and summative evaluation. Whereas, regarding the linguistic-pedagogical beliefs utilized by most of the professors, it was found that there is a tendency to evaluate in written form although oral evaluation is not discarded. Professor's privilege in their evaluation some skills like: listening comprehension, oral

interaction and writing. Reading comprehension was absent from their practices. Besides, it was also found from the participants in this study that professors continue using traditional evaluation.

Keywords: Beliefs, Evaluation, Formative Evaluation, Sumative Evaluation, System.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una segunda lengua fue incorporada oficialmente al sistema educativo colombiano cuando el Ministerio de Educación Nacional promulgó la Ley 115 de 1994 con el propósito de fortalecer la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, inglés. Posteriormente, este mismo ente aprobó la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) que surgió de la necesidad de capacitar a los ciudadanos colombianos en al menos una lengua extranjera que le permitiera ser competitivo en tiempos de globalización y para ello adoptó los estándares requeridos para alcanzar la suficiencia en la lengua inglesa del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2006), en todas las instituciones tanto públicas como privadas a nivel de primaria, básica y media vocacional.

Siguiendo estos lineamientos, el Centro de Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana retoma en su trabajo con los estudiantes, los planteamientos del Marco Común Europeo y trabaja en los niveles que este propone y a su vez se acoge al Programa Nacional de Bilingüismo adoptando sus estándares. Es por eso, que en cuanto a la asignatura de inglés en el marco de las políticas (Acuerdo CDS 03 de abril 14 de 2008, modificado posteriormente en el Acuerdo CDS 01 de 2010) de la institución, se reconoce esta asignatura como parte del plan de estudios. Ésta es de vital importancia, debido a que los estudiantes se ven abocados a tomar diez niveles de inglés⁷ en el nuevo régimen y siete en el anterior. La institución busca con ello brindar a la comunidad de estudiantes la formación para que puedan

7 Nivel de inglés: es una clasificación para determinar las habilidades que debe poseer el estudiante con respecto al Marco Común Europeo o a los estándares dados por el Gobierno Nacional.

interactuar oralmente y por escrito en una segunda lengua, de manera que sean competitivos en el campo laboral. En la última reglamentación en que se adopta el Marco Común Europeo (MCE) en la institución, se decide que los estudiantes al culminar sus estudios de lengua extranjera, inglés, deben demostrar suficiencia en el nivel B1. No obstante, este objetivo no se está cumpliendo a cabalidad, puesto que podrían existir inconvenientes pues no se están evaluando las competencias según los criterios establecidos en el MCE, debido a que se siguen utilizando evaluaciones tradicionales o por desconocimiento de los docentes.

En lo referente a la enseñanza de este idioma en la UPB, se viene evidenciando que desde hace varios años alrededor del 30% de los estudiantes pierden esta asignatura en los niveles básicos. Según los docentes, esto podría estar ocurriendo por la falta de estudio de los discentes o debido a que la asignatura al no poseer créditos en el plan de estudios no incide en sus resultados académicos. Por otro lado, algunos estudiantes de este centro educativo afirman que el problema radica en que no existe coherencia en la manera como los temas son abordados en clase y la forma de evaluar de los profesores, lo que permite vislumbrar que es probable que la evaluación esté siendo fuertemente permeada por las creencias que los docentes tienen frente a esta práctica y esto se esté reflejando en las prácticas evaluativas que realizan. Debido a esta problemática se evidencia que existe un 30% de deserción de los estudiantes de los cursos de inglés y muchos aún no se han graduado a causa del retraso que presentan en esta área.

Se podría decir que la posibilidad de lograr los objetivos educativos está determinada por diversos elementos que confluyen entre sí. Entre ellos se encuentran las creencias de los maestros frente al proceso de enseñanza-evaluación, cómo ellos conciben estas prácticas evaluativas y cómo las llevan a la práctica. Por tanto, las creencias resultan ser la base para sus prácticas docentes y evaluativas puesto que estas son el eje conductor que guía su acción.

Autores como Serrano (2002) y Bandura (1986) afirman que el sistema de creencias es el mejor indicador de las decisiones que los docentes toman a lo largo de su vida y es muy complejo puesto que estas son el resultado de todos los conocimientos y experiencias que han tenido durante la vida. Por su parte, Ortega y

Gasset (1959) expone la idea de que nuestra conducta, incluso la intelectual depende de nuestro sistema de creencias. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Luego, se puede aseverar que es probable que las creencias que los docentes tienen frente a evaluación estén influyendo en estos resultados. Es por ello que sería pertinente investigar acerca de las creencias que poseen los docentes frente a estas prácticas para conocer y posteriormente comprender el tipo de lógicas evaluativas que implementan y qué los lleva a utilizarlas. Aunado a este factor, está el hecho de que se encuentran pocas investigaciones frente al tema de creencias sobre evaluación en el área de inglés. Los elementos mencionados anteriormente conllevaron a hacer la pregunta ¿Cuál es el sistema de creencias que sobre evaluación tienen algunos docentes del Centro de Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana?

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender el sistema de creencias que tienen sobre evaluación un grupo de docentes del Centro de Lenguas de La Universidad Pontificia Bolivariana.

1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las ideas núcleo, argumentos y las prácticas o transferencia que tienen sobre evaluación un grupo de docentes del Centro de Lenguas de La Universidad Pontificia Bolivariana.
2. Describir las prácticas evaluativas utilizadas por el grupo de docentes del Centro de Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana.
3. Evidenciar las relaciones que existen entre las creencias y prácticas evaluativas desarrolladas por el grupo de docentes del Centro de Lenguas de La Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería.

1.2. ANTECEDENTES

En esta sección se presentarán algunos estudios realizados sobre creencias, creencias sobre evaluación, evaluación, como también algunas investigaciones desarrolladas en la enseñanza de una lengua extranjera acerca del mismo tópico, sus objetivos, metodología, resultados, recomendaciones y algunas conclusiones acerca de estas propuestas investigativas.

1.2.1. SOBRE LAS CREENCIAS

Las creencias determinan en gran medida el comportamiento de los individuos y por tanto al situarlas dentro del ámbito educativo se hace necesario comprender los procesos y factores internos que gobiernan las intencionalidades y actuaciones del profesor en el aula de clase. De allí la relevancia de conocer algunas investigaciones que se han realizado acerca de este tema a nivel mundial y local.

Steel (2009) realizó un estudio llamado Reconciliando las creencias de los docentes universitarios para crear diseños de aprendizaje para ambientes. Las preguntas de esta investigación fueron las siguientes: ¿Cómo estos tres profesores de universidad creen que las tecnologías web como es LMS pueden ser usadas efectivamente en sus prácticas de enseñanza?, ¿cuáles creen ellos es el rol, las limitaciones y las fortalezas de estas tecnologías en su práctica docente? y ¿cómo se representan sus creencias en los diseños de aprendizaje? La investigación fue empírica y se encontró que los tres profesores tienen diferentes creencias en cuanto al concepto de efectividad de las tecnologías, acorde con sus preferencias pedagógicas y a los hechos de enseñanza-aprendizaje que quieren resolver. Coincidieron en que el uso de las tecnologías surge de una necesidad, y que al ser utilizadas por sí solas no son efectivas. Al igual, consideraron que este tipo de tecnologías les brinda la oportunidad de usar materiales auténticos. En cuanto a la segunda pregunta coincidieron en que el rol de las tecnologías web es un soporte para ayudar a conseguir los propósitos pedagógicos. Respecto a la tercera cuestión, se mostró claramente que las creencias de los profesores se combinaron

con sus creencias pedagógicas para formar visiones pedagógicas fuertes para usar estas tecnologías.

Nasser (2008) realizó una investigación sobre Las creencias y las prácticas de los profesores de ciencias: Hechos e Implicaciones. La investigación fue de corte cualitativo. El propósito de este trabajo enfatizó en presentar argumentos acerca de la relación existente entre las creencias y las prácticas y establecer cómo se establecen las consistencias e inconsistencias de esa relación. Respecto a este autor se puede afirmar que ofreció perspectivas socioculturales para explicar la consistencia e inconsistencia entre las creencias de los profesores y sus prácticas. Basándose en ellas y presentando las raíces de las primeras creencias que poseen los docentes se estableció una discusión de cómo estas se podrían cambiar.

Llinares (1989), en su investigación Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción función, realizó una investigación de corte cualitativo donde los objetivos fueron: “Determinar la relación entre el conocimiento de matemáticas y el conocimiento de contenidos específicos de tópicos concretos, determinar relación entre creencias y conocimiento y determinar relación entre conocimiento, creencias y la práctica” (p. 89). Se concluyó que el investigar sobre un concepto específico permite ampliar el término conocimiento situado en el profesor. Por otro lado, el autor afirma que el comparar diseños de investigación y de la integración de instrumentos sobre el conocimiento del profesor puede facilitar la comprensión de cuestiones metodológicas. Por último, se destacó que el conocimiento profesional del profesor en cuanto a la noción de función no asume la existencia de una estructura correcta para el conocimiento.

La importancia de este trabajo radica en la clasificación que este autor realiza en cuanto al sistema de creencias: ideas, prácticas y razones de las mismas, ellas serán la ruta metodológica e interpretativa de este estudio.

Los objetivos de la investigación desarrollada por Ayala et ál. (2010), Creencias sobre lúdica de un grupo de docentes que trabaja en el nivel preescolar de la ciudad de Bogotá, fueron: “Caracterizar los componentes (ideas núcleo, perspectivas de acción y razones) que constituyen el sistema de creencias acerca de la lúdica, en el grupo total de docentes, evidenciar las posibles relaciones entre los contextos

institucionales y las creencias de los docentes y determinar los aspectos del discurso teórico acerca de la lúdica que son compartidos con las creencias de los profesores de preescolar estudiados” (p. 20). El enfoque investigativo que se usó en este proyecto fue hermenéutico, el cual a su vez es parte del paradigma cualitativo. De la misma manera, se escogió el estudio de caso como diseño metodológico. Este estudio se basó en la línea del pensamiento del profesor que le interesa indagar acerca de los procesos de reflexión, que tienen lugar en su mente durante su labor profesional.

Los docentes creen que la lúdica atañe al sentir del individuo frente a las acciones que ejecuta tanto en lo personal como en lo pedagógico. Si se relaciona con lo pedagógico, los profesores la conciben como las diferentes actividades que les gustan a los niños y por consiguiente con las que se sientan felices. Aunado a lo anterior, los profesores consideran que la lúdica juega un rol preponderante en la enseñanza de los niños de preescolar, debido a que permite a los infantes aprender de manera divertida y significativa basándose en sus intereses. El reconocer estos intereses y estilos de aprendizaje de los niños se convierte en eje central para fomentar un aprendizaje ameno.

En relación con las investigaciones presentadas anteriormente se deja entrever que en la mayoría de ellas se utilizó el enfoque hermenéutico para abordar las creencias, debido a que éste permite estudiar en profundidad la acción humana. Es por esa última razón que esta investigación asumió ese mismo planteamiento. Por otro lado, se observó que existe una relación estrecha entre lo que los profesores creen y la manera como estas creencias son traspasadas al aula de clase en su cotidianidad. Luego, se puede afirmar que existe una evidente relación entre la creencia y el actuar humano y por ello el conocimiento de éstas puede brindar información inestimable para entender su proceder en cualquier aspecto.

Dos de los estudios aquí presentados utilizaron la clasificación del sistema de creencias utilizada por Llinares: ideas núcleo, perspectivas de acción y razones. Asimismo, se deja entrever que los procesos de pensamiento que tienen lugar en la mente del profesor a la hora de desarrollar sus labores son importantes y por ello deben ser objeto de estudio. Igualmente, se vislumbra que existe una contradicción entre lo que dicen los profesores y lo que hacen en su práctica pedagógica.

En la Figura 1 se observa el sistema de creencias que según este autor está conformado por las ideas núcleo que son el envoltorio, aquello que hace llevar a las personas a la elección personal, las razones que son los argumentos y la práctica aplicada que es la acción. Estos planteamientos se retomarán para posteriormente comprender el sistema de creencias desde estas tres ramificaciones que tienen el grupo de docentes de inglés participantes en este estudio sobre evaluación.

1.2.2. SOBRE LAS CREENCIAS EN EVALUACIÓN

Si bien es cierto que la evaluación se constituye en un elemento primordial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes debido a que tiene consecuencias cruciales en su desempeño académico, a lo largo de su vida también lo es, el hecho que se han desarrollado pocas investigaciones en cuanto a prácticas evaluativas orientadas por las creencias de los docentes, esto ha impedido descifrar y solucionar los problemas asociados a los resultados y a los efectos del proceso evaluativo. Es así como en las últimas décadas se ha suscitado un nuevo interés en desarrollar proyectos investigativos acerca de las creencias sobre diferentes tópicos, incluida la evaluación, debido a la importancia que éstas juegan en cada una de las acciones del ser humano.

Vergara (2011), en su investigación Creencias de la evaluación del aprendizaje de docentes destacados en Educación Básica, planteó las siguientes preguntas: “¿Cuáles son las creencias en torno a la evaluación de los aprendizajes que poseen docentes de Educación Básica de escuelas municipales de la comuna de Curicó con desempeño destacado según el SED (2007)?, ¿cuáles son los principios teóricos que sustentan el quehacer educativo?, ¿qué funciones dan en el sistema escolar y en el aula?, ¿para qué les sirve la evaluación y sus resultados? y ¿con qué periodicidad evalúan a sus estudiantes?”(p. 62). Esta investigación tuvo un enfoque fenomenológico de corte cualitativo y a su vez se utilizó el estudio de caso como diseño investigativo. En lo que respecta al concepto de evaluación se concluyó que existe más bien una convergencia que diferencia, especialmente en lo que respecta a funciones y finalidades. El instrumento que usan los profesores es una evaluación de conocimientos, no es integral. Por otro lado, se observó una similitud en cuanto

al concepto de evaluación de los docentes: ellos afirman que la evaluación es una labor pedagógica que influye en la mejora de sus estrategias pedagógicas. Además, se pone de manifiesto la diferencia entre la teoría de la evaluación y la práctica de los profesores que atribuyen a las labores administrativas, la cotidianidad y la falta de tiempo. Aunado a esto, se concluyó que muchos de los resultados de los procesos formativos pueden provenir de sus creencias y éstas a su vez obstaculizan el realizar mejores prácticas. Una de las recomendaciones de éste proyecto fue seguir investigando sobre creencias en enseñanza y evaluación.

Otro estudio denominado Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales (Prieto, 2008) tuvo como objetivo hacer una reflexión del rol de las creencias de los profesores acerca de la evaluación y los efectos negativos que éstas puedan generar en los estudiantes. La exploración fue hermenéutica. Las conclusiones de este trabajo señalan que muchas de las situaciones problemáticas que afectan los resultados formativos provienen de las creencias de los profesores debido a que éstas posibilitan u obstaculizan el realizar mejores prácticas o a que los aprendices logren mejores resultados. La autora agregó que las prácticas de enseñanza, y principalmente la evaluación deben tener un lugar central en la educación y es por esta razón que es imprescindible identificar las creencias que poseen los docentes frente a las prácticas evaluativas. Además, hace una invitación a los profesores a reflexionar sobre este tema y anima a seguir realizando investigaciones al respecto.

Gómez y Santana (2008) realizan un avance del trabajo Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares. En este aparte presentan el marco teórico y la metodología del trabajo. Esta última se enmarca dentro del paradigma cualitativo, y como diseño metodológico se usó el estudio de caso, estos autores afirman que pareciese ser que las creencias frente a la evaluación son tradicionales (evaluación sumativa), debido a que ésta es la que asegura el aprendizaje y la que es reconocida por los padres. Por otro lado, se señala que la manera cómo los docentes ven la evaluación influye en la manera de evaluar a los estudiantes.

De esta última apreciación se puede concluir así como dicen McKay y Fanning (1985) “nos ha costado toda la vida formar una combinación de creencias básicas”

(p. 18), debido a que las creencias se adquieren a través de todas las experiencias vivenciadas a lo largo de la vida y allí se encuentra la formación en los diferentes niveles. El autor hace referencia al término básicas en el contexto de las creencias que están más profundamente arraigadas. Por eso, éstas forman parte de la personalidad y son las que determinan las actuaciones. Por último, se reveló que las prácticas evaluativas son influenciadas por el desarrollo profesional, sus primeras experiencias formativas en el campo de la docencia y por sus historias personales.

Este estudio acoge dichas posturas con el fin de comprenderlas más ampliamente durante su ejecución. Basándose en los autores mencionados se dejan entrever algunas anotaciones: la primera es que los docentes consideran la evaluación de una manera tradicional como instrumento de medición o para conocer los contenidos que son apropiados por sus alumnos. Aunque los conceptos emitidos oralmente expresen lo contrario. Estos resultados afirman el hecho que hay una diferencia marcada entre lo que los profesores creen y su actuación frente a la evaluación. Sumado a esto, se reveló que las prácticas evaluativas son influenciadas por el desarrollo profesional, sus primeras experiencias formativas en el campo de la docencia y por sus historias personales. También se puede vislumbrar que las prácticas evaluativas son determinadas por las creencias de los profesores. Asimismo, se halla el hecho que aunque en algunas investigaciones los profesores hablaron acerca de la importancia de la evaluación formativa, sus prácticas fueron tradicionales marcadas por establecer el nivel de conocimiento de los estudiantes.

1.2.3. SOBRE LA EVALUACIÓN

Pérez (2004), en su trabajo *La evaluación de los aprendizajes*, tuvo como objetivo buscar las relaciones existentes entre los conceptos y las prácticas educativas. El método empírico analítico fue utilizado en este estudio exploratorio. Este investigador concluyó que los profesores consideran la evaluación como un instrumento de medición y no como un proceso de interacción entre el profesor y el alumno para corregir, reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje cuando así se requiera. Se pudo constatar también que una gran mayoría de instructores

⁵⁰ *María Guadalupe García C.⁵, Mayerly Llanos Redondo⁶*

terminan impartiendo el conocimiento y lo evalúan de manera memorística, puesto que al evaluar simplemente les interesaron las respuestas correctas o incorrectas y no impartir aprendizajes significativos. Se evalúa si se obtuvo el conocimiento o no, pero no se tiene en cuenta el proceso.

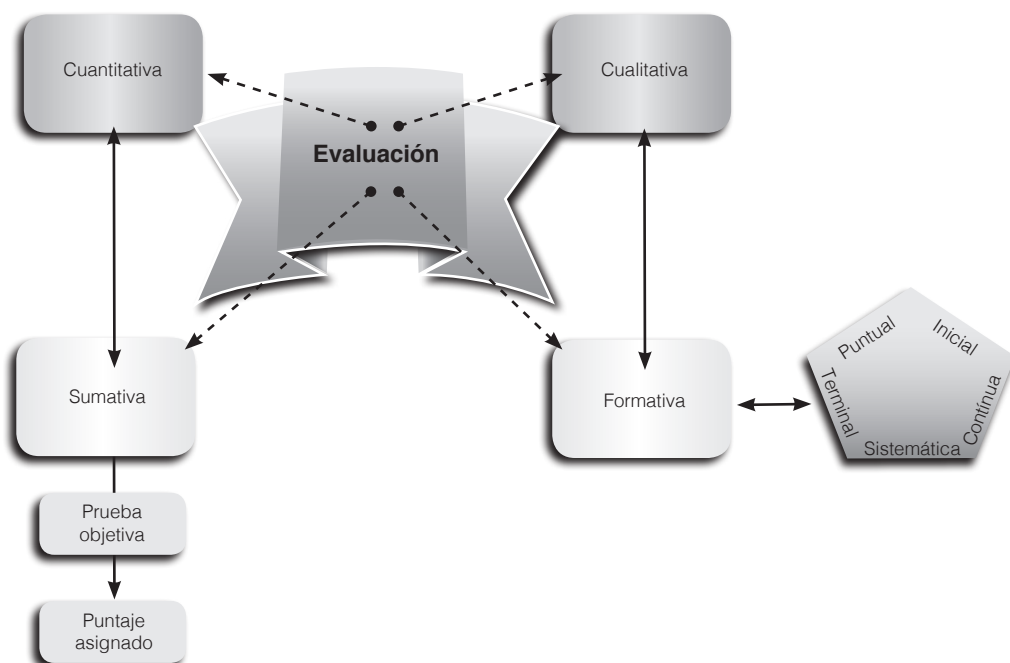
De la misma manera, ésta investigación pone de manifiesto la importancia que tiene la evaluación de los aprendizajes y por tanto se hace necesario que los docentes estén muy conscientes sobre cómo entienden la evaluación, para qué sirve, qué hay que evaluar, cuándo y cómo se evalúa para lograr los aprendizajes esperados. Si la evaluación debe llevarse paralelamente y simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces ésta debe brindar mucha información sobre lo que ocurre en la interacción profesor-alumno-contenidos-intenciones de enseñanza y por consiguiente esa información le da herramientas al docente para detectar problemas que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes y las causas que los están provocando para decidir las acciones a realizar y reorientar la enseñanza, en caso de ser necesario. Sin esta información sería imposible lograr mejoras en la educación.

Basándose en estos estudios se perciben algunas anotaciones: la primera es que la retroalimentación mixta es una gran herramienta para mejorar el desempeño de los estudiantes. La segunda es que los docentes consideran la evaluación de una manera tradicional como instrumento de medición o para conocer los contenidos que son apropiados por sus alumnos. La tercera es que existe una correlación de los resultados con los estudios realizados sobre creencias sobre evaluación.

Por otro lado, se notó que aunque algunos profesores mencionan la evaluación formativa existen desacuerdos en las práctica evaluativas. Y finalmente, se reveló que las prácticas evaluativas son influenciadas por sus primeras experiencias formativas en el campo de la docencia. Por último, los docentes consideraron que su formación inicial determina sus creencias y su rol frente a la evaluación.

Este trabajo investigativo tomará para la evaluación la clasificación propuesta por Ibar (2002) y sus conceptos sobre evaluación sumativa y formativa que se muestran a continuación:

Figura 2. Tipos de evaluación



Fuente: Ibar (2002)

Fundamentándose en la clasificación de la evaluación según criterios ofrecida por Ibar (2002, p. 110), se puede decir que la evaluación es un accionar sistemático que brinda información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para realizar juicios de valor que posibiliten tomar decisiones pertinentes en pro de readecuar y ajustar los procesos del acto educativo. Estos conceptos guardan relación con la concepción presentada por De la Orden (1982) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Además, se puede agregar que la evaluación es un medio para llegar a un fin y en éste existe la toma de decisiones. Toda evaluación debe conllevar a una especificación de criterios a evaluar, comparación de información con los criterios establecidos previamente y decisiones que se atenderán basados en los resultados. La evaluación, por tanto, es un instrumento que proporciona la información necesaria

para detectar si las falencias en el aprendizaje se producen por el docente, el alumno, los contenidos o las mismas condiciones que se viven en cuanto a las acciones que tanto docentes como estudiantes deben realizar para potenciar el aprendizaje, que en últimas es lo que pretende todo sistema educativo (Ibar, 2002). Este autor también clasifica la evaluación formativa en cinco categorías: a) puntual, que tiene que ver con información que se requiere en un momento dado. b) inicial, que permite verificar los conocimientos mínimos que debe tener el alumno para seguir con el nivel del curso. c) continua, aplicada al proceso del estudiante. d) sistemática, relacionada con la recolección de datos y; e) terminal, que se realiza al final del curso. Este autor define la evaluación sumativa como la que mide los objetivos de conocimiento, intelección, aplicación y análisis.

Ahora bien, cuando se evalúa es imprescindible tener en cuenta el tipo de evaluación a utilizar, los instrumentos, la finalidad y determinar si lo primordial es evaluar el proceso de los aprendices, el educativo, el currículo, de las instituciones educativas o el sistema educativo. Se puede afirmar que la evaluación sumativa es aún usada por los profesores, ya sea debido a que las instituciones educativas exigen evaluaciones cuantitativas o porque aún muchos docentes están enfrascados en este tipo de evaluación por falta de cualificación respecto al tema de la evaluación o debido a que se desconoce la manera cómo debe utilizarse la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto a su vez incide en los resultados de los estudiantes, quienes en últimas son quienes se ven afectados por esta falencia.

Retomando nuevamente a Ibar (2002) con los tipos de evaluación según criterios y su categorización acerca de la evaluación como: evaluación cuantitativa relacionada con la evaluación sumativa y evaluación cualitativa relacionada con la evaluación formativa y su clasificación como se puede observar en la Figura 2, en este estudio se optará por esta postura para el desarrollo de las categorías a trabajar y a partir de allí empezar a ubicar el sistema de creencias en esta categorización para su posterior comprensión, descripción de prácticas evaluativas y relación entre creencia y praxis; trabajar bajo esta categorización permitirá contar con un amplio campo de acción frente a las creencias que sobre evaluación tengan los docentes participantes de la investigación lo cual será enriquecedor en el proceso de comprensión.

1.2.4. SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

En cuanto a los trabajos desarrollados en creencias en la enseñanza del aprendizaje solo se encontró una investigación al respecto. Existen otros relacionados con la gramática, la fonética, la pronunciación que aunque guardan relación con el objeto de este estudio, no se mencionarán aquí.

El trabajo realizado por Guzmán y Prieto (2008) sobre La profesión docente, las creencias sobre el sentido de la evaluación y la formación de profesores: un problema a reflexionar, tuvo como objetivo detectar las creencias de los profesores respecto a la evaluación. El enfoque usado fue el hermenéutico, enmarcado en el paradigma cualitativo y el diseño metodológico usado fue el estudio de caso. Las conclusiones apuntaron, en primer lugar, a que la creencia de los docentes frente a la evaluación es la de obtener información sobre el nivel de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, respecto de algún contenido, mientras que conocer qué saben y qué no saben los estudiantes sobre algún contenido para diseñar nuevas formas de enseñarlo se ubicó en segundo lugar. Finalmente, los profesores escogieron su formación inicial docente como el origen de sus creencias.

Díaz et ál. (2012) en su estudio El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario, tuvo como objetivo identificar las creencias sobre evaluación de la lengua inglesa. Asimismo, la técnica utilizada fue el estudio de caso único. Se encontró que aunque los docentes afirman poseer un esquema comunicativo; predomina el uso de la prueba escrita como procedimiento para evaluar gramática en los niveles de enseñanza en los que se realizó esta investigación. Igualmente, se encontró que los profesores admiten evaluar de manera dividida los segmentos lingüísticos y le dan preponderancia a la habilidad lectora, al igual que se admitió que se evaluaba gramática y vocabulario, lo que no coincide con la propuesta del enfoque comunicativo de realizar evaluaciones que integren las cuatro habilidades. Por último, éste estudio anima a continuar explorando cualitativamente el sistema de creencias sobre evaluación desde el discurso y acción de los profesores.

Aunque solo un estudio fue encontrado en cuanto al estudio de las creencias sobre evaluación en la enseñanza del inglés, se dejan entrever algunas anotaciones: la primera es que los docentes consideran la evaluación de una manera tradicional, como instrumento de medición o para conocer los contenidos que son apropiados por sus alumnos. La segunda es que algunos profesores mencionan la evaluación formativa, pero existen desacuerdos en la práctica. Respecto a la enseñanza del inglés existe una marcada tendencia en la evaluación de la gramática, lo que deja entrever que aunque existen enfoques como el comunicativo en donde se entrelazan las cuatro habilidades, aún los profesores persisten en prácticas evaluativas tradicionales. Estos hechos permiten decir que los profesores de inglés aún están inmersos en prácticas evaluativas tradicionales que quizás estén determinadas por su formación inicial como ellos adujeron previamente.

Luego, si este estudio se relaciona con prácticas evaluativas en el área de inglés se deben tener en cuenta los métodos usados por los docentes a la hora de enseñar y evaluar, puesto que guardan una estrecha relación con esta investigación.

2. METODOLOGÍA

El enfoque empleado en esta propuesta fue el hermenéutico. Este permitió ofrecer una interpretación de la acción humana, los términos de este lenguaje se refieren a acciones, propósitos y elementos que son propios de la vivencia de los individuos. Por tanto, identificar los motivos del actor correctamente es entender el significado subjetivo que la acción tiene para éste, lo cual nos permite llegar a comprender el sistema de creencias de los docentes (Carr & Kemmis, 1988). Asimismo, esta perspectiva posibilitó descifrar e interpretar cada una de las experiencias humanas, desde lo general hasta lo particular, y entender de esta manera las visiones individuales que surgieron teniendo en cuenta el contexto en que se desenvuelve el sujeto. Es por esto que la historia del sujeto, la cultura y el entorno en la que se desarrolla posee un rol preponderante al momento de formarse las creencias (Ayala, 2010). Las categorías que se emplearon son categorías explicativas, de carácter comprensivo para acceder a la realidad. Por otra parte, el diseño metodológico seleccionado para

este trabajo fue el estudio de caso ya que permitió develar el sistema de creencias de los profesores en relación con la evaluación y el contexto. A continuación se expresan algunas conceptualizaciones referentes a este diseño.

Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es:

Una investigación empírica que analiza un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. [...]. Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Yin, 1994, p. 13)

Yin (1999) también menciona el caso único utilizado principalmente en el campo educativo. Su tendencia la erigen en su mayoría individuos y programas debido a que estos se parecen unos a otros pero son de interés precisamente por su unicidad, por lo que poseen en común y por ende se pretende comprenderlos. Define el estudio de caso único así:

- Su interés primordial es estudiar un caso específico.
- Por lo que se puede encontrar en común entre los individuos.
- Por las generalizaciones que se pueden realizar basándose en un caso particular.
- Por la importancia que se le da a la interpretación de la información.

2.1. EL CASO

El caso único estuvo conformado por las creencias de un grupo de 5 docentes de la UPB Montería, con relación a la evaluación para lo cual se definieron las unidades

⁵⁶ *María Guadalupe García C.⁵, Mayerly Llanos Redondo⁶*

de análisis expresadas en la Tabla 2 que se muestra más adelante, los criterios de selección de estos sujetos fueron que deberían tener como mínimo un año de antigüedad en la Universidad, que estuvieran dictando niveles entre el I y el V, que tuvieran o que estuvieran cursando estudios de postgrado y que aceptaran participar en la investigación. Las características de selección de los sujetos se encuentran expresadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Caracterización de los profesores participantes en este estudio

SUJETO	NIVEL INGLÉS QUE DICTA	TÍTULO DE PRE-GRADO	TÍTULO DE POS - GRADO	FORMACIÓN EN INGLÉS	GÉNERO	EDAD	ANTIGÜEDAD EN LA UNIVERSIDAD
Sujeto 1 (MF)	Nivel I	Administración	Especialización Enseñanza en Inglés	Estados Unidos (lo aprendió viviendo allá)	F	24 - 65 años	8 años
Sujeto 2 (RR)	Nivel II	Ingeniería Agroindustrial	Maestría en Ingeniería ambiental	Estados Unidos (lo aprendió viviendo allá)	M	24 - 65 años	1 año
Sujeto 3 (MS)	Nivel III	Licenciatura en Lenguas	Maestría en Educación	Estados Unidos (lo reforzó en los años que vivió allí)	F	24 - 65 años	3 años
Sujeto 4 (DG)	Nivel IV	Licenciatura en Inglés	Maestría en Inglés (en curso)	Licenciatura en Inglés.	F	24 - 65 años	3 años
Sujeto 5 (JV)	Nivel V	Licenciatura en Inglés	Especialización en Enseñanza del Inglés Maestría en Inglés (en curso)	Licenciatura en Inglés	M	24 - 65 años	2 años

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de todos los programas de la Seccional deben tomar estos cursos puesto que son requisito de grado. Los alumnos que estaban a cargo de los profesores participantes en este estudio pertenecen a todos los programas de la Universidad. Por otro lado, los instrumentos empleados en esta investigación fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante. En cuanto a la entrevista, se pretendió obtener la creencia que tienen los docentes sobre evaluación, comprendiendo que su objetivo es indagar acerca de lo que es relevante y significativo para los informantes y revelar sucesos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores entre otros. Esta información resulta imprescindible para comprender su propia visión del mundo. Su objetivo fue, por tanto, interpretar las perspectivas y experiencias de los individuos que son entrevistados (Buendía et ál. citados en Ayala, 2010).

La observación no participante fue usada para focalizar la atención de manera intencional sobre algunas porciones de la realidad que se estudiaron tratando de comprender sus elementos constitutivos y la manera cómo éstos interactuaban entre sí. Autores como Mack y Cols (2005) la definen como una técnica cualitativa que busca ofrecer al investigador herramientas que le permiten aprender sobre las perspectivas que comparte la población bajo estudio. Posteriormente, para el análisis de los resultados se realizó una triangulación entre la información proveniente de los instrumentos y la teoría con el fin de dar confiabilidad a las fuentes.

3. RESULTADOS

En este aparte, los resultados se presentarán según los objetivos del trabajo, primero el sistema de creencias conformado por las ideas núcleo, prácticas y razones respecto a la evaluación formativa y sumativa provenientes de las entrevista. Posteriormente, se describirán las prácticas utilizadas y se evidenciarán las relaciones existentes entre las creencias y las prácticas evaluativas.

3.1. SISTEMA DE CREENCIAS

A continuación se mostrarán los resultados provenientes de las entrevistas respecto al sistema de creencias (ideas núcleo, prácticas y razones) de Llinares (1989) en relación con la evaluación y la clasificación establecida por Ibar (2002) en cuanto a la evaluación sumativa y formativa.

3.1.1. IDEAS NÚCLEO, PRÁCTICAS Y RAZONES

Basándose en algunas de las ideas núcleo expresadas por los profesores respecto a la evaluación formativa en la tabla 2:

Tabla 2. (Ideas núcleo, prácticas y razones)

IDEAS NÚCLEO	RAZONES	PRÁCTICA APLICADA
JV Al final, en la evaluación lo que yo más quiero de un estudiante no es tanto observar que sacó un 5 sino observar su proceso.	El estudiante tiene la oportunidad de corregirlo hasta entregar un buen producto. Es importante ver qué tanto mejoró su nivel de inglés	Si por ejemplo yo le doy un escrito en una clase, él tiene el tiempo para prepararlo en su casa y luego aquí en clase se chequea pero a través de las clases, él tiene la oportunidad de corregirlo hasta entregar un buen producto.
MS La evaluación debe ser acompañamiento y retroalimentación y brindarle oportunidades a los estudiantes.	Para ver en qué fallo y tomar acciones correctivas.	A cada persona le doy mínimo 3 oportunidades de respuesta para poder como que haya un poco más de ese acompañamiento y de ese seguimiento y determinar ya los momentos más formales de evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Se puede afirmar que los docentes creen que la evaluación formativa es un proceso que requiere de acompañamiento y retroalimentación continua por parte del profesor y que además le brinda al estudiante la oportunidad de corregir sus errores.

Igualmente, le permite al docente evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para determinar acciones a seguir para fortalecer ese proceso. La evaluación formativa también permite detectar las falencias que posee la evaluación misma para mejorarla o cambiarla de acuerdo al tema o la habilidad que se esté trabajando. Asimismo, se concibe como la gama de oportunidades que le brinda el docente al alumno durante el proceso para que éste logre mejorar los aspectos que se requieran referentes a la adquisición de la lengua.

En cuanto a la evaluación de la lengua extranjera inglés se descubrió que a los maestros les interesa una evaluación centrada en mirar la habilidad de comprensión y la interacción oral como el desarrollo de la destreza comunicativa en una segunda lengua, de manera que los estudiantes puedan comunicarse e interactuar con sus compañeros y con hablantes nativos. Por otro lado, los profesores creen que la evaluación debe ser cambiante de acuerdo a las temáticas y según las habilidades trabajadas en clase. Esto se puede observar en lo expresado por algunos de los docentes:

S5: También trato irme de otro lado también trato de irme un poco más hacia lo oral y dejarlos que produzcan y hacerles preguntas problemáticas las cuales los obliguen a utilizar un pensamiento crítico.

S3: En inglés, en donde obviamente siempre tenemos que tener la interacción en las 4 habilidades, ¿sí? Es el listening y allí se evalúa la comprensión y se evalúa con preguntas.

S1: Esta evaluación obviamente considero que no solamente debe ser escrita sino que hay muchas formas en que yo puedo evaluar a mis estudiantes, puede ser también oral, escrita, a través de un trabajo y en esto yo puedo identificar si mis estudiantes han comprendido o no, puede ser al finalizar la clase con una serie de preguntas.

S3: En caso que sea un writing o un listening o un examen escrito, y si es un examen ya oral en el caso de las 40 horas siempre trato que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en los temas vistos, como lo de nosotros es inglés aprendan a desenvolverse.

Sumado a esto, los docentes entienden el desarrollo de la habilidad de comprensión en relación con las funciones comunicativas de la lengua como la potenciación y estimulación de la habilidad comunicativa tanto de manera oral como escrita en

contextos reales. Igualmente, los profesores creen que el uso de diálogos, la escritura de párrafos y composiciones ayudan a desarrollar los procesos tanto de escritura como de comunicación oral poniendo en práctica el uso de la lengua respecto a lo que los estudiantes han aprendido en el aula de clase.

Con relación a la evaluación sumativa, se evidencia la creencia acerca del uso de pruebas objetivas que les permiten medir los conocimientos de los estudiantes de acuerdo a los objetivos propuestos para el tema o el curso. Algunos profesores conciben esta prueba como calificación. Esta creencia se relaciona con el concepto de evaluación que propone Ibar (2002) sobre evaluación sumativa en donde cuantifica el conocimiento de los estudiantes acorde a los objetivos de conocimiento, intelección, aplicación y análisis. Esta creencia se puede observar en los siguientes apartes de la entrevista:

S2: La evaluación del libro facilita evaluar los temas que en él se proponen y es más fácil calificarlos.

S3: El uso del libro facilita evaluar los temas vistos al igual que su calificación.

3.2. OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES

Con propósitos de comprensión en este apartado se presentarán las prácticas evaluativas en relación con las observaciones no participantes.

3.2.1. PRÁCTICA APLICADA, PRÁCTICA EVALUATIVA

Basándose en la práctica docente en relación a la evaluación formativa se puede afirmar que los profesores emplean el refuerzo de la pronunciación y entonación para mejorar la pronunciación de los estudiantes como se puede observar a continuación:

S4: La profesora les dice que escuchen a la entonación y pone a dos chicos a repetir la pronunciación y entonación y los corrige si cometen un error.

S3: (La profesora) les dice que ahí tienen el repaso en la copia para el examen del siguiente día que van a realizar los ejercicios y a corregirlos. (La profesora) les va explicando cuales son los errores para que los corrijan y al final les dice que si tienen alguna pregunta que le digan y que es importante para ella que entiendan antes del examen del día siguiente.

Los docentes también utilizan preguntas, ejercicios orales y escritos basados en videos para evaluar la comprensión auditiva. Éstas le permiten no solo determinar el nivel de comprensión de conversaciones en inglés sino que también le permiten implementar procesos de inferencia, creatividad oral y escrita en el estudiante en contextos reales de interacción. Del mismo modo, esta estrategia le permite al profesor dar herramientas para que el estudiante solucione problemas de su entorno y así contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los discentes. Esto se puede observar en los siguientes apartes de la entrevista:

S5: Dice pienso que hay problema de racismo que ocurre todos los días. El profesor pregunta que si es una situación real o irreal y el estudiante dice que real porque se muestra el racismo entre blancos y negros. Otra estudiante también dice lo mismo. Cómo solucionarías este problema si se presenta en tu contexto? Un chico contestó que eso depende de la educación y dio algunos argumentos.

S4: Ustedes van a ser libres para escoger uno de los tres tópicos y van a desarrollar un párrafo que no tenga más de 150 palabras, Temas: Apariencia Física. Gustos y disgustos con respecto a viajar en avión. Tu primera experiencia de trabajo.

S3: Cuando terminan les dice que va a colocar el video nuevamente sin sonido y les dice que se imaginen y describan las conversaciones que las personas en el video estaban sosteniendo y les repite que va a colocar el video pero que ellos no van a escuchar así que necesitan recordar lo que las personas dicen en el video.

Se observó que los profesores utilizan nuevas tendencias evaluativas que le brindan al estudiante la posibilidad de usar su ingenio, creatividad e imaginación al utilizar la lengua unida a las realidades sociales del contexto colombiano y monteriano.

También se evidenció el uso de la imaginación para describir situaciones en videos sin sonido estimulando de esta forma la producción oral en los estudiantes. Por otro lado, ellos emplean diferentes estrategias evaluativas que evitan la frustración y el aburrimiento en los estudiantes. Es por ello que las evaluaciones realizadas deben coincidir con los ejercicios y temas trabajados en el aula de clase para que estén familiarizados con ellos.

La práctica aplicada permitió determinar que el vocabulario es considerado por los profesores como parte primordial del aprendizaje de una segunda lengua por lo que utilizan este tipo de ejercicio para que las actividades y ejercicios sean comprendidos y realizados con mayor facilidad. Igualmente, la retroalimentación en la pronunciación y la entonación son importantes para algunos maestros en la comunicación oral. Los docentes creen que la sintaxis es de vital importancia en el habla y en la escritura para que el estudiante se pueda desenvolver más comprensivamente y ello se refleja en su práctica, donde usan ejercicios para corregir elementos gramaticales como pronombres y verbos con el fin de corregir la posición de los elementos en la frase, el uso adecuado de los verbos o la corrección de la pronunciación y la entonación. No obstante, según el MCE, en la competencia gramatical se conjuga el uso de los elementos de la lengua y el poder utilizarlos en un contexto dado.

En inglés el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza teniendo en cuenta las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, comprensión lectora, habla y expresión escrita. Es por esa razón que muchos de los docentes de inglés evalúan integrando algunas de ellas. Respecto a lo observado en el aula de clase, se puede decir que los profesores utilizan un tipo de evaluación que les permite medir la competencia de los alumnos frente a una o varias habilidades combinadas respecto a una temática en particular. Se evidenció que las prácticas evaluativas giran en torno a las temáticas abordadas y a las habilidades de la lengua usadas en el aula de clase (comprensión auditiva, habla y escritura). Es así, como se refleja el uso de diferentes formas de evaluaciones que conjugan la mezcla de diferentes habilidades, funciones comunicativas de la lengua y elementos lingüísticos tales como comprensión auditiva-interacción oral, escritura y elementos lingüísticos.

Sin embargo, en la mayoría de las observaciones se ratificó que el objetivo fundamental de las prácticas de evaluación es conocer el grado de aprendizaje de los estudiantes y a su vez realizar un proceso de autoevaluación del docente que le permite identificar o detectar en que contenidos, temáticas se está presentado alguna dificultad y a partir de allí crear procesos de refuerzo, retroalimentación y mejoramiento que beneficien tanto al docente como al estudiante. Es así como los docentes por medio de preguntas y ejercicios orales y escritos se cercioran si los discentes han adquirido el conocimiento con el fin de darles retroalimentación si aún se tienen dudas frente a la temática abordada. Con respecto a lo propuesto por Ibar (2002) estas prácticas comparten el concepto de evaluación formativa.

En cuanto a la evaluación sumativa se observó que algunos profesores utilizan ejercicios de comprensión auditiva para trabajar la gramática, la pronunciación y la entonación como segmentos aislados de la lengua mostrando que las funciones comunicativas de la lengua no están presentes. Además, la gramática, la pronunciación, la entonación y el vocabulario son los elementos lingüísticos que se les hace mayor énfasis en el aula de clase aunque la calificación es también importante para la mayoría de los docentes al momento de evaluar esos componentes de la lengua. Finalmente, se puede agregar que los docentes hacen énfasis en la pronunciación de las palabras y frases individuales más solo uno de ellos lo hace cuando trabaja comprensión lectora (Ibar, 2002).

3.3. RELACIÓN ENTRE EL SISTEMA DE CREENCIAS Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Para términos de comprensión en este aparte se presentarán las relaciones existentes entre las creencias de los profesores y las prácticas utilizadas en el ámbito de su entorno laboral.

3.3.1 COINCIDENCIA ENTRE CREENCIA Y PRÁCTICA

En esta sección se retomarán las coincidencias entre las creencias y las prácticas evaluativas.

⁶⁴ *María Guadalupe García C.⁵, Mayerly Llanos Redondo⁶*

Tabla 3. Sistema de creencias, prácticas evaluativas
Categoría evaluación formativa

IDEAS NÚCLEO	RAZONES	PRÁCTICA APLICADA
Sujeto 5 La evaluación la veo como una herramienta valiosa que me permite tanto a mí como docente y al estudiante observar el proceso de enseñanza aprendizaje y retroalimentarlo.	Medir que tan bueno estoy siendo como docente y que tanto han asimilado mis estudiantes sus contenidos es como un medidor que me indica el nivel de asertividad que se tiene al enseñar, aprender y evaluar.	La evaluación es un medidor de la asertividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
OBSERVACIÓN DE CLASE Sujeto 5 El profesor pregunta y qué acerca de belongings y un estudiante responde personal possessions y sigue con cada una de las tres palabras restantes preguntando y corrigiendo los errores de los estudiantes y reforzando las respuestas correctas.		
IDEAS NÚCLEO	RAZONES	PRÁCTICA APLICADA
Sujeto 3 Que la evaluación es un proceso en el cual yo finalmente estoy en capacidad de emitir un juicio acerca del conocimiento de una persona	O sea evaluar el conocimiento de una persona no es tarea fácil, no se puede hacer de una sola manera, entonces por eso creo yo que hay que dar diferentes oportunidades, además teniendo también en cuenta el concepto de las inteligencias múltiples, o sea hay personas que pueden tener una habilidad oral en tanto que otras la pueden tener escrita.	Entonces pienso yo que la manera más justa de poder llegar a evaluar a una persona o a un estudiante es darle diferentes oportunidades para que él nos pueda demostrar de una u otra forma su real competencia, hay estudiantes que son pésimos para la pronunciación al hablar, pero escriben bien.
OBSERVACIÓN DE CLASE Sujeto 3 La profesora les dice que escuchen a la entonación y pone a dos chicos a repetir la pronunciación y entonación y los corrige si cometen un error.		

Fuente: Elaboración propia

Existe coincidencia entre las creencias y las prácticas de los profesores en cuanto a que creen que la evaluación formativa se utiliza como un instrumento que les permite verificar en primera instancia lo que han aprendido los discentes, lo que se corrobora en sus prácticas evaluativas al emplear preguntas y ejercicios de repaso.

Por otro lado, los docentes también usan en sus prácticas la retroalimentación para mejorar aquellas falencias que encuentran en sus estudiantes en cuanto a la pronunciación, vocabulario y a temas vistos se refiere. Si se tiene en cuenta el concepto de evaluación formativa expresada por Ibar (2002) entonces se puede afirmar que los profesores ponen en práctica sus creencias con respecto a reforzar las fortalezas y debilidades de los estudiantes con el fin de lograr el alcance del aprendizaje por medio de la retroalimentación continua.

Ahora bien, el inglés se evalúa por habilidades, se puede decir que los profesores no conciben la comprensión auditiva sin la interacción oral puesto que de ello depende el éxito de la comunicación y por ende del aprendizaje de la lengua. De la misma manera, se observa una coincidencia entre las creencias y la práctica de los docentes en cuanto al uso de preguntas orales y escritas para verificar la comprensión auditiva de los estudiantes. Aunque, se puede observar que en algunas oportunidades esta comunicación se limita a la corrección gramatical o de otro elemento lingüístico y esto le resta la parte interactiva a la comunicación. Los profesores también creen que la diversidad en la evaluación se da de manera cambiante de acuerdo a las temáticas, estrategias y según las habilidades trabajadas en el curso.

Por esta razón, se evidencia el uso de evaluaciones escritas y de talleres que evalúan la habilidad de comprensión auditiva y la escritura con respecto a las temáticas trabajadas en clase. Además, se utilizan las preguntas escritas y orales para evaluar la comprensión auditiva así como los ejercicios que trae el libro para reforzar los temas vistos. Aunado a esto, los docentes consideran que el sistema de evaluación se caracteriza por su capacidad de cambio y adaptación. Asimismo, se podría decir que el éxito de la evaluación depende de la asertividad con que el docente escoja el tipo de evaluación a realizar, basándose en el tema o habilidad que se quiera revisar.

Igualmente, algunos de los docentes consideran que debe haber una relación entre las funciones comunicativas de la lengua aplicadas a situaciones reales de la vida cotidiana y en su práctica lo hacen visible. Es así como los maestros utilizan las preguntas y los textos escritos, videos, películas como medio de producción oral y escrita de la lengua para que el estudiante demuestre su competencia respecto a estas habilidades.

El MCE dice que el educando debe estar expuesto al uso de la lengua auténtica aplicada en un entorno social. Luego, las prácticas de estos individuos coinciden con lo mencionado previamente. Esto a su vez, deja entrever el uso de la competencia sociolingüística por parte de los maestros en sus aulas de clase.

3.3.2. CREENCIA SE OPONE A LA PRÁCTICA

La práctica docente se opone a la creencia de la docente en cuanto que es reiterativa con los estudiantes al mencionarles frecuentemente el hecho de que los ejercicios van a ser calificados y de calificar con lista en mano a los estudiantes. No obstante que éste profesor considere que la evaluación es un proceso de acompañamiento al estudiante y que se usa para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cabe mencionar que la docente retroalimenta a los estudiantes en cuanto al uso de los elementos gramaticales, de pronunciación y entonación. En el MCE, la competencia gramatical y la competencia pragmática favorecen el uso de la lengua en situaciones reales, lo que se contrapone al empleo de elementos segmentados que no contribuyen al desarrollo de la habilidad oral del individuo.

Algunos docentes expresan que tienen un modelo de corte comunicativo pero en la práctica se observa la evaluación de la gramática y elementos lingüísticos como la pronunciación y la entonación que distan mucho del enfoque comunicativo cuyo objetivo es integrar todas las habilidades de la lengua en contextos reales de interacción.

4. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que aunque los profesores participantes en este estudio consideran que la evaluación formativa es un proceso que precisa de acompañamiento

y retroalimentación continua por parte del profesor y reiteran que ésta permite brindar retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje en sus prácticas algunos aún continúan usando prácticas tradicionales. Esto confirma el hecho de que existe una gran diferencia entre lo que expresan y ejecutan en el aula de clase. Asimismo, se dejó entrever que las prácticas evaluativas están determinadas por sus creencias. Estos resultados son similares a los encontrados por Vergara (2011). Por otro lado, la evaluación sumativa como medición de los objetivos está presente en la mayoría de las prácticas evaluativas de los pedagogos.

Además, se destacó el hecho de que aunque los docentes aseveraron que utilizaban el método comunicativo en sus clases, algunos de ellos aún centran sus prácticas en elementos gramaticales de la lengua. Este resultado se asemeja al encontrado por Díaz et ál. (2012).

Otro hallazgo importante es que las prácticas evaluativas se centran en tres habilidades de la lengua como son comprensión auditiva, la escritura y la interacción oral dejando de lado la comprensión lectora. Por otro lado, los educadores favorecen en sus prácticas del aula de clase estrategias variadas aunque privilegian la evaluación oral y escrita.

REFERENCIAS

- Acuerdo CDS 03 de abril 14 de 2008, Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería.
- Acuerdo CDS 01 de 2010 Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería.
- Ayala, M. et ál. (2010). Creencias sobre lúdica de un grupo de docentes que trabaja en nivel preescolar de la ciudad de Bogotá.. Informe final Investigación.
- Bandura, A. (1986). Social Learning Theory. Recuperado de <http://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España: Martínez Roca. De la Orden, A. (1982). La evaluación educativa. Buenos Aires, Docencia. Díaz, C. et ál. (2012). El profesor de inglés: sus creencias sobre la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario (pp. 11-22). Ikala. 17(1)
- Farrell, T. et ál. (2005). Concepciones de la enseñanza de gramática: un estudio de caso sobre las creencias de los profesores y las prácticas docentes. TESL_EJ. 9 (2).
- Gómez, R. y Santana, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares (pp. 33-54). Perfiles Educativos 30(119). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Guzmán y Prieto. (2008) La profesión docente, las creencias sobre el sentido de la evaluación y la formación de profesores: un problema a reflexionar. Recuperado de <http://www.esrlc.zobyhost.com/MemoriasIbeoamericanas/files/LUIS%20GUZMAN%20PALACIOS.pdf>.
- Ibar, M. (2002). Manual General de Evaluación (pp. 96-103). EUB. Ediciones Universitarias de Barcelona. S.L.
- Lim, C. y Cham B. (2007). Micro lessons in teacher Education: Examining preservice- teachers' pedagogical beliefs (pp. 474-494). Computers and Education.
- Llinares, S. (1989). Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción función. Recuperado de <http://scholar.google.com.co>.
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores", en MARCELO GARCÍA, C. (Ed): La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos, Buenos Aires, Cincel, 57-95p. , N. et ál. (2005). Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide. Research Triangle Park, NC: Family Health International.
- Mack y Cols. (2005). Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide. Research Triangle Park, NC: Family Health International.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Comité de Educación de Cooperación Cultural.
- Mckay, M. y Fanning, P. (1985). Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés. Barcelona: Martínez-Roca.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. Ley 115 de 1994.
- Moreno, M. (2008). Didáctica, Fundamentación y práctica. Barcelona: Editorial Grao.
- Nasser, M. (2008). Science Teachers' beliefs and Practices: Issues and Implications. University of Exeter. U.K. Recuperado de http://www.ijese.com/IJESE_v4n1_Mansour.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1959). Ideas y Creencias. Revista de Occidente (pp. 3-40).
- Pajares, M.F. (1992). Teachers beliefs and Educational research: clearing up a messy construct (pp. 307-332). Review of Educational Research.
- Pérez, G. (2004). La evaluación de los aprendizajes (pp. 20-26). Reencuentro.
- Pérez, L. (2007). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Hemeroteca Virtual. ANUIES. <http://www.hemerodigital.unam.mx./ANUIES>.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista Pedagogical. 23 (84).
- Richards, J. et ál. (2001). Exploring teachers 'beliefs and the processes of change. PAC journal. 1 (1). SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Serrano, C. (2002). Pensamiento del Profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior (pp. 207-287). Revista de educación. Vol.352.
- Steel (2009). Reconciliando las creencias de los profesores universitarios para crear diseños de aprendizaje para ambientes virtuales (pp. 399-420). Australasian Journal of Educational Technology. (25(3)).

- Usó, L. (2007). Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza de la pronunciación. Revista de Didáctica ELE
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del Aprendizaje de Docentes destacados de la Evaluación Básica (pp. 1-30). Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks. CA.
- Yin, R. (1999). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Ediciones Morata, S.L. Vol.5.

Comprensión de las prácticas evaluativas de los docentes desde la investigación biográfico narrativa⁸

Comprehension of the evaluation practices of the teachers from the biographical narrative investigation

Dora Cristina Enríquez López⁹

Resumen: Este trabajo tiene como fin un acercamiento al docente para ahondar en las motivaciones que lo llevan a realizar de una forma u otra su quehacer pedagógico, con el interés de develar y no de juzgar. Se opta por la investigación biográfico-narrativa para comprender las prácticas evaluativas de un grupo de cuatro docentes a través de sus voces como historia de vida, y con un marco teórico basado en los postulados de Jerome Bruner a propósito de los significados, la definición de prácticas evaluativas con sus técnicas e instrumentos y la normatividad

8 Proyecto de investigación dirigido por la Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo.

9 Licenciada en Informática. Especialista en Administración Educativa. Magister en Educación. Profesional especializado en Ministerio de Educación Nacional. cryssall@gmail.com.

representada en el decreto 1290 que conlleva a la creación de un Sistema Institucional de Evaluación, se busca comprender las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara. El proceso evaluativo, a través del tiempo, se enmarca en prácticas que se desarrollan por medio de técnicas como la observación y actividades de aprendizaje como la experimentación, la exposición y la representación de conocimientos, pero con una marcada predilección por la prueba escrita objetiva de selección múltiple, puesto que esta permite fácilmente obtener el resultado de cuántas preguntas acierta el estudiante y cuántas no, cuánto sabe, cuánto ha aprendido, cuánto ha avanzado, esto resulta de la evocación de la vida escolar del docente biografiado en este trabajo y que constituye ahora la experiencia con la que cuenta para llevar a cabo su práctica evaluativa desde el rol del docente, y aunque conciba la evaluación como un proceso para valorar y construir conocimiento, desarrolla su práctica como siempre se ha hecho y acorde a la normatividad coyuntural que rige su lugar de trabajo y que por ende lo rige a él.

Palabras clave: Biográfico-narrativa, Docentes, Prácticas evaluativas.

Abstract: This work tries to approach the teacher, with the purpose of going deeply into the motivations of his pedagogic occupation, with the interest of understanding and not of judging. In this work is used the biographical – narrative investigation to understand the evaluation practices of 4 teachers through their voices as life story, and with a theoretical frame based on Jerome Bruner's postulates about the meanings, the definition of evaluation practices with its techniques and instruments and the regulations represented in decree 1290, which considers the creation of an Institutional Evaluation System, is sought then, to understand the evaluation practices of the teachers of the Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara. The evaluation process, across the time, is part of practices developed through techniques such as observation and learning activities such as experimentation, exhibition and representation of knowledge, but there is marked the predilection for the objective written test of multiple selection, because it allows to know how many questions a student succeeds, how much the

student knows, how much has learned, how much has advanced, this ensues from the evocation of the school life of the teacher interviewed in this work and that constitutes now the experience to do his evaluation practice as teacher, and though for him the evaluation is a process to value and to construct knowledge, he develops his practice as it has always been done and according to the regulations that governs his workplace and therefore governs him.

Keywords: Biographical narrative, teachers, evaluation practices.

1. INTRODUCCIÓN

Cada día, la evaluación va tomando gran importancia dentro del sistema educativo, haciendo necesaria la reflexión en cuanto al lugar que ocupa en el proceso enseñanza-aprendizaje el cual depende de las concepciones, características y teorías que los docentes le han atribuido a través del tiempo y de su propia experiencia. La historia manifiesta que las entidades encargadas de direccionar la educación han procurado a través de decretos, resoluciones, comunicados o directivas, el direccionamiento de los procesos pedagógicos, evaluativos y administrativos que en la evaluación acaecen, siendo competencia de las Instituciones Educativas tanto oficiales como privadas acoger dicho direccionamiento. Pero mientras las entidades proyectan una normatividad que propende por la regulación del sistema evaluativo nacional y local en aras de alcanzar posiciones relevantes a nivel internacional, las Instituciones Educativas a la luz de esta normatividad propenden también por posicionarse en las escalas de medición del país. Entre tanto, es en los docentes en quienes recae la responsabilidad de concretar las políticas y normas que tienen que ver con la evaluación, de ahí que este trabajo se centre en los docentes, puesto que en el justo momento en que las entidades toman decisiones y las instituciones las apropian, ellos se encuentran en las aulas con sus ideales, historias, esfuerzos y un significado propio de su práctica educativa materializada en sus prácticas evaluativas.

La finalidad de este trabajo es comprender cómo se materializan las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa Departamental Técnico

Comercial Ana Francisca Lara del municipio de Pacho (Cundinamarca), desde el significado atribuido a la evaluación en el quehacer docente, el lugar que ocupan las prácticas evaluativas en el proceso enseñanza-aprendizaje y la función y propósito que se les confiere. Esta investigación es de tipo cualitativa de corte hermenéutico, que se desarrolló con un grupo de cuatro docentes quienes quisieron hacer parte del estudio. Se acoge como tipo de estudio la investigación biográfico-narrativa. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron la historia de vida construida con los biografiados a partir de tres entrevistas, la observación no participante y un registro documental constituido por el Sistema Institucional de Evaluación–SIE. En este trabajo se presenta una revisión de antecedentes, que constituye un compendio de investigaciones nacionales e internacionales, relacionadas con las concepciones, tendencias, características, teorías y enfoques que los docentes le dan a la evaluación. Las conclusiones resultan de contrastar las historias de vida de los biografiados al evocar sus experiencias con la evaluación a lo largo de la vida escolar, los referentes teóricos, lo encontrado en la observación no participante de una práctica evaluativa y lo estipulado en el sistema institucional de evaluación enmarcado en el decreto 1290 de 2002.

1.1. ANTECEDENTES

De la importancia que tiene la evaluación en el sistema educativo resulta necesario crear un sistema nacional de evaluación de tal manera que este sistema coadyuve a superar la disyuntiva entre lo administrativo-económico y lo educativo como se plantea en el estudio documental realizado en la Facultad de educación de la Universidad de la Sabana (Colombia), en la que se afirma “la educación colombiana tiende a regirse por lo administrativo y no por lo pedagógico, lo cual es desastroso en la formación de los sujetos como personas”. (Estupiñán y Ospina, 2003, p. 65)

De esta manera, pensar en un sistema de evaluación invita a reflexionar el tema de la evaluación, pero no como un componente aislado sino como un conjunto de relaciones y configuraciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, al respecto, la investigación realizada en la Universidad Panamericana de México por Villalobos

(2005) concluye que “para que la evaluación no se reduzca al conocimiento debe tenerse en cuenta al estudiante, al profesor, los métodos que emplea, el programa con sus contenidos temáticos, la Institución, en general, el conjunto del sistema educativo” (p. 200), de aquí que resulte necesario pensar en las prácticas evaluativas de los docentes. Las prácticas evaluativas deben darse en el marco de una coherencia entre la práctica y la teoría que la sustentan, como lo encontró la Universidad Nacional Autónoma de México, en una de sus investigaciones en las que se afirma que las prácticas evaluativas pueden resultar meramente tecnicistas si dicha práctica no es coherente y no cuenta con un referente teórico consistente, esta coherencia promovería aprendizajes significativos (Pérez, 2007).

Así entonces, en la medida en que estas prácticas se alejen del tecnicismo, es decir, que la evaluación se enfoque a los aprendizajes, que no se estudie para la evaluación sino para la comprensión, la evaluación se aleja también del control y la memorización, que es lo que generalmente pretenden encontrar los docentes cuando evalúan; así como (Salazar y Peláez, 2005) lo proponen:

Es muy probable que un estudiante por más que estudie una serie de datos o informaciones no logre llevarlos a un nivel de conocimiento. De otro lado lo que los profesores siempre pretenden averiguar si en efecto, ellos saben, comprenden o si los alumnos han apropiado conceptualmente lo enseñado o consultado por ellos citándolos textualmente. No tanto así, si han estudiado o cómo lo han hecho. (p. 11)

Por otra parte, las prácticas evaluativas están permeadas por lo que históricamente se ha llevado a cabo en el aula como evaluación y que ha sido apropiado por quien ahora es docente pero que alguna vez fue estudiante. En la investigación titulada Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula: una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo, realizada en la Universidad de Costa Rica, se encontró que, en otras palabras, la evaluación es un ejercicio de poder y autoridad, marcando la existencia del que sabe y el que no, “se le ha asumido tradicionalmente como el instrumento fundamental para clasificar y someter a los alumnos y como la vía que el docente utiliza para expresar su poder. (García, Piñero, Pinto y Carrillo, 2009, p. 45).

Lo anterior puede ser entendido como que la evaluación del aprendizaje resulta siendo un mecanismo de poder o de control, tal como se encontró en una de las investigaciones realizadas en la Universidad Piloto de Colombia que sustenta que “la evaluación es igualmente un mecanismo de poder que se ejerce sobre el estudiante a través de los docentes y demás mecanismos institucionales, y se reproduce a través de quienes a su vez serán futuros docentes” (Páramo, 2008, p. 15).

Estas apropiaciones son ahora las concepciones de los docentes frente a la evaluación, así, lo manifestado por Páramo (2008), se corrobora con lo planteado en un estudio sobre: las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar, en el que Prieto y Contreras (2008), plantean: “En efecto, la mayoría de las prácticas docentes se ha estructurado en función de la evaluación, pero privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores” (p. 3).

Pasando ahora a la concepción (significado) atribuido a la evaluación, se puede entender esta como un ejercicio de verificación que desconoce su función retroalimentadora, aunque teóricamente se la asuma como un proceso de valoración integral (Pérez, 2007).

Aunque puede tratarse también, de la repetición de un modelo:

Al respecto de los fundamentos del quehacer evaluativo se denota la tendencia a la aplicación del mismo modelo con el que los docentes fueron evaluados en su época de estudiantes, el modelo tecnicista, mientras que la evaluación educativa es un proceso que implica una evaluación inicial, procesal y final y no únicamente la realización de pruebas con su respectiva calificación. (Villalobos, 2005, p. 201)

En este orden de ideas, y dependiendo entonces de la concepción de evaluación por parte del docente, se escogerán y aplicarán ciertos instrumentos de evaluación; siempre y cuando, como lo propone el estudio realizado en la normal superior

María Inmaculada de Manaure en el Cesar, sea la evaluación una acción pensada y planeada y acordada con los estudiantes, se encontrarán “ docentes preocupados por encontrar y aplicar las técnicas más adecuadas que arrojen información sobre los niveles alcanzados por los estudiantes” (Padilla, Jaimes, Pacheco y Velázquez, 2009, p. 18).

Frente a esto, Daza y Roa reconocen en su trabajo que:

Los instrumentos de evaluación como los exámenes o quizes, de tipo individual, no son los apropiados si de recolectar información se trata, esto porque el estudiante enfrenta a la vez: stress, el tiempo destinado para ellas y el ritmo de aprendizaje, contrario a prácticas como el trabajo en clase y de tipo colaborativo. (2010, p. 515)

Así las cosas, se podría decir que las prácticas evaluativas se desarrollan en el marco de las concepciones de los docentes, es decir, de los significados que de ésta han construido a través de la práctica y la experiencia, en sí, de su historia de vida, de la normatividad que la rige tanto a nivel institucional como a nivel nacional en un tiempo determinado, de las tendencias: todas aquellas prácticas que operacionalizan el significado de la evaluación y lo materializan en instrumentos y técnicas y, las costumbres: todas las prácticas que se realizan por el simple hecho de que así ha sido siempre; en otras palabras, de un sinnúmero de elementos que les darán cada vez un matiz particular, de ahí que la investigación al respecto aún no haya terminado y genere, como en este caso, la necesidad de su comprensión.

2. METODOLOGÍA

La caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara se desarrolla en el marco del paradigma cualitativo, dado que este trabajo pretende comprender el actuar docente frente a la evaluación en cuanto al significado construido de ésta, su

práctica evaluativa en sí y la forma de asumir la normatividad vigente representada en el decreto 1290 de 2009. Se asume el paradigma cualitativo desde la perspectiva de Sandoval (1996) quien comprende que:

Asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p. 32)

De esta manera, es factible entrever la necesidad de interpretación de los diferentes acontecimientos o situaciones que acaecen en las prácticas evaluativas, de ahí que el enfoque epistemológico que se configura en este estudio es la hermenéutica Gadamer (1996) entendida como: “el arte de explicar y transmitir a través del esfuerzo propio de la interpretación lo dicho por otros” (p. 7), con el ánimo de ahondar en el entendimiento de dichos acontecimientos con base en un ejercicio interpretativo de los significados construidos y su materialización en las prácticas evaluativas. Para lograr la comprensión del actuar docente en el marco de las prácticas evaluativas en el campo netamente educativo, se escoge como tipo de estudio la investigación biográfico-narrativa, con el fin de llegar a lo que verdaderamente acontece en el proceso de evaluación a través de las voces de los actores del mismo, quienes por medio de testimonios escritos sacan a flote sus propias experiencias origen de sus prácticas y significados. La escogencia de este tipo de estudio atiende a que la investigación biográfico-narrativa, como lo plantea Bolívar y Porta (2010) es:

Una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. No hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa... narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad. (p. 204)

Entonces, este tipo de estudio busca, por medio de las narrativas biográficas individuales, comprender las prácticas evaluativas del colectivo de docentes biografiados y que ellos a su vez se identifiquen con su propia práctica, dando prioridad a sus propias voces que junto con postulados teóricos y el mismo contexto (aula de clase) permitan la comprensión del significado construido al respecto de la evaluación. La investigación se realiza en 4 etapas:

2.1 ETAPA 1. CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

En esta etapa se utiliza como instrumento de recolección de información la entrevista, instrumento que consta de dos partes, la primera para la información general del entrevistado y la segunda, para el guion de la entrevista. Este instrumento fue validado por medio de su aplicación a una población similar a los actores de esta investigación. Una vez finalizado el pilotaje del instrumento se procede a aplicarlo a los actores de esta investigación, recordando que lo que se pretende es identificar el significado de evaluación a partir de la construcción de historias de vida con los sujetos biografiados, por tanto, esta construcción se realiza en tres sesiones, en la primera se generó la respectiva interacción entre entrevistador y entrevistado, definiendo los temas a tratar e identificando la disposición del entrevistado, logrando una primera aproximación a su historia de vida, en la segunda, y después del análisis de la primera sesión, se completa la información de acuerdo al guion de la entrevista, a través del registro en audio siendo además el momento para enfatizar en las categorías de análisis. Finalmente, en la tercera sesión, se logra la construcción compartida de la narración del biografiado, es decir, su historia de vida, la cual se asume desde la siguiente perspectiva:

En la historia de vida, una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos. Espontáneamente o acompañado de un experto sonsacador, el sujeto va desgranando en una serie de entrevistas, acompañadas, a veces, de grabaciones magnéticas o telefónicas, o a través de redacciones escritas por

él mismo, visitas a escenarios diversos, entrevistas a familiares o amigos, fotografías, cartas... los diferentes episodios o etapas de su vida. (Ruiz, 2003, p. 279)

2.2. ETAPA 2. CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS

En esta etapa se lleva a cabo la observación no participante de la puesta en práctica por parte del docente de una evaluación del aprendizaje a sus estudiantes, puesto que es aquí donde según Sandoval (1996) “el investigador busca ubicarse dentro de la realidad sociocultural que pretende estudiar” (p. 139), para tal efecto, se utiliza un formato de observación como guía para el investigador de los elementos a tener en cuenta en dicha observación, atendiendo a lo planteado por Sandoval (1996) “la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, la descripción de las interacciones entre actores, la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social, la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados” (p. 140), en el que se encuentran inmersas las categorías de análisis propuestas al respecto de las prácticas evaluativas.

2.3. ETAPA 3. INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

En esta etapa se realiza la interpretación de información por medio del análisis de contenido cuya idea principal es:

Que el texto original debe ser entendido y tratado como un escenario de observación o como el interlocutor de una entrevista del que se extrae información para someterla a un ulterior análisis e interpretación, es decir, que el texto es como un campo del que se extrae información a través de la lectura. (Ruiz, 2003, p. 197)

Siendo los textos, en este caso, las historias de vida construidas y el diario de la observación no participante realizada.

2.4. ETAPA 4. CONTRASTACIÓN

En esta etapa se contrastan los significados encontrados en la etapa 1 y la caracterización de las prácticas evaluativas logradas en la etapa 2 con el sistema de evaluación institucional, logrando además, la validación de la información interpretada en la etapa 3. Se asume este proceso desde la perspectiva de Ruiz (2003) quien le adhiere a la triangulación dos funciones, una primera: “[...] proviene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando, a la recogida inicial de datos y a su posterior interpretación, se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se le añaden diferentes técnicas” y una segunda función: “[...] aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta, cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de otro colega o por la contrastación empírica con otra serie similar de datos” (p. 331).

La caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara está representada en un grupo de cuatro docentes de básica secundaria de la Institución, quienes se desempeñan en diferentes áreas, tres de ellos con nombramiento en propiedad, del grupo, tres docentes son licenciados y uno solo es profesional en otra área, este grupo se conformó con quienes aceptaron la participación en esta investigación. Otro de los referentes de esta investigación es el Sistema Institucional de Evaluación - SIE y promoción de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara contemplado en su Manual de convivencia, con el cual se contrasta la información recolectada con los actores de la investigación.

3. RESULTADOS

El Sistema Institucional de Evaluación – SIE (2010) de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara define que:

La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar, comparar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos y académicos; así como sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos. El campo de la evaluación educativa es muy amplio: los objetos, los procesos, las acciones y las relaciones. (p. 1)

Por su parte, en las voces de los biografiados se encuentra:

Mi concepto de evaluación, sin olvidar el tradicional, es medir los avances de los estudiantes en el manejo, aplicación y desempeño de los conceptos, procesos en los diferentes contextos de la ciencia. Sin olvidar la autoevaluación, heteroevaluación para corregir errores o identificar dificultades. (B4)

Bueno, para mí evaluación es un proceso que me lleva con el estudiante a construir conocimiento, es una herramienta que yo tengo para construir conocimiento pero que no es de un momento, no es de un instante sino que es en determinada fecha sino que es un constante quehacer en la educación. (B3)

En mi concepto evaluar es dar una valoración o tener una, para uno como docente es tener una idea como está el tema, si lo entendieron o no lo entendieron, es darle una valoración, de todas maneras hay que darle una valoración a lo que el estudiante desarrolló durante ciertas actividades. (B2)

Yo podría decir que la evaluación es el proceso o procedimiento a través del cual se puede evidenciar cual es el grado de apropiación que ha tenido una persona de un contenido o tema que se ha expuesto bajo unas condiciones específicas mediadas por el grupo, el espacio y las herramientas metodológicas disponibles. (B1)

Mientras que en la observación no participante se encontró que el lugar privilegiado para el desarrollo de la práctica es el salón de clase, puesto que aquí es posible la distribución de los estudiantes enfilados a lo largo y ancho del salón, es posible que el docente se desplace entre los estudiantes durante la prueba realizada de forma individual, así como que el docente pueda vigilar y asegurarse que los

estudiantes no hagan copia o fraude. Lo anterior, nos lleva a una evaluación como una actividad que valora los procesos académicos del alumno, pero que también emite juicios sobre los mismos, tornando dicha valoración a un mecanismo de control, de competencia y de medición. Frente a lo que Daza y Roa (2010) plantean:

Otra característica de dichas prácticas está dada por el uso que se hace de la evaluación, ésta aún persiste como un mecanismo de control, puesto que hace énfasis en la medición final del proceso, esto hace que los estudiantes creen que la importancia de la evaluación radica en pasar. (p. 515)

Resultando así una evaluación que mide los avances de los estudiantes, evidencia el grado de apropiación que se ha logrado de un tema y que desemboca en una escala de medición. Aunque invita a la construcción de conocimiento y a la reflexión para corregir errores o superar dificultades, ha llevado a que los docentes tornen sus prácticas a la verificación de resultados, a la emisión de juicios, dejando de lado la función retroalimentadora y de valoración que deberían estar presentes en la evaluación, esta construcción del significado de evaluación resulta de la experiencia misma vivida por el docente.

La evaluación entonces se habrá configurado desde la medición, la comparación, y la emisión de juicios del avance de cada individuo, de ahí que se prefiera una evaluación de tipo individual que obliga al docente a pasar de un rol de mediador de conocimiento al de un vigilante incrédulo de su propio proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje del estudiante porque considera que hará copia para obtener buenos resultados más que recordar lo aprendido y lograr una evaluación exitosa. Al respecto de la intencionalidad que le confieren a sus prácticas evaluativas, los biografiados comentaron:

En primer lugar, ¿cuál es la condición del estudiante?, segundo, ¿qué contenido se pretende analizar? Porque pienso que la evaluación más que saber qué tanto capturó, qué tanto recogió la persona, debe llevar básicamente a dar una explicación de las condiciones

de dominio o habilidad desarrolladas por el estudiante a través de esa actividad que es la evaluación y así determinar si hay la necesidad de retomar o no el tema para reforzar o profundizar. (B1)

Considero que es importante evaluar por tres motivos, primero que todo para ver si se ha logrado entender el tema, o por el contrario se debe retomar, segundo, es importante evaluar como parte de la motivación del estudiante ya que si usted no les evalúa la actividad que hicieron, les da pereza, tercero, es necesario dar una nota del trabajo hecho. (B2)

Resultando de lo anterior, tres razones por la cuales evaluar, tres estados intencionales que se le confieren a la evaluación, y son: primero, determinar el avance del estudiante, el dominio que tiene sobre un tema, tener una idea de cuánto sabe y cuánto hay que reforzarle incluso volver a explicar, es decir, emitir un juicio de qué tanto se sabe o de cuánto ha avanzado el estudiante. Segundo, motivar y dinamizar el proceso de aprendizaje, se asume que si no hay seguimiento a través de la evaluación, la revisión del cuaderno o un quiz, el estudiante no se mantiene atento y no repasa, una especie de condicionamiento a trabajar por una nota, bajo la premisa de que lo que no se supervisa no se hace. Y, tercero, evaluar el proceso que cada docente ha querido implementar con el grupo, retroalimentar las prácticas del docente a través de los porcentajes obtenidos o las notas que sacaron sus estudiantes.

Mientras que el Sistema Institucional de Evaluación – SIE (2010), relaciona la intencionalidad de la evaluación con la aprobación y reprobación:

Si en promedio no se aprueba algún área, los logros programados para cada periodo que no sean superados en las diferentes asignaturas, tendrán opción de recuperación al finalizar el año escolar. Si persiste la reprobación en no más de dos áreas tendrán una última oportunidad al finalizar el año lectivo antes de entregar el informe final (tercera y cuarta semana de noviembre). En caso de persistir la reprobación en una o en ambas de las áreas pendientes, el estudiante reprobará el año respectivo, quedando obligado a reiniciar el mismo grado al año siguiente. (p. 2)

Cambiando así la idea de valorar manifestada y asumida por el biografiado, por una idea de medir y enjuiciar los resultados de los estudiantes, proporcionando medidas y estandarizando las reglas para todos sin contemplar diferencias y remitiendo a los docentes a reportes cuantitativos aunque seguramente hayan realizado una labor cualitativa, denotando de esta manera la aplicación de un enfoque conductista sustentado en lo planteado por Blanco (2008):

Cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos. (p. 114)

De otra parte, en el marco de este trabajo se asume desde Iafrancesco (2004) que

La evaluación formativa consiste en la apreciación continua y permanente de las características y rendimiento académico del estudiante, a través de un seguimiento durante todo su proceso de formación, y que la evaluación sumativa, no es otra cosa que la verificación o constatación respecto a la obtención o no de lo propuesto inicialmente, y de su valoración depende la toma de decisiones que por lo general son bastante comprometedoras para la vida estudiantil, tales como la aprobación o no de un curso, de una asignatura, o una práctica. (p. 33)

En este sentido, en la observación no participante, se preguntó a los biografiados sobre el propósito de la evaluación y estos comentaron:

Diferenciar las características y propiedades de los circuitos en serie, paralelo y mixto. (B1)

Realizar un quiz sobre ecuaciones de primer grado al final de la clase para saber si entendieron. (B2)

Medir los conocimientos adquiridos en los temas propuestos, verificar la capacidad del estudiante frente a la prueba. (B3)

Es una evaluación de final de período. (B4)

Ahora, al contrastar las voces de los biografiados y lo definido por el SIE en cuanto a la aprobación y reprobación, observamos que las prácticas evaluativas se desarrollan en el marco de una evaluación sumativa, que da cuenta si un estudiante sabe o no, si es capaz o no, sin que esto garantice la reflexión en cuanto a los contenidos con el fin de superar dificultades, y aunque los biografiados pretendan retroalimentar sus prácticas anteponen la nota a su reflexión, es decir, si los estudiantes logran buenas notas, dan cuenta de que saben y de que están atentos por los continuos seguimientos del docente, seguramente dicha reflexión no será necesaria, situación que varía de acuerdo a los promedios de aprobación y reprobación arrojados por el área o asignatura que el docente dirige.

Lo anterior lo corrobora el mismo Sistema Institucional de Evaluación – SIE (2010) cuando define evaluación: “Cuantitativa: son más objetivas, tienen mayor continuidad, precisión y genera competitividad” (p.4), entonces, son los resultados cuantitativos los que permiten definir la aprobación o reprobación y en este caso, estableciendo un tope de áreas y asignaturas para pasar de un año lectivo a otro. Así, al emitir una nota o calificación cuando de evaluar se trata, el concepto de evaluación se reduce a la acción de cumplir con la norma administrativa institucional para el acceso o no de los estudiantes a niveles superiores de educación, dejando de lado la integralidad que se espera de la evaluación, haciendo que la aplicación de exámenes, los promedios por estudiante y por grado, la aprobación y reprobación con un determinado número de áreas, sean el fin principal del proceso evaluativo.

En este punto es factible anotar que en el proceso evaluativo se le da prioridad e importancia a la nota y se lleva a la evaluación a una de tipo tecnicista, siendo una práctica evaluativa directamente relacionada con la medición de los avances de los estudiantes, que mide el grado de apropiación que se ha logrado de un tema y que desemboca en una escala de medición, afectando así el significado que cada docente

le da a la evaluación pero también encasillando a los estudiantes en sistemas como el propuesto por Aguilar (1997):

Meter en un sistema de competencia a los sujetos, al compararlos unos con otros, reforzándose con ello valores de individualidad y de diferenciación social, clasificar conforme a valores establecidos a los estudiantes, contar con un historial académico que permita conocer y controlar el proceso educativo de cada uno de los educandos, detectar que tan “normal” es un individuo, es decir, que tan sujeto está a una serie de normas, validar institucionalmente todo el proceso educativo, tanto del educador como del educando. (p. 91)

Entonces, y como lo plantea el mismo Sistema de Evaluación Institucional, los sujetos se enmarcan en equivalencias tales como:

Tabla 1. Nivel de desempeño- Equivalencia cuantitativa

RANGO	VALOR CUANTITATIVO	EQUIVALENCIA INSTITUCIONAL
SUPERIOR	4.70 - 5.00	EXCELENTE
ALTO	4.00 - 4.69	SOBRESALIENTE
BÁSICO	3.50 - 3.99	APROBADO
BAJO	0.00 - 3.49	INSUFICIENTE

Fuente: Sistema Institucional de Evaluación - SIE (2010, p. 4)

Una vez más se denota la intención de la evaluación como el proceso de medir los conocimientos, de encasillar a los estudiantes, pero a su vez a las prácticas evaluativas de los docentes bajo lineamientos propios de la institución como lo son las intensidades horarias de las asignaturas, es decir, límites de tiempo para impartir conocimiento, esto porque el Sistema Institucional de Evaluación también define: “la evaluación tendrá una valoración que se asignará de acuerdo con la escala definida para tal fin y con los desempeños demostrados por el educando. Toda asignatura tendrá un mínimo de tres valoraciones según los procesos de desempeño e intensidades horarias de las asignaturas” (p.8). Afirmando entonces que la cultura en la que se desarrolla el docente y la que moldea y le da sentido a sus prácticas

está compuesta por la cultura institucional, por todos aquellos lineamientos que propone la Institución, siendo más conveniente hacer lo que los demás hacen o el sistema exige, que desarrollar convicciones propias.

Estos lineamientos son los símbolos y convenciones propios de cada cultura y que adquieren significado dentro de ella y en la interrelación de quienes la integran, un conjunto de normas y acuerdos, que demarcan el actuar de sus individuos, se convierten en una especie de formas de vida que incluso llegan a ser excluyentes en el caso de que el individuo no cumpla o se encasille en una de estas formas, por eso lo de afirmar que es más conveniente hacer lo que los demás hacen y lo que el sistema exige.

Así las cosas, los biografiados cuentan con una serie de pasos a seguir o al menos a tener en cuenta en el momento de llevar a cabo una práctica evaluativa, situación que permea por supuesto, tanto el significado construido como los estados intencionales del biografiado al respecto de la evaluación, reflejado en su acción y en su práctica evaluativa:

Durante el tiempo que llevamos en el colegio se han ido estableciendo unos lineamientos generales, pero, a la vez, se particularizan en cada una de las áreas. Nos dan unos lineamientos generales, nosotros debemos cumplir con estos y estos objetivos principales, los cuales son dos o tres, pero en cada una de las áreas. (B1)

Si hay algunos parámetros, igual en todos los cursos uno no hace la misma evaluación, o sea puede ser que haga la misma actividad pero la evaluación es diferente, y algunas veces el mismo grupo va dando pautas para ser evaluado. (B2)

En el Sistema Institucional de Evaluación – SIE (2010) se encuentra: “Criterios de evaluación: Se entiende por criterio la condición que permite realizar una elección, tomar una decisión o hacer un juicio de valor sobre los aprendizajes de los estudiantes y sobre su promoción” (p. 1).

Al respecto de los criterios de evaluación, se observó que para que la evaluación llegue a buen término, cada biografiado inicia dando las pautas de cómo realizar

la evaluación, las cuales incluyen: los aspectos a evaluar, el tipo de prueba, número de preguntas, consecuencias ante un fraude (“todo intento de pregunta anula la evaluación o baja puntos” (B4)), forma de calificar, exigencias de silencio, siendo estas las condiciones propias que antepone el docente y que al cumplirse le permitirán “realizar una elección, tomar una decisión o hacer un juicio de valor sobre los aprendizajes de los estudiantes y sobre su promoción” (p. 1) según el SIE, encontrando que según Aguilar (1997) “para evitarse problemas, el alumno debe haber incorporado: las órdenes y exigencias que componen el propio ritual del examen y el sentimiento de culpa como algo natural, en caso de violar las normas establecidas” (p. 90), no solo evitarse problemas, sino también lograr una evaluación exitosa. Aquí las voces de los biografiados:

Tema visto, tema evaluado, teniendo en cuenta de que al final, o sea cada vez que yo retomo un tema, lo anterior también está inmerso ahí porque en nuestra área el conocimiento es sumativo, o sea yo no puedo pasar al siguiente tema sin tener claridad en el tema anterior y precisamente así está establecida la malla curricular o plan de estudios. (B1)

Bajo qué criterios realizo una evaluación, digamos que son personales, uno busca mirar si el estudiante entendió el procedimiento o como tal la definición. (B2)

Yo con anterioridad les digo para la evaluación necesito que me traigan biblia, se les dan los criterios de evaluación antes de comenzarla, se explica frente a todos como va a ser la evaluación, cuántos puntos tiene, de qué consta, cuál parte es de investigación y cuál parte es de reflexión, trato de que se den todas la indicaciones cinco minutos o siete minutos antes de comenzar la evaluación y yo exijo que sea total silencio, no se permite pararse del puesto, ni tener otras intervenciones, celulares nada de eso, más que todo por darle la importancia que el área tiene. (B3)

Yo evalúo, en primer lugar, la comprensión del concepto dando problemáticas que permiten determinar si el estudiante lleva el proceso que desarrolla el profesor. En segundo lugar, el análisis de gráficos, de tablas con sus respectivas conclusiones, hipótesis y nuevos planteamientos. En tercer lugar evalúo el proceso con aplicaciones reales en los laboratorios de salón o de experimentación. (B4)

De lo anterior se tiene que cada biografiado especifica las condiciones en las que considera se debe desarrollar su práctica, estas condiciones o criterios son variados y dependen de la asignatura, de si es individual o en grupo y en sí, del significado, la intención y la función que cada uno le da a su práctica. Pero tanto en la observación como en los apartes de las historias de vida de los biografiados, se nota que los criterios y condiciones provienen de las intenciones del docente, de lo que él requiere según sus convicciones y significados, por lo que no da participación a los estudiantes para definir dichos criterios.

Esta participación, que resulta en una concertación, se considera importante, puesto que permitiría entender el significado que tiene la evaluación para el estudiante, dado que ambos son los actores de la evaluación, como en una comunidad, o como lo diría Bruner (1991) “significados negociados o significados comunitarios” (p. 64), de ahí la importancia de concertar las prácticas evaluativas para que estas no sean y no se desarrollen únicamente desde la perspectiva personal del docente o desde las directrices de la Institución.

No obstante, el Sistema Institucional de Evaluación - SIE define dentro de las acciones de los docentes: “La regulación de los criterios y procedimientos a evaluar”, dejándole al docente, toda la responsabilidad al respecto, una especie de poder que le facilita el control sobre el conocimiento y determinar quién sabe y quién no. Adicionalmente, esta posición de poder le es conferida al docente cuando éste es quien puede realizar una elección, tomar una decisión o hacer un juicio sobre los aprendizajes, posición de poder que no precisamente invita a la concertación y la participación del estudiante en el proceso de evaluación más sí en la definición si posee el conocimiento o no. Permitir que los estudiantes participen de estas concertaciones, seguramente le restará valor a las determinaciones tomadas por el docente, como lo manifiesta uno de los biografiados:

Me he dado cuenta que el colegio está en proceso de construcción de la evaluación, el colegio no lo tiene todavía muy claro, más que todo después del 1290, que nos dio tantas herramientas que ahora no sabemos cómo utilizarlas, nos dieron libertad para mirar nuestros procesos evaluativos y no sabemos cómo utilizarlos, el colegio está en

ese proceso, me parece que aún le falta, no entendemos la evaluación en sus tres partes, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, me parece que es una herramienta espectacular y nosotros no la entendemos todavía bien y por tanto no la aplicamos, nosotros pensamos que de pronto, contar con la opinión del estudiante es quitarle valor a la evaluación que yo estoy haciendo entonces me parece que estamos en proceso pero todavía nos falta como aterrizarla más. (B3)

Es importante en el marco de este trabajo, tener en cuenta que el Sistema Institucional de Evaluación - SIE nace de lo estipulado en el decreto 1290 de Abril 16 de 2009, por medio del cual cada establecimiento adopta un sistema interno de evaluación. Pero así como cada establecimiento debe acogerse a las políticas nacionales, debe también prepararse y proyectar sus prácticas y procesos para responder a estas, tales como las pruebas nacionales SABER PRO (ICFES como se denominaban anteriormente), de manera que los docentes deben articular a sus prácticas evaluativas las características propias de este tipo de evaluación, preguntas de selección múltiple específicamente, de lo contrario lo planteado en el SIE (2010): “Con el fin de desarrollar habilidades y destrezas para las pruebas de estado se aplicará evaluaciones tipo ICFES al final de cada periodo del año lectivo, teniendo en cuenta las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer (saber-conocer, saber-hacer y saber-ser)” (p.10), no se llevaría a cabo por el docente y seguramente verá comprometida su labor con juicios emitidos desde los superiores de la Institución.

Por otro lado, se le confiere a la evaluación una función específica, en el marco de este trabajo esta puede ser: 1. Como un diagnóstico que arroje la situación real del estudiante, sus necesidades y fortalezas, 2. Un proceso donde se evidencie de acuerdo con Montenegro (2009) que “la evaluación es continua porque se realiza de manera permanente con base en el seguimiento que hacemos al estudiante a través del cual detectamos con él, sus logros y dificultades” (p. 21) ó 3. Un proceso final, que se realiza al concluir el proceso de aprendizaje. En la observación no participante al preguntar por la función de la evaluación que se estaba aplicando, cada biografiado aportó: “Evidenciar la comprensión y dominio de la temática abordada en clase a

través de la explicación y la resolución del taller de aplicación” (B1). “Finalización del cuarto período” (B2). “Medir conocimientos, medir ambiente evaluativo” (B3).

Se identifica con facilidad la tendencia marcada a la evaluación final, esto también porque institucionalmente se encuentran en el final del período académico y es deber del docente reportar los logros (notas) para determinar los desempeños del estudiante, en sí, la aprobación y reprobación por período, pero también es evidente que se realiza al final del proceso de aprendizaje. Para dar cuenta del mencionado desempeño de los estudiantes, el SIE plantea: “la aprobación de las asignaturas durante cada periodo debe estar por encima del 60% del total de estudiantes de un curso o grupo del grado correspondiente”, adicionalmente propone: “las recuperaciones superadas no podrán tener la misma categoría de valor que los que presentaron las evaluaciones normales y las superan en los tiempos programados. La valoración de la aprobación de la recuperación será la nota mínima del nivel de desempeño básico que corresponde a 3.5 en la escala cuantitativa” (p. 10).

Efectivamente, en la observación no participante, los biografiados manifestaron que una evaluación se considera exitosa cuando el 60% o 70% de sus estudiantes logren datos que coinciden con lo estipulado por la Institución. En el Sistema Institucional de Evaluación - SIE se encuentran diferentes estrategias de evaluación como: diseño y aplicación de guías y talleres, consultas, sustentaciones y exposiciones, composición y análisis de textos, experimentación y uso de las nuevas tecnologías, planteamiento, análisis y resolución de problemas, entre otras, estrategias que pretenden contribuir al desarrollo de prácticas de aula más participativas y dinámicas.

Aun así, cada práctica evaluativa se materializa con instrumentos y condiciones propias de cada individuo, son determinadas por el docente de acuerdo a su intencionalidad y al significado que ha construido a raíz su interacción en el tiempo con la evaluación, esto porque a través del tiempo los biografiados han tenido que ver con la evaluación, en su formación en básica primaria, secundaria y media, su formación de pregrado y hoy en día el contacto es mucho más cercano pues son quienes la planean, la ejecutan y la retroalimentan. Al retomar las historias de vida, se pone de manifiesto las diferentes técnicas con las que relacionaron los biografiados: el trabajo en grupo, la evaluación oral, exposición, respuesta múltiple,

talleres, pero en los cuatro biografiados predomina la evaluación escrita, el típico cuestionario que remite a aquellos momentos cuando el docente decía “saquen una hoja”, este tipo de evaluación tiende a ser de carácter memorístico y del temor a olvidar lo aprendido resulta el temor a enfrentar la evaluación, es claro también aquí la presencia de las políticas nacionales a través de sus pruebas, el ICFES, que es tal vez la prueba reina en esta etapa de la formación, no solo de los biografiados sino de los colombianos.

El panorama de la evaluación en el pregrado de los biografiados, cambia substancialmente pues depende del programa que se estudie, por ejemplo, los métodos en las ciencias exactas como ingeniería, química y matemática incluyen las prácticas, los laboratorios y el análisis de casos aplicados, mientras que programas como ciencias religiosas invita a la reflexión, al compartir, aunque sigue siendo la estrategia reina la evaluación escrita de selección múltiple. Relacionando la evocación de la evaluación en el transcurso de la vida de los biografiados y las estrategias propuestas por el SIE, no se observa gran variación, es decir, las estrategias de evaluación se mantienen en el tiempo, por tal razón, los docentes biografiados cuentan con la experiencia previa que les dará la opción de repetir estas prácticas si es el caso, esto porque lo vivido en la educación básica y media por los biografiados, no dista mucho de las prácticas que ellos desarrollan en la actualidad predominando la evaluación escrita e individual acerca de los contenidos.

Así mismo, lo encontrado en la observación no participante, tampoco se aleja de lo evocado en la formación básica y media: los biografiados utilizaron la prueba, específicamente la prueba escrita, para uno de ellos, de ensayo a través de un cuestionario y para los demás, pruebas objetivas de selección múltiple. Lo más seguro, es que para que la evaluación permita medir y verificar, sea factible realizarla a través de pruebas escritas de tipo individual, así se tendrá la información de cada estudiante en cuanto a sus saberes y disposición para cumplir las normas, aunque requieran por parte del docente una planeación previa muy rigurosa, aunque es posible que las estrategias propuestas por el SIE se lleven a cabo en las prácticas de aula de cada docente, seguramente apliquen todas las estrategias o las seleccionen dependiendo del grupo con el que se encuentra, pero si es cierto que

esa relación de la intención de valoración que estas presumen con la intención de la evaluación que el SIE propone reflejada en las prácticas evaluativas que el docente no se visualiza.

Bruner (1991) plantea que: “es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes a un sistema interpretativo” (p. 52), todo ser humano hace parte de una cultura, de una sociedad y se desarrolla en ella de acuerdo a como está conformada y dicha conformación ha incidido en su personalidad, ha moldeado su mente. Lo que un docente encuentra en su grupo de estudiantes, sus particularidades, sus edades, sus espacios, sus condiciones sociales, en sí, su cultura, definirán los criterios y condiciones para desarrollar su práctica evaluativa, constituyendo esta una experiencia de vida que sumada a las experiencias ya pasadas moldean a su vez el significado que le confiere a la evaluación, no obstante, la cultura institucional y su reglamentación logran permeare la práctica evaluativa del docente en cuanto a la forma de materializarla, su propósito y su función.

En definitiva, la evaluación se enmarca en un proceso netamente medible, competitivo y emisor de juicios, donde el actor principal es el docente, quien a pesar de haber configurado sus prácticas evaluativas desde la valoración, la concertación, el reconocimiento del esfuerzo, configuraciones logradas a través de su experiencia y de sus propias convicciones de evaluación, de educación y de su práctica evaluativa, mediadas por la cultura y no por la biología, termina haciendo su labor de manera tal que responda al sistema institucional, colocando notas mínimas a los esfuerzos de superación de los estudiantes, basando en porcentajes el resultado de sus enseñanzas y enmarcando su práctica evaluativa en una de tipo cuantitativa alejada de aprendizajes significativos, incluso, de que sean significativas para él mismo. Con este trabajo, los docentes biografiados lograron una profunda reflexión al respecto de sus prácticas evaluativas, no solo en la acción sino también en el cómo se llegó a acuñar el significado dado a las mismas, reconociendo al mismo tiempo que sus prácticas evaluativas están tanto más permeadas por la normatividad institucional que por la tradicional forma de evaluar los aprendizajes.

4. CONCLUSIONES

La investigación biográfico-narrativa promueve la reflexión en el biografiado, quien reconoce el sentido de su actuar a través de la relectura de sus vivencias, dicha reflexión lo conlleva a una apropiación de la experiencia y a partir de ella, a la construcción de una identidad propia, es decir, y en el marco de este trabajo, a determinar qué prácticas evaluativas dan cuenta efectivamente del significado que de evaluación ha construido, a configurar una función y una intensión de su práctica evaluativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, a determinar el cómo materializa sus concepciones, más allá de lo que estrictamente debe cumplir o reportar, sino desde el lugar mismo que ocupa como individuo portador de un bagaje producto de su historia.

Las experiencias vividas han demarcado las prácticas evaluativas del biografiado, pero la mediación cultural que resulta siendo la normatividad existente y regente de su lugar de trabajo demarcan también o moldean su práctica, de esta manera, si la institución propende por una evaluación de tipo tecnicista, aunque el docente está en la capacidad y libertad de determinar sus propias condiciones o criterios y haya construido un significado de la evaluación tendiente a valorar y construir conocimiento, sus prácticas evaluativas se tornan del mismo tipo que rige en la Institución.

Siendo la historia de vida uno de los insumos para la realización de este trabajo en la que los biografiados evocaron su vida escolar para relatar los momentos más representativos que tuvieron que ver con la evaluación, en sus propias palabras y desde su propio punto de vista, se hace necesario como enfoque epistemológico la hermenéutica, como el ejercicio más pertinente para entender lo dicho por otros, con el ánimo de mantener una alta fidelidad de los acontecimientos narrados por el biografiado, logrando de igual manera una aproximación a lo que él ha vivido personalmente.

Surgen en este trabajo dos categorías emergentes, la primera, evaluación exitosa: entendida como la tendencia a enmarcar la evaluación como un proceso

de aprobación y reprobación, fomentada por el sistema institucional de evaluación que estipula que la aprobación de las asignaturas durante cada periodo debe estar por encima del 60% del total de estudiantes de un curso o grupo del grado correspondiente, y la segunda, la cultura institucional: que refiere al conjunto de lineamientos, normas y acuerdos de la institución al respecto de la evaluación que demarcan y moldean el actuar del docente y permean los significados que el docente ha acuñado a partir de su experiencia.

La evocación de la vida escolar alrededor de las prácticas evaluativas generó en los biografiados una reflexión no solo de su actuar sino del cómo se acuñó el significado de sus prácticas, reconociendo que se realizan desde el docente y desde la Institución dejando de lado al estudiante, constituyendo a la vez a este trabajo, en una autoevaluación del cómo y el por qué los biografiados llevan a cabo sus prácticas evaluativas, determinando que es desde la propia convicción enmarcada en sus experiencias vividas al respecto de la evaluación pero permeada por los requerimientos institucionales.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar". Revista de Educación en línea. Recuperado de http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853-1326
- Bruner, J. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. España: Alianza Editorial.
- Daza, E. y Roa, M. (2010). Relación de las prácticas evaluativas con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de matemáticas. Comunicación presentada en 11° Encuentro Colombiano Matemática Educativa (7 al 9 de Octubre de 2010). Bogotá, Colombia.
- Estupiñán, E. y Ospina, L. E. (2003). Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano (pp. 45-66). Educación y Educadores.
- Gadamer, H. (1996). Estética y Hermenéutica (pp. 5-10). Revista de filosofía.
- García García, B.C., Piñero Martín, M.L., Pinto Iglesias, T. y Carrillo Vásquez, A. (2009, agosto). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo (pp. 25-50). Revista Educación.
- Iafrancesco V, G.M. (2004). La evaluación integral del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Ana Francisca Lara. (2010). Sistema Institucional de Evaluación - SIE. Pacho: Autor.
- Montenegro Aldana, I.A. (2009). Cómo evaluar el aprendizaje escolar: orientaciones para la aplicación del decreto 1290 de 2009. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Padilla Beltrán, J.E., Jaimes Pérez, N.M., Pacheco Fernández, M.N., y Velázquez Velázquez, D.L. (2009, junio). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar (pp. 9 - 20). Revista Educación y Desarrollo Social.
- Páramo Bernal, P., González Becerra, F., Pacheco García, R, Sánchez Torres, P., Camacho Camacho, E., León Aristizabal, S., et ál. (2008, Septiembre). Investigación piloto: ¿cómo vamos? (12 - 16). Colección de resultados de investigación institucional.
- Pérez Rivera, G. (2007, abril). La evaluación de los aprendizajes (pp. 20-26). Reencuentro.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar (pp. 245-262). Estudios Pedagógicos XXXIV.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. España: Artes gráficas rontegui.
- Salazar Vargas, D., y Peláez Cárdenas, A. (2005). Comprensión: eslabón fundamental para acercar las prácticas de estudio y las evaluativas en la educación superior. La Aplicación como elemento fundante de la comprensión (pp. 7-14). Revista Lasallista de Investigación.
- Sandoval Casilinas, C.A. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO editores e impresores Ltda.
- Villalobos Torres, M. (2005). La percepción que tienen los profesores de la universidad panamericana sobre la evaluación del aprendizaje (pp. 195-206). Revista panamericana de pedagogía.

Narraciones sobre ética del cuidado en estudiantes de la Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy (Bogotá)¹⁰

Narratives about ethics of care in the students of the Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy

Eunice Chará Mulato¹¹

Diana Patricia Aranguren¹²

Milton Danilo Téllez¹³

10 Proyecto de investigación dirigido por el Dr. Néstor Noreña.

11 Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia, Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como docente en la Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy y en la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: charaeu@hotmail.com.

12 Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, Enfermera de la Sociedad de Cirugía de Bogotá, Hospital San José. Coordina los procesos de educación de la comunidad de influencia de la Clínica Reina Sofía en Bogotá (Col). Correo electrónico: dipaaranguren@gmail.com

13 Magíster en educación de la Universidad Santo Tomás, psicólogo de la misma institución. Es docente en el área de filosofía en el colegio Departamental El Tequendama en Mesitas del Colegio (Cundinamarca, Col.), dónde obtuvo en 2013 mención de honor en el Premio Compartir al Maestro. Correo electrónico: miltondanilotellez@hotmail.com.

Resumen: Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación Narraciones que sobre ética del cuidado tienen los estudiantes de ciclo tres, jornada de la tarde, de la comunidad educativa Nuevo Kennedy, adelantado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. El trabajo identifica las características estructurales y socioeconómicas de las familias de los niños de la institución e indaga a través del método histórico hermenéutico en sus narraciones sobre ética del cuidado en tres ámbitos específicos que fungieron como categorías de análisis del proyecto, a saber, el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado del entorno, con el fin de establecer la apropiación de hábitos de cuidado en sus contextos particulares y plantear una propuesta de inclusión en los procesos educativos de elementos pertenecientes a la ética del cuidado, fortaleciendo las herramientas de asimilación y desenvolvimiento en el entorno vital a partir de su doble rol de agentes necesitados de cuidado a la vez que cuidadores. Se evidenció que las narrativas sobre el cuidado van más allá de una preocupación por la salud y la alimentación, pasan por la seguridad en un entorno social difícil o frente a posibles eventos catastróficos, hasta alcanzar tanto aspectos más complejos de la individualidad y de la preparación para un tiempo futuro, que se proyectan a los demás al momento de hacer referencia al cuidado del otro, como la necesidad de cuidar incluso de los entornos ambiental y sociopolítico.

Palabras clave: Ética del cuidado, narrativa, educación en valores, Comunidad Educativa Nuevo Kennedy.

Abstract: This paper presents the results of the research project “Stories about ethics of care in the students of the third cycle in the afternoon time of the educational community Nuevo Kennedy”. The project was advanced under the Master of Education from the Universidad Santo Tomás in Colombia. The work identifies structural and socioeconomic characteristics of the children’s families of the institution and explores through the historical hermeneutic method in the narratives about ethics of care built on in three specific areas that served as analysis categories of the project, namely, self-care, caring for others and care of the environment, in order to establish ownership of care habits in their particular

contexts and to propose the inclusion of ethics of care elements in the educational processes, strengthening the tools for assimilation and development in the living environment from its dual role of agents in need of care at the same time that are caregivers. It was evident that the narratives about caring go beyond a concern for health and food, going through security in a difficult social environment or facing possible catastrophic events, also from more complex aspects of individuality and preparation for a future time, which are projected to others when making reference to the care of others, to the necessity of taking care of the ecological and socio-political environment.

Keywords: Ethics of care, narratives, values education, Nuevo Kennedy educational community

1. INTRODUCCIÓN

En tanto nutrido por los resultados de la investigación Narraciones que sobre ética del cuidado tienen los estudiantes de ciclo tres, jornada de la tarde, de la comunidad educativa Nuevo Kennedy, adelantada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás de Colombia, este artículo constituye una reflexión profunda acerca de la ética del cuidado como fundamento de las relaciones de convivencia, que se articula a partir de las consultas a la población objeto, el debate en grupos de trabajo y los aportes teóricos. Interesa en particular conocer las narrativas que tienen los niños incluidos en el estudio acerca de la ética del cuidado, perspectiva desde la que resulta fundamental el rol de las emociones en la vida moral, ya que el núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos, el deseo de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros como la base emocional de la moralidad; ello permite reorientar la atención hacia el mejoramiento de las relaciones humanas, pues el ser humano tiene necesidades que solo los otros pueden suplir, por lo que se reconoce la importancia de incluir en la educación actitudes relacionadas con el cuidado de la propia persona y de su relación con el mundo, es decir, con el otro y con el entorno en donde vive.

A diferencia de la perspectiva de la autonomía individual y de aquella de la justicia (en las que se ubican Kant y Kohlberg respectivamente), es oportuna hoy una aproximación a la perspectiva particular que maneja la ética del cuidado; se trata no solo de llevar a cabo una aproximación conceptual, sino también, y fundamentalmente, a las experiencias en torno al cuidado de la población abordada en el estudio y a la educación que reciben sobre éste, dentro y fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es lo que pretende indagar este trabajo a través de las narraciones de la población objeto de investigación, y por ello su punto de partida es la pregunta acerca de las narraciones que sobre ética del cuidado construyen los estudiantes de ciclo tres, de la jornada tarde, de la Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy.

La ética del cuidado está muy contextualizada en los ambientes hospitalarios dada su relación con el cuidado de la salud de las personas; también emerge con frecuencia en estudios multidisciplinarios de género, pero, en cambio, no son muchas las investigaciones que emergen sobre ética del cuidado en el contexto de la educación, en efecto, a pesar de que es un tema muy importante y que afecta tanto a estudiantes como a maestros, han sido muy pocas las investigaciones realizadas en Colombia. Ahora bien, justamente el carecer de ellas valida el presente trabajo en torno a un tema interesante y que incide en nuestra labor como educadores.

En cuanto a investigaciones sobre el tema, es oportuno mencionar la tesis doctoral *La ética del cuidado, aportaciones para una cultura para la paz*, de Irene Comins Mingol (2003), quien se centra en un nuevo enfoque epistemológico que deja a un lado el estudio de aspectos negativos de la paz para dar paso a nuevas maneras de estudiarla desde la ética del cuidado. Señala la importancia del cuidado en la construcción de una cultura para la paz y destaca el cuidado como valor humano necesario para una convivencia más pacífica.

Otra investigación que resulta de interés para este proyecto es el trabajo de Dennys Cortés Ramírez y Gladys Parra Alfonso (2009), *Ética del cuidado, hacia la construcción de nuevas ciudadanías*, en el que se concluye que la moral se va construyendo a lo largo de los procesos de socialización, mediante el desempeño de roles tradicionales de género en la esfera de lo privado y en una cultura patriarcal

donde son más valoradas características como la independencia y la autonomía. Es un desarrollo que encuentra relación con el trabajo El discurso de género del profesorado de educación infantil, de Mará del Carmen Rodríguez y Susana Torio (2005), quienes concluyen, en cuanto a la ética del cuidado, que es necesario trabajar con el profesorado en trascender los dualismos de género y analizar los discursos de los profesores en el aula. La mayoría de los participantes en este proyecto fueron mujeres, y en él se encontraron diferencias de cuidado entre niños y niñas en el principado de Asturias.

Zoila Rosa Franco y Carlos Andrés Velásquez (2007), en *Desarrollo humano y ética del cuidado en el mundo globalizado*, confrontan el sentido que dan los estudiantes a la ética del cuidado delante de las situaciones adversas que se presentan en la vida. Entre las principales conclusiones a las que llega este trabajo está que en los momentos de dificultad, como el dolor, la enfermedad, el sufrimiento y la muerte, se configura la alteridad y la necesidad de ayuda de otros, y se agudiza la reflexión en torno a la ética del cuidado frente al vulnerable y necesitado; además se activan las interrelaciones sociales en cuanto a salud, educación y capacitación, y se evidencia la necesidad de que los organismos gubernamentales trabajen más por la rehabilitación y apoyo económico. Particularmente en el ámbito educativo es relevante la tesis de pregrado *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar*, realizada a partir de un estudio adelantado en la Institución educativa San Bartolomé La Merced, Martha Cecilia Díaz (2009) analiza cómo se identifican las éticas del cuidado en los procesos formativos, relacionándolas con la formación integral, y concluye que tales éticas no solo se evidencian en las relaciones de cuidado, sino en los ambientes físicos en donde confluyen los seres humanos. Díaz evidencia que las éticas del cuidado están inmersas dentro del plan de estudios de ética y filosofía del colegio, y que la relación con los otros se trabaja en los estudiantes desde la pastoral (Díaz Prado, 2009).

Por último, la tesis de grado de Á. Bonilla Ballesteros y S. Trujillo (2005), de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana, desarrolla una aproximación a cinco teorías psicológicas sobre desarrollo moral: la perspectiva genética de Piaget, la teoría de la justicia cognitiva de Kohlberg, la ética del cuidado de Carol Gilligan y las

teorías integrativas de Rest y Knowels (Bonilla y Trujillo, 2005). La revisión teórica de la ética del cuidado lleva a preguntarse cómo las mujeres enfrentan y resuelven sus problemas morales, y el impacto de ello en los programas de educación. Concluyen que los teóricos convergen en que “la moral es un proceso que se construye a partir de las relaciones sociales, con el otro, con el próximo y el prójimo” (Bonilla y Trujillo, 2005, p. 251).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación, en línea con la definición aportada por Hernández Sampieri, Collado y Baptista (2010, p. 365), parte desde el subjetivismo y se ubica dentro de la investigación cualitativa, utilizando como referente el método histórico hermenéutico. Es cualitativa porque se busca comprender y profundizar en los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes y apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción. De acuerdo con Strauss y Corbin, la investigación cualitativa “puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (2002, pp. 11-12).

Los actores y protagonistas de esta investigación son los niños, con edades entre 11 y 14 años, de ciclo 3 del colegio Nuevo Kennedy. El colegio se encuentra ubicado en Bogotá, en la localidad de Kennedy, donde habitan familias de estratos 1, 2 y 3, en un contexto no de extrema pobreza pero sí en el que los estudiantes no tienen todo lo necesario para poder tener un excelente desarrollo. La población perteneciente a la institución es de carácter mixto (mujeres y hombres) en todas y cada una de las sedes, grados y jornadas de estudio. El plantel educativo se halla distribuido en dos sedes reconocidas como: sede A y sede B. El Colegio inició su proceso de integración institucional en el año 2002 y se formaliza mediante resolución 2428 del 20 de agosto de 2003. La sede A inicia labores en 1979, y a la fecha se registran 25 promociones de bachilleres, la sede B inicia labores en 1972, e inicialmente solo contaba con tres cursos de básica primaria, en su proceso de ampliación y desarrollo, hoy ofrece a la comunidad preescolar y básica primaria.

Según el estudio de las condiciones sociales, económicas y familiares de los estudiantes, se infiere que aún se conservan tipologías tradicionales en la forma en que las familias se hallan estructuradas, es decir, donde la familia nuclear está conformada por padre, madre e hijos, unidos por lazos de consanguinidad, lo cual contribuye a una estabilidad en la formación de valores, un ejercicio adecuado de la afectividad y la satisfacción de necesidades. De igual manera, es representativo encontrar la familia extensa como forma de organizarse y convivir, ubicando no solo al núcleo familiar (padre, madre e hijos), sino también parientes consanguíneos como tías, primas, abuelos, entre otros, constitución familiar determinada por diferentes situaciones de orden social y económico, que hace que las familias convivan para apoyarse en situaciones particulares.

Es importante resaltar el resultado referente a la tipología de familia monoparental con jefatura de la mujer, la cual puede ser producto de la separación de la pareja, abandono, muerte o ausencia del padre, con lo cual la mujer debe asumir un doble rol, combinando sus ocupaciones con la responsabilidad de la crianza y educación de los hijos. Con relación a las condiciones sociales, las familias de los estudiantes del colegio Nuevo Kennedy, en cuanto al nivel de escolaridad del padre, predomina en la sede A un nivel de estudios con la secundaria incompleta, con un 25%, seguido por el 22% de padres con la secundaria completa, en la sede B el porcentaje es del 26% para los padres de familia con secundaria completa, y un 22% de padres con secundaria incompleta. El resto de la población no tiene estudios secundarios.

Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron: 1) Técnica de diseño de dibujo, una herramienta muy interesante para el trabajo con los niños, a partir de la flexibilización y desarrollo de los esquemas del dibujo en general, ya que “la diversidad de personajes, escenarios y acciones es un motivo y un recurso de estimulación extraordinario para perseguir diversos objetivos, desde el poder de observación, los conocimientos activos de las cosas, el razonamiento lógico, la sensibilidad, además del propio desarrollo plástico, las formas, el volumen y el color” (López, San Pedro y López, 1998, p. 62); 2) Cine foro, en el que la presentación del video buscó que los niños narraran lo que ellos ven en él, para sacar a la luz algunos diálogos que de otras formas serían difíciles de obtener; 3) Análisis de un cuento,

que nos lleva por mundos posibles llenos de detalles que son importantes para el que escribe, de allí su importancia para guiarnos en la tarea de establecer lo que representa para los niños el cuidado y lo que no; por medio del cuento los niños narraron historias del cuidado, sus fantasías acerca del mismo, o también de lo que consideran y representan como carencia de cuidado; y 4) Entrevista grupal, una técnica que consiste en un proceso de interacción verbal entre dos o más personas encaminada a establecer un mutuo conocimiento y a intercambiar información para llegar a un objetivo específico. Para Hernández Sampieri et ál. (2010), éstas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; en las primeras el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ella, en cuanto a las segundas, la base es una guía de asuntos o preguntas orientadoras y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar la información, ésta fue la técnica de entrevista aplicada al grupo; las últimas, por su parte, se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee la flexibilidad para manejarla (p. 418).

Para dar profundización a la temática se establecieron en principio tres categorías, cada una de las cuales se subdividió en cinco o seis subcategorías, según se evidencia en la siguiente tabla. Cada una de estas subcategorías permitió el abordaje de la categoría desde un punto de vista o aspecto diferente, de forma que se logró una visión global de los sentidos otorgados por los estudiantes. El desarrollo de estas categorías permite resolver los objetivos de la investigación y poder comprender las narrativas de los niños sujetos de la investigación

Tabla 1. Estructura categorial y subcategorial

Cuidado de sí mismo	Cuidado del otro	Cuidado del medio ambiente
Cuerpo	No dañar al otro	Animales
Responsabilidad	Atención	Naturaleza
Identidad	Resolución de conflictos	Agua
Desarrollo Moral	Valores	Reciclaje
Empatía	Sentimientos	Basuras
Compasión	Alteridad	

Fuente: Elaboración propia

Recabada la información y conservada en formato de audio y video, era importante establecer las técnicas de análisis oportunas para abordar las narrativas de los protagonistas. Se aplicaron dos técnicas específicas: por un lado, el análisis interpretativo, a partir de preguntas desde la ética del cuidado, y por otro, el análisis de narrativas, como técnica apropiada para conocer al niño de hoy, al niño distinto a mí, el de esta generación y por tanto sujeto histórico.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Realizado el trabajo de campo y sistematizada la información de acuerdo a los criterios metodológicos y por tanto según las categorías establecidas, se procede al análisis de la información recabada en orden a dar cumplimiento a los objetivos planteados, lo que permite precisar la percepción que, en la perspectiva de una ética del cuidado, tienen los niños que forman parte de la institución educativa Colegio Nuevo Kennedy en torno al cuidado de sí mismos, de los demás y de su entorno.

3.1. CUIDADO DE SÍ MISMO

El tipo de preguntas que se formularon para establecer las narrativas en este ámbito deriva de una u otra forma de la experiencia de trabajo de Carol Gilligan (1982, 1985), quien en sus estudios de desarrollo moral, al indagar sobre la imagen del yo, fruto de la interioridad en la que se reconoce el sujeto, preguntaba, por ejemplo, ¿Cómo se describe usted a sí mismo?, buscando con ello identificar cómo solucionan los problemas los niños y niñas y establecer el nivel de desarrollo del yo. En virtud de esa importancia, constituye la primera categoría abordada en el análisis, que se presenta siguiendo las seis subcategorías en las que se subdividió.

3.1.1 EL CUERPO COMO LUGAR PRIVILEGIADO DEL CUIDADO

El punto de partida para una comprensión del cuidado de sí mismo ha de ser sin duda la idea de cuerpo que subyace a los hábitos que se enseñan desde el hogar en relación con la higiene y el cuidado de la salud, con la alimentación y el ejercicio,

con la prevención de riesgos y el “respeto” por el propio cuerpo, y ello porque la consolidación de tales hábitos reflejan toda una visión de la corporalidad y del cuerpo como mediación de la relación con los demás; para Ginés Navarro el cuerpo “ha de estar en primer lugar y ser el nudo de toda tarea interpretativa de la realidad y sus representaciones, sobre todo de las que el hombre ha hecho de sí a lo largo de la historia” (2002, p. 9).

Este cuidado básico se hace también presente en la construcción de hábitos de higiene, que evidencia un rol de los padres, “mi papá me ha enseñado a ser limpio, a ser juicioso, a ser responsable” pero también se proyecta a la responsabilidad individual: “pues yo me ocupo de bañarme, vestirme, irme a estudiar, hacer las tareas”, si bien este aspecto de la responsabilidad en la higiene personal suele ser reforzado más que por razones de salud, en virtud de la sanción social, “porque, por decir, si uno no hace eso entonces, si uno no se baña llega al colegio oliendo a feo”, “el que no se baña huele a feo”.

Este cuidado básico forma parte de una visión más amplia que, contemplando los hábitos positivos que han de cultivarse, como “comer sano, hacer ejercicio, ir al médico, vacunarme contra las enfermedades”, o “protegernos con los tapabocas”, previene respecto a los hábitos negativos que deben evitarse (“no fumar, no tomar”): “yo no fumaría porque eso le hace daño a los pulmones, no tomaría alcohol porque nos traen consecuencias futuras, como por ejemplo un cáncer de pulmones”, y lo hace mediante la puesta en evidencia de las consecuencias de las propias decisiones: “se volvería alcohólico”.

Pero las pautas respecto a la consolidación de hábitos y la prevención de comportamientos de riesgo, referidos fundamentalmente a la salud, desbordan este cuidado básico y se extienden a peligros potenciales que devienen del contexto social y que suelen envolver particular gravedad, lo que obliga a desconfiar y “cuidarse” de las personas con las que se interactúa: “Cuidarse en la propia casa de los familiares, los tíos, hasta los propios papás. Toda la gente depravada”, “pues la verdad acabaríamos mal, o sea si nosotros obedeciéramos, porque los papás nos dicen que no, por ejemplo mi mamá me dice que no me deja salir porque hay gente rara y lo pueden llevar a la drogadicción”. Ello tiene implicaciones en las formas de interactuar con

el contexto: “Bueno yo pienso que uno debe pensar antes de actuar, pienso que las cosas no suceden porque uno quiere sino porque puede ser. En cualquier momento se puede prevenir, pues yo pienso una niña a las diez de la noche entonces como no se van a presentar las cosas”, lo que se evidencia en la responsabilidad individual en la generación de mecanismos de prevención, especialmente en aquellos casos en los que resulta imposible el cuidado permanente por parte de los padres.

3.1.2. AFIRMÁNDOSE A SÍ MISMOS POR LA RESPONSABILIDAD

En este ámbito de la responsabilidad aparece el cuidado de sí, pero se extiende al cuidado de otros, particularmente de los más inmediatos (hermanos, abuelos, etc.). En efecto, reflexionar sobre lo moral es pensar que las personas tienen responsabilidades en relación consigo mismo y con los otros. Son claras las enseñanzas que se dan en el hogar, en cuanto aprender a cuidar de sí mismo, porque las personas se deben hacer responsables de sí, y para lograrlo, como mínimo deben cumplir con unos deberes, también en el caso de los niños, que pueden hacerse conscientes de responsabilidades propias (“pues yo me ocupo de bañarme, vestirme, irme a estudiar, hacer las tareas”), por lo que se debe hablar acerca de las intenciones y de las consecuencias de los actos de los niños. Al respecto, los niños piensan y narran lo que en varias ocasiones sus padres y maestros repiten cotidianamente y que va generando ciertos comportamientos de autocuidado, “porque, por decir, si uno no hace eso, entonces, si uno no se baña, llega al colegio oliendo a feo, si uno no se viste entonces va a venir al colegio desnudo, si uno no come se desnutre”.

Los padres enseñan en la casa los principios de cuidado de sí mismo, los cuales después se solidifican en el colegio, de allí la importancia de que se hable de estos temas en el colegio y que existan las escuelas de padres para que expliquen cómo deben tratar los padres a sus hijos y que las pautas de cuidado son enseñadas por el ejemplo y los consejos de los padres a los hijos, lo que se evidencia en las narrativas de los niños cuando hacen afirmaciones como “mi papá me ha enseñado a ser limpio, a ser juicioso, a ser responsable”. Sin embargo, a pesar de que tanto en los colegios como en el hogar se enseñan pautas de autocuidado, algunas veces los niños no las tienen

en cuenta, y la asimilación de sus consecuencias les proporciona aprendizaje para no volver a cometer el mismo error, lo que ejemplifican con expresiones como “mi mamá me dijo que no sacara el celular en el parque y me lo robaron”. Esa anécdota de una experiencia adversa le permite al niño recuperar, a partir del llamado de atención de sus padres, la narrativa sobre el cuidado y el buen uso de sus pertenencias.

Entre las diferentes informaciones que se dan en la familia, los medios de comunicación y el colegio, está el cuidado que se debe tener con personas extrañas; los niños van aprendiendo que no se debe confiar en todas las personas y que deben evitar dialogar con ellas. Es por ello que los diálogos sobre qué lugares se pueden visitar, con qué personas se puede hablar y a quién se le puede recibir o no algo, forman parte del conjunto de conocimientos que se deben infundir en la familia y en la escuela. Incluso algunas de esas pautas de cuidado son muy lógicas para los niños, como el que una persona no debe estar en un lugar considerado peligroso.

Los niños también comprenden y generan criterios de acción si sus propios padres llegan a hacer cosas incorrectas: “Con un papá que no me da un buen ejemplo, me voy para el bienestar familiar”, de forma que, desde el ejercicio de la responsabilidad, desde las construcciones sobre los otros y en relación con lo que se debe o no hacer, refieren conciencia sobre el lugar donde van a ser escuchados, respaldados y apoyados.

3.1.3. CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD

En la configuración de la identidad juega un rol importante tanto la familia como el colegio, pues el cariño y las expresiones de amor que se dan en ellos son muy importantes para el sano desarrollo de la personalidad, en cuanto contribuyen además a la consolidación de la inteligencia, la autoestima y la identidad: “la familia es como algo importante en mi vida, porque es lo más importante, ya que sin ellos, podría contar con personas, pero no con el cariño que ellos me dan”. Y dicha importancia se refleja en la forma misma como los niños se refieren a ella: “los integrantes de mi familia son; mi mamá, yo, mis dos tías, mi primito, mis dos primos grandes, el loro y los dos perros”; en la forma de expresarse de este niño se hace evidente que ve a su familia

como algo suyo, y su explicación de cómo es su familia y el orden jerárquico en el que él mismo se ubica está representando su identidad, desde la cual orienta su relación con otros. En esa forma de verse dentro del contexto familiar se articula incluso el respeto de sí mismo, el cual se da cuando el individuo se valora, lo que se evidencia, por ejemplo, en la manera de asearse, cuidar su cuerpo, evitar dar espectáculos que lo hagan quedar mal o dejarse influenciar negativamente entre otros.

3.1.4. DESARROLLO MORAL

Como lo planteó Carol Gilligan (1985), el desarrollo moral debe complementar derechos y responsabilidades. A veces los niños pretenden hacer las cosas, sin darse cuenta de los daños que puedan causar a terceros, por ello se hace necesario mejorar la educación familiar e institucional frente a la responsabilidad de los actos en contra a terceros. “Una amiga en el colegio anterior me dijo que fuéramos al frente a robar un Carrefour y yo le dije que no, pero yo quería, pero como que no, y a todos mis compañeros les decía que fueran a robar”, sin embargo, la mayoría de niños reconocen que hay consecuencias sobre los actos, y que dependiendo de ellos pueden resultar desagradables: “Nos hubieran llevado por robar para el bienestar familiar”. De tales experiencias, y no solo de sus padres y maestros, los niños aprenden que deben seleccionar las amistades, ya que de ello dependen a veces nuestras propias actuaciones, es decir se toman modelos de conducta inapropiados, pues “una mala compañía, es un amigo que comete malas acciones”.

Esa necesidad de educar se hace más tangible aún si se tiene en cuenta que algunos niños no cuentan las cosas por miedo a ser lastimados: “Cuando vemos algo extraño a veces no se hace nada por miedo, porque nos pegan”, ello no solo refleja que en muchos casos los niños evitan denunciar a otros, sino que da cuenta del fenómeno del matoneo, que están viviendo hoy al interior de los colegios. En efecto, los niños identifican cómo en el colegio algunos niños se aprovechan de los menores, es decir, los estudiantes de décimo u once, aprovechando su estatura y antigüedad escolar, tienen comportamientos agresivos con tal de obtener de los menores una gratificación por su seguridad. Por último, el progresivo desarrollo

moral que se va dando en el niño empieza a generar reflexiones sobre las acciones, que conducen al arrepentimiento respecto a acciones específicas y van orientando su actuar posterior: “Yo una vez traté mal a mi abuelita y cuando ella se murió yo me arrepentí y uno nunca los debe tratar mal si ellos son lo más importante”.

3.1.5. LA EMPATÍA COMO HERRAMIENTA

El niño busca ayuda para comentar cualquier problema que tengan dentro de la institución, si ve que en ella cuentan con personal idóneo, receptivo a sus denuncias, pero si no es así, evitará buscar ayuda en los adultos de la institución y más bien lo comentará a sus compañeros. Por eso algunos de ellos confían más en uno que en otro profesor. “El profesor Braulio es buena persona y es buena gente, confía en nosotros y nosotros confiamos en él. Sí, además él no es esa clase de profesor que si tiene algún problema se desquita con nosotros o que si le sacaron la rabia en otro curso viene acá y piensa que somos iguales y nos regaña y nos grita por algo”. En virtud de lo anterior, los profesores deben buscar ser personas que impulsen la amistad, el diálogo, la comprensión y no la agresividad en el aula.

El compartir en familia fortalece los lazos que se dan en el hogar, porque permite hacer sentir que las personas son valiosas y se permitirán un sano desarrollo de la personalidad. Por otra parte, se crean vínculos maravillosos cuando se comparten cosas sencillas tanto en el hogar como en el colegio (“A veces vamos al parque entre todos... nos reunimos en la casa, hacemos comida y hablamos, charlamos”), ya que estos vínculos van generando lazos afectivos importantes que perdurarán en el tiempo y que son particularmente importantes en esos contextos. Es importante desarrollar herramientas pedagógicas apropiadas para comunicar las pautas de autocuidado que se enseñan en el aula, las cuales acudan a las mismas experiencias de los niños y las aprovechen para ejemplificar y prevenir situaciones

3.1.6. LA COMPASIÓN SENSIBILIZA HACIA EL OTRO

En los niños suele haber apertura a que los demás expresen con libertad lo que sienten, compartan tristezas, derrotas, malos momentos: “Bien porque se desahogó”,

y son capaces de sentir con quienes padecen tales realidades: “digamos cuando a uno se le muere un familiar, uno se siente mal”. Cuando hay un evento trágico en los seres humanos, cuando hay dolor y tristeza, es muy difícil para las personas enfrentar esa realidad y sobre todo cuando se trata de un familiar. Ahora bien, aunque prevalece el apoyo hacia su familia próxima sobre las demás personas, aflorando allí sentimientos de amor, fraternidad y cercanía, las experiencias vividas en su seno hacen sensibles a los niños y los abre a la preocupación por los otros y por su bienestar; en algunos casos la argumentación no solo desborda el ámbito de lo familiar, sino que pone lo familiar en relación con el entorno social en la definición de criterios para la acción. Incluso en referencia a situaciones posibles en las que se presenta un dilema (“Yo salvaría la mujer embarazada porque mi abuelito ya vivió algo y necesita descansar, en cambio el bebé que tiene la señora no ha empezado a vivir la vida”), algunos niños son capaces de integrar a su reflexión argumentos sólidos orientados a proteger o salvar la vida de otro.

3.2. CUIDADO DEL OTRO

En el caso de la ética, la referencia se dirige a una relación de responsabilidad y complicidad, que Lévinas describe así: “Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago” (1991, p. 90). Pero Lévinas va un poco más allá, desentrañando la esencia misma de la mirada al otro, al afirmar que lo más humano del ser humano es desvivirse con y por el otro ser humano, y en el marco de esta idea adquiere particular sentido la expresión de Noddings sobre el cuidado del otro: “A medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidarnos” (2009, p. 72).

3.2.1 LA NECESIDAD DE NO DAÑAR AL OTRO

Algunos niños han aprendido que es necesario sentir compasión y comprensión por el otro; llegan a otro nivel de desarrollo moral en el cual no se lastima, no por

miedo, sino porque no quieren que les pase a sí mismos y se ponen en el lugar del otro, lo cual genera que entienda las necesidades y motivaciones de los demás (lo que refiere al último nivel de moralidad de la no violencia, de Carol Gilligan). En efecto, al no hacer daño a los demás gobierna el principio del juicio moral y la acción del niño establece una igualdad moral entre él mismo y otros. En una perspectiva similar Nussbaum considera que “los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión en muchos casos mediante la experiencia empática, saben comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre las otras personas” (2011, p. 64). En las narraciones de los niños se ve como el recibir responsabilidades de cuidado de otros fomenta lazos y sentimientos de amor que permiten en todos los seres humanos un desarrollo óptimo de la personalidad y que las personas sientan motivación por la vida misma al sentir que sirven, apoyan, que son útiles a la sociedad.

3.2.2. ATENCIÓN, PUNTO DE PARTIDA PARA EL CUIDADO

Desde este punto de vista la atención no es solo el preocuparse por ese otro al cual le prodigamos cuidado, sino también el mirarse a sí mismo y observar qué debe cambiar para mejorar las relaciones de cuidado con las demás personas; una tarea no fácil dado que hacemos pocos procesos cognitivos autorreferenciales, pero realmente es una experiencia que en la vida docente nos sería muy útil. La atención, por lo tanto, es importante en cuanto “el cuidador debe prestar atención y dedicarse por completo al otro (aunque sea momentáneamente) y el otro debe recibir sus esfuerzos. Esta recepción es también una forma de atención” (Noddings, 2009, p. 45), así pues, para que exista una ética del cuidado es necesario el poner atención en el otro, en sus necesidades, en sus diálogos, en sus imaginarios.

Bastante llamativo resultó que en sus respuestas uno de los niños le aconsejara a los padres lo siguiente, que además se lo dice a sí mismo para cuando sea adulto, “Dedíquele tiempo para hablar, darle lo que necesita, escucharlo, apoyarlo en todo y cuando sea grande la decisión que es la carrera que él quiera, para que crezcan con una buena autoestima su hijo”. Este niño dejó muy claro que las relaciones de cuidado entre padres e hijos debe ser clara, permanente, sincera y sobre todo llena de amor

y comprensión, para que de esta manera los niños desarrollen autoestima y tomen decisiones certeras para su futuro y el bien de los demás; ya sobre ello llamaba la atención Noddings, al afirmar que “si valoramos las relaciones de cuidado, debemos cuidar a nuestros hijos y enseñarles a dar y recibir cariño” (2009, p. 42).

Vemos también que la responsabilidad y atención, como valores, no pueden vivir separados, “(la sobrina) la cuido a veces, cambiándole los pañales, juego con ella, le doy el tetero, yo la baño, la duermo. Tiene cinco meses”, o “cuando yo estaba más pequeño obviamente darles de comer porque mis papás estaban trabajando y a mí me dejaban cuidando a mi hermano, cambiarlo, bañándolo y cosas así, darles de comer”, y se expresan en el cuidado de los otros pero también en el cuidado de los animales: “Motas es mi perrita. Pues cuando yo estoy le doy de comer, juego con ella, la saco a pasear, le limpio la popis, la baño, le saco las pulgas”.

Otro eje de la atención está en que los niños expresan los límites que se deben tener en ciertas situaciones con el fin de prevenir que pasen cosas negativas en un futuro, “No se volvería alcohólico; Ya no sería el mismo, solo se haría daño el mismo”. Hoy son muy cotidianos estos diálogos dados los índices actuales de consumo de alcohol y otras sustancias en los niños dentro de las instituciones educativas, por lo que no sobra la prevención y educación. Estos diálogos deben estar acompañados de apoyo para desarrollar una buena autoestima, buen ejemplo de los padres, enseñar a solucionar problemas, pero sobre todo de relaciones en las que haya diálogo, comprensión y amor.

3.2.3. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Se presentan conflictos en los contextos familiar y del colegio, generados por diferentes motivos, sin embargo se hace evidente que a pesar de que se presentan disgustos, de una u otra forma han tenido soluciones, aparte un caso en el que un disgusto entre hijo y madre fue tan grande que los demás se dieron cuenta y tuvieron que llamar a la policía. Algunas personas ante conflictos similares solo observan, otros tratan de parar la pelea y otros ni siquiera miran: “Uno mira la pelea, en el hospital, el Kennedy Jhon F. se está peleando y todos salieron y llegó la policía”.

Se evidencian también diferentes formas de violencia que atemorizan a los niños y quedan en su memoria: “que los conflictos se pueden arreglar, ¿sí?, por medio del diálogo, pero a veces no, porque no, pues puede que haya diálogo pero por ejemplo mi padrastro llegaba y golpea las puertas y a veces también le pegaba a mi mamá y ella le decía que cambiara, él decía, sí miya, y a la siguiente semana hacía lo mismo y ellos hablaban de lo mismo”.

Para otros se ve cómo la separación constituye un motivo de conflicto, ya que para los niños es difícil entender cómo se presenta una separación debida a que no se comprendían los padres, las consecuencias obvias son la solución por vía judicial, como lo reflejan las narraciones: “Mi mamá se separó y lo demandó. Fue la mejor acción porque hubiera seguido igual”, o “Hubiera sido peor porque mi hermano le dijo a mi mamá que si mi padrastro seguía así que él no respondía, por eso mi mamá decidió eso para que no se agrandara más el problema”, en este caso el papá le pegaba a la mamá y definitivamente no se pudieron entender, entonces la niña ve que lo mejor era, para que los dos estuvieran felices, la separación; pero hay otros en donde para los niños es bastante traumático el no poder ver todos los días a sus padres por el cariño que les tienen.

Otro eje de conflicto en la familia lo constituye el compartir entre hermanos, los cuales son muy normales y nacen de las constantes diferencias que se presentan en lo cotidiano y que en algunos casos aprendemos a resolver por sí mismos, como el uso del televisor, de la bicicleta, que se cojan las cosas o la ropa, lo cual podría generar una pelea: “algunas veces peleamos. Porque de pronto él coge mis cuadernos o para jugar, como él todavía es un bebé que apenas sale del jardín, entonces los coge para pintar y yo le digo que no y mi mamá dice que no peleemos”.

3.2.4. EL UNIVERSO DE LOS VALORES

Los niños comprenden que algunas palabras que se dicen pueden herir a los demás, sobre todo respecto a las diferencias sociales; de acuerdo a las enseñanzas de su familia, colegio o credo religioso se infunde la creencia de que todos somos iguales y por tanto no deben haber tantas diferencias entre las personas, que debemos

tratarnos como iguales, “para que nosotros pensemos y también apliquemos las normas que todos somos iguales y nadie es más gente que otros, porque algunos dicen que unos son más ricos que otros, entonces eso es como una expresión de chicanear, o sea, como que se entiende como que es el más chacho”. Los niños entienden que todas las cosas y personas se deben valorar respetar, y tener en cuenta que hay personas que no poseen esas cosas o personas en la vida, por ello se habla de aprovechar al máximo lo que se tiene, de “valorar a la familia, valorar el estudio, valorar lo que ellos me dan (los padres)”.

En cuanto a qué valores deben tener las personas se encontró que para poder compartir con los demás, para enriquecer sus relaciones en sociedad se requiere: “El respeto, ayudar a una unión, la honestidad”, “la tolerancia, la honestidad, ser solidario”, “con el dialogo, cariño”, “tener respeto, no decir groserías porque ya le va a coger fastidio a la persona”, “el respeto, ayudar, ser unidos, la honestidad, porque si uno no es honesto, pues tendría muchos problemas, puesto que no hay confianza”, “tener confianza, porque si no hay confianza no hay nada”. Con estos valores, reiterados en varias narraciones, se nota la preocupación de los niños por que se den en todos los contextos, ya que de acuerdo a sus vivencias y experiencia faltan para llevar a una sociedad más feliz.

En cuanto a la honradez, se encontraron reflexiones que hablan de lo que se podría dar en el caso de robar a otros y también las reacciones que tendrían las personas al mismo acto del robo, “Que digamos uno muestra la cara y está robando, la gente le va a hacer el reclamo “; o las consecuencias para ambos implicados, “gana el que se la robó y pierde el que la dejó ahí, pierden los dos, el que robó pierde la honradez”. En estas narraciones se percibe cómo tanto en el colegio como en el barrio se ven robos continuos, que posiblemente hayan vivido en carne propia, y que provocan reflexiones en los niños, al ponerse en el lugar de quien fue robado, o pensar en lo que podría llegar a sentir el que robó, elevando el nivel de desarrollo moral, como diría Kohlberg (1992), ya que no solo harían sentir mal a los demás y a sí mismos, sino también tener consecuencias legales, familiares e institucionales, lo que no daría tiempo para el arrepentimiento.

3.2.5. LO QUE SENTIMOS POR LOS DEMÁS

Las expresiones del cuidado se pueden llegar a expresar de múltiples maneras, no solo con los abrazos, besos, caricias, miradas, gestos, símbolos, “al abrazar me están demostrando que me tienen cariño”, sino también con detalles como un dulce, una flor o una carta, de ahí que cuando los niños regalen cualquier detalle estos deben ser valorados porque reflejan el cariño que el niño siente y demuestran su crecimiento afectivo, “yo manifiesto cariño con ellos y ellos conmigo diciéndoles que los quiero, escribirles cartas, y que ellos también dicen que me quieren y... me dan cosas”. Tales expresiones son vitales, pues “las personas que perciben con verdadera claridad sus sentimientos suelen alcanzar una vida emocional más desarrollada. Son personas autónomas, más seguras, más positivas; y cuando caen en un estado de ánimo negativo no le dan vueltas obsesivamente, ni lo aceptan de modo pasivo, sino que saben afrontarlo y gracias a eso no tardan en salir de él” (Aguiló, 2005, p. 25), de ahí que sea un tema necesario tanto en el hogar como en los colegios.

Así mismo, entre las emociones más frecuentes en todas las etapas de la vida están las expresiones del afecto en pareja, bien cuando se comparten cartas, corazones, flores, canciones, u otras expresiones “porque he visto cosas; un niño que es grande y la niña también es grande que están en mi salón y entonces se la pasa molestándola y entonces ahí están de novios”, bien cuando ese cariño se mantiene en silencio, como en este caso donde se expresa una niña frente a la atracción que le genera un compañero de aula: “No, pues, me gustaba, porque él era todo lindo”.

En cuanto a la influencia de las metas en las éticas del cuidado, se encontró que el querer lo mejor es una palabra constante y repetitiva entre padres e hijos, esta se da con mucha frecuencia entre las personas que desean que a quienes aman les vaya bien en la vida, “porque quizás quieren lo mejor para uno”, pero este vivir mejor se da es en el tener metas, objetivos y seguir con fuerza los valores. Otro aspecto relacionado es ¿cómo motivar a los niños? Porque cuando un niño se siente motivado da más, se esfuerza más, se preocupa más por el otro, por sus estudios; es muy importante que se valoren sus logros mediante la expresión amorosa, un abrazo, una sonrisa, un darse cuenta, una felicitación, eso mueve más que un regalo físico, ya que está

demostrado que comprar cosas no siempre llena el corazón de los niños, pues el objeto realmente no les dará la felicidad que sí puede llenar el sentir la presencia y el amor de los padres: “Me consienten pues, por ejemplo, cuando yo me saco un 10, me premian con algo, o por ejemplo cuando comenzamos a ver televisión todos, mi mamá me comienza a consentir o algo así”.

3.2.6. EN EL MUNDO CON LOS OTROS: LA ALTERIDAD

Dentro de las necesidades de los seres humanos está el poder compartir con los demás, pero sobre todo con los seres más cercanos como lo son su familia, de allí la necesidad no solo de protección, cuidado del hogar, del cumplimiento de las tareas, de las necesidades afectivas, sino están también las necesidades de recreación, del juego físico y mental, los cuales afianzarán en los niños su personalidad y el formar sus propios valores, pues “digamos si uno comparte, después le dan a uno para compartir, gana confianza”. También se observa cómo los niños son capaces de adaptarse, dentro de la relación con el otro, cómo se aprende cuando se está con otra persona, y esto se da porque va conociendo y comprendiendo sus maneras de expresarse, de ser y de dar frente a los demás, “Porque todos somos humanos, después de un tiempo se van adaptando”.

Esto se relaciona con lo que dice Noddings (2009) en cuanto a que el cuidado requiere el que se preste atención a las diferentes necesidades e intereses; ya se cuida por respeto, amor o compañía, o simplemente por compartir con el otro, es “darse cuenta”, como diría John Stevens (1988), llegar a sentir, imaginar, o vivenciar una experiencia con el otro y también para el otro. Cuando se está con otros nace la preocupación porque el otro se encuentre bien, como muestra esta narración: “Lo ayudó para que pudiese encontrar a su amigo”; el cuidado también consiste en estar con el otro y sentir lo del otro, para que se puedan ayudar mutuamente, es dar, muchas veces más que recibir, aunque en Noddings encontramos que para que se dé el cuidado, la persona debe permitirlo, según se citó arriba y ahora se reitera: “el cuidador debe prestar atención y dedicarse por completo al otro y el otro debe recibir sus esfuerzos” (Noddings, 2009, p. 45).

De otra parte, encontramos como algunos niños han desarrollado algunos valores cívicos desde los cuales quieren rescatar la colaboración, el trato, el respeto con los menos afortunados, ya que han visto como se han perdido; además sienten que es muy grato el ayudar a otros, “pues si yo veo que es grave le ayudo, por ejemplo un cieguito, yo siempre les ayudo a pasar la calle, porque ellos no pueden ver y ellos les toca con un palito, y quién sabe si lo roben o algo así, se le puede hacer tarde a la cita a donde uno le toca ir, pero lo más importante es salvarle la vida a ellos”. Llena de orgullo saber que todavía hay preocupación por el otro incluso sabiendo que, como en este caso, es una persona ajena a nuestra familia.

3.3. CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

El cuidado del medio ambiente es hoy una de las grandes preocupaciones a nivel mundial, dada su importancia para la subsistencia de la especie humana. Dicha importancia es atestiguada por la presencia de temas ambientales en los medios, lo que redundando en la mayor presencia de los temas ambientales en las conversaciones cotidianas, si nos referimos a contextos informales, pero así mismo a su mayor presencia en las dinámicas formales dentro de las organizaciones productivas y, por supuesto, dentro de las instituciones educativas. En virtud de ello, la preocupación por el tema ambiental, por el cuidado del entorno, ha empezado a formar parte de las narrativas de los niños y niñas, que se implican con verdadero interés en las iniciativas que toman forma dentro de las dinámicas escolares. No son ajenos a ello los niños que tomaron parte en este estudio, y ello se refleja en sus maneras de referirse al cuidado de su propio entorno.

3.3.1. LA RELACIÓN CON LOS ANIMALES

Encontramos en los niños una actitud crítica frente al cuidado por los animales, ya que para ellos no se debe maltratar, ni dañar ningún tipo de animal, al contrario,

mirar cómo se pueden cuidar y proteger. “Cuando se lastima un animal, lo correcto sería denunciarlo por maltrato animal”. En otras narraciones se habla de cómo los animales tienen derechos, como la libertad, no estar presos en jaulas o amarrados en todo momento, ya que de esta manera no se van a sentir felices, al contrario podrían llegar a sentir tristeza porque no se pueden mover libremente, como lo sería en la naturaleza, “porque ayudó al pajarito a recuperarse y lo devolvió al sitio donde pertenecía y ella dijo que ya no le iba a hacer un mal porque ellos no son de jaulas ni nada de eso”, “porque el hábitat de ellos no es un circo ni nada donde estén encerrados, ellos deben estar en un espacio abierto donde ellos puedan interactuar con otros animales”.

A los niños, el compartir el tiempo con alguna mascota los relaja, refresca y les alegra el día, ya que ellos transmiten amor y respeto a quienes los cuidan sin esperar nada a cambio, lo único que esperan es poder pasar un rato amable en su compañía, “Motas es un perro que ellos tienen, que es un French Poodle, entonces me gusta para estar jugando con ellos, entonces ellos cuando de pronto se van de viaje a mí me dejan encargado del perrito y yo a él lo quiero mucho por lo mismo por mantenerlo a él bien, entonces a veces me dan para mis onces y para mí, me dan así dinero por cuidarle el perro entonces yo a veces les acepto y a veces no porque es una familia que no... digamos no es tan rica ni tan pobres, a veces no tiene tampoco para pagar”.

Un animal se puede convertir en la esperanza de un niño sobre todo cuando permanece más solo que acompañado, puede llegar a ser el mejor amigo, le servirá para no aburrirse y también para expresar cariño, “a veces cuando mi papá, mi mamá y mi hermano tiene que salir me quedo solo con el perro”. Precisamente por ello, para los niños es muy triste la muerte de un animal, especialmente su mascota, para ellos es una vivencia trágica debido a los sentimientos que tienen para con los animales, “porque, por ejemplo, ya con los animales ya llevamos tiempo con ellos, entonces si alguno se nos va o se nos muere pues ya daría duro a la familia, y... por ejemplo las personas cada una es importante porque sin ellas no conformaríamos la familia”. Los niños como en este caso resaltaron cómo para ellos es muy importante narrar sus experiencias con los amigos, vecinos e incluso desconocidos sobre sus momentos de compartir con sus mascotas o animales con los cuales comparten en

la casa, para los niños es una manera de entretenerse, pero además de expresar todos sus sentimientos y la alegría de compartir con su mascota.

3.3.2. EL CUIDADO DE LA NATURALEZA.

Los niños reconocen que debe haber mayores compromisos sobre el cuidado ambiental, que ellos se comprometen, pero ven con preocupación cómo las personas no ven a su planeta con respeto, no reconocen que si no lo cuidamos es como si nos estuviéramos matando a nosotros mismos, “pues yo me protegería ayudando al medio ambiente, para que no nos enfermemos, porque si existen enfermedades es porque no cuidamos el medio ambiente y botamos basura”, y precisan estrategias para lograrlo, “lo podríamos proteger sin estar botando las basuras, no botar plásticos y ahorrar más, como más electricidad”, en sintonía con los argumentos de Leonardo Boff en cuanto a que “toda vida necesita de cuidado, de lo contrario enferma y muere” (2002, p. 87) y que “el ser humano es parte y fragmento de la naturaleza, y mantiene con ella una sofisticada red de relaciones que le permiten pilotar el proceso de evolución junto con las fuerzas rectoras de la naturaleza” (p. 92), así que no estamos alejados de la naturaleza sino que estamos y somos con ella, vivimos en una conexión que no podemos obviar.

Se ve en algunos de los niños que hay esperanza frente a los daños ocasionados al planeta, pero para otros no la hay, de pronto porque observan en las noticias que cada día que pasa hay menos árboles, menos agua potable, menos aire puro y más basuras, “el futuro será malo con tanta contaminación, el mundo se puede acabar”. Se observa también que piensan que no solo se deben cuidar las plantas y animales, sino también los recursos energéticos, ya que no solo hay una preocupación por el cuidado de los recursos económicos familiares, sino también conciencia frente al mal uso, por ejemplo, de la electricidad, “no dejar la luz todo el día las luces prendidas o estar escuchando música, no estar todo el día, es gastar mucha electricidad”. Además son muy conscientes de que algunos daños que se han hecho al ambiente han generado cambios en el clima, es por ello que conocen y comparten con los demás la información acerca de los

riesgos ambientales ocasionados por desastres, esto debido a la información de los medios de comunicación, por ello “hay que protegernos porque las inundaciones traen muchos virus”. Es de agregar que la actitud en general es de reflexión, y que sienten la necesidad de cuidar su planeta; agrada ver, a pesar de su corta edad, la conciencia que tienen sobre el medio ambiente, y da la certeza de que ayudarán en el futuro a preservar su planeta.

3.3.3 EL AGUA, UN RECURSO VITAL

Los niños presentan una preocupación y tienen una gran conciencia sobre el cuidado de los recursos hídricos, ya que quieren lo mejor para el planeta y en especial para el lugar donde habitamos, en este caso la ciudad de Bogotá, por ello saben que lo mejor es ahorrar el agua y no seguir contaminándola, porque botamos basuras, químicos, desperdicios, etc., a los ríos, afectando no solamente a Bogotá sino a todos los municipios y departamentos por donde pasa el río, por lo que proponen formas de cuidar el agua, “cerrando la llave, no botar basuras en los ríos, con contaminar el agua”, “también le diríamos a la gente que ayudara a la tierra, a no botar la basura, a cuidar los lagos y que no saquen tanto los carros ni las motos, sino que se vayan caminando para una mejor conservación de nuestro cuerpo y de nuestro planeta”, “porque acá en Colombia todo el mundo usa demasiada agua, entonces lo que tocaría hacer es gastar menos agua y ahorrar...”.

Por otra parte se encontró como en algunos niños se presenta una comprensión frente a las necesidades de los demás y el sentido de prevención de las enfermedades de la piel, presentan algunos conocimientos del tema, tal vez esto se deba a que en su familia ya han tenido una experiencia al respecto. Ejemplo: “No porque que tal uno de nuestros familiares, Dios no lo quiera sufre de una enfermedad, y por el agua se le peguen los hongos en los pies por el agua que es infectada y sucia. Y también uno le ayudaría a ellos, se colocaría unas botas”.

Es de aclarar que encontramos cómo esta conciencia ambiental nos anima a pensar que todavía hoy podemos hacer muchas cosas en los colegios, ya que contamos con la aceptación y el entendimiento para hablar de dichos temas; también que como

afirma Leonardo Boff (2002), el planeta nos está pidiendo que lo cuidemos más, ya que lo hemos estado destruyendo, y lentamente cada día que pasa las esperanzas de vida de la tierra se agotan.

3.3.4. RESPONSABILIDAD EN EL RECICLAJE

En los colegios, los proyectos ambientales les han generado a los niños y niñas una cultura de reciclaje que ha llevado a que tengan comprensión del tema y apoyen el cuidado del ambiente, lo cual ha permitido en su colegio cuidados que se deben tener con los desechos y las basuras: “Reciclando las bolsas de papel, el plástico, el cartón”, “metemos en una bolsa, digamos la cáscara de la banana, la manzana”, “que tenemos que ayudar al medio que si no hemos utilizado las hojas por ambos lados utilizarla por el lado que falta, que tenemos que tratar de no votar basura”. Algunas de las prácticas de cuidado son, por ejemplo, que por medio de algunos ejercicios los estudiantes han aprendido la importancia de no desaprovechar los residuos, sino que al contrario estos se pueden reutilizar o vender, el objetivo es claro en los niños: no tirar en cualquier lugar los residuos, “también hojas de los cuadernos del año pasado, los libros viejos del año pasado y las cajas para echar las hojas”.

3.3.5. MANEJO ADECUADO DE LAS BASURAS

La subcategoría anterior presenta una relación directa con esta subcategoría, ya que dentro del cuidado del ambiente las personas deben saber manejar sus desperdicios, pues el mal manejo de los mismos puede contaminar los ríos, las calles, el aire en general y por ello una cultura del cuidado del ambiente por medio del reciclaje sería acertada, siempre y cuando se relacione esto con los valores de las personas, “por respeto, por higiene, por contaminación, por no darle más trabajo a las aseadoras”.

También se muestra un interés por que haya la colaboración y compromiso de todos por el cuidado del medio ambiente, de que es necesario que ayudemos a ese cuidado, los niños por lo tanto manifiestan una conciencia que ojalá todos

tuviéramos para que nuestro planeta sea mejor para todos. Lo que nos hace caer en cuenta que son necesarias unas mayores prácticas de cuidado en nuestros colegios para que esa conciencia ambiental sea mayor, de esta manera, contagiarla a toda la humanidad acercándonos a lo que dicen Noddings (2009) y Nussbaum (2011), por una parte, y también que es necesario un mayor amor por nuestro planeta y mirarlo como si fuera parte de nosotros, algo así como nuestro espíritu, como lo diría Leonardo Boff (2002).

4. CONCLUSIONES

La investigación deja claro que los niños entre los 11 y 14 años de edad sí tienen suficiente interés por cuidar y ser cuidados por otros, lo que resulta particularmente evidente desde la categoría de análisis que da cuenta del cuidado de sí mismo. En efecto, encontramos en ellos preocupación, por el cuidado de su salud, que se expresa en lo que piensan sobre una alimentación sana, realizar ejercicios, evitar el consumo del alcohol y otras drogas, asearse adecuadamente y recibir las vacunas necesarias, además de asistir a controles médicos, etc., o en que, aunque son conscientes de que no siempre comen los alimentos y prefieren las golosinas y los alimentos de paquete, asumen que les hacen daño a su cuerpo.

También en el marco de la categoría del cuidado de sí mismo encontramos preocupación por su seguridad, en cuanto saben que deben evitar lugares solos, recibir cosas a personas desconocidas, utilizar celulares en la calle; hay una conciencia frente a los actos de robar, ya que han comprendido desde la experiencia propia o de algunos compañeros y a través de las noticias que el robo no conduce a nada, al contrario la persona que roba hace daño a los demás y se lo puede hacer a sí misma. Incluso dentro de esta categoría encontramos que ubican la necesidad de prepararse bien en el estudio y aprovechar el tiempo, sin dejar de lado la recreación.

Se encontró, asimismo, que hay una preocupación constante por la preparación frente a un posible evento catastrófico, ya que son conscientes que pueden llegar a vivir una inundación o un terremoto y deben estar preparados para ello, ya que “la vida no está comprada”.

Lo anterior nos permite establecer una relación con lo postulado por Noddings (2009) y Nussbaum (2011) en cuanto a que las personas que son partícipes del cuidado de otros han recibido el ejemplo de sus cuidadores, en este caso de padres y maestros; esto nos remite a la siguiente categoría, el cuidado del otro, que nos pone en evidencia, justamente, cómo para ellos es vital mantener buenas relaciones con los demás, y que han tenido experiencias en situaciones de cuidado del otro con sus abuelos, hermanos, primos, sobrinos y hasta vecinos, además de los animales que han tenido como mascotas, en las que han tenido la oportunidad de realizar acciones como dar de comer, ayudar en su aseo, colaborar en sus tareas, jugar con ellos, acompañarlos para que no se aburran, escuchar y hasta aconsejar, y hacerlo sin que medie obligación alguna, sino, al contrario haciéndolo con todo el cariño y respeto.

Existe también una conciencia clara frente al cuidado de la naturaleza, del ambiente, en cuanto saben que actualmente hay demasiada contaminación auditiva, visual, mal manejo de basuras, contaminación del agua, y comprenden que es necesario hacer cambios tanto en el hogar como en el colegio, por ejemplo el reciclaje, no contaminar las aguas y tratar de generar una cultura de economía en el uso de los recursos energéticos e hídricos.

Es grato saber que frente a ello los niños quieren ver mejor su planeta, que todos lo cuidemos, que haya en un futuro agua potable y aire puro, entendiendo que eso solo será posible si todos contribuimos, así como lo planteaban en sus teorías Noddings (2009) y Leonardo Boff (2002), en quienes encontramos esta preocupación, la primera en la perspectiva del ejemplo que tenemos que dar para cuidar no solo las cosas sino también los animales, las plantas y los recursos, y Boff invitándonos a ver el planeta como un miembro más de nuestra familia, específicamente como nuestra madre, ya que ella nos provee, nos cuida, da todo por nosotros, y por qué no, a devolverle sus atenciones y tener una buena relación con ella.

En cuanto a las categorías emergentes, ellas nos permitieron observar, por un lado, que los niños tienen posturas políticas frente a la realidad circundante, algunas claramente críticas de los actuales gobiernos. En este punto vemos que la enseñanza en los colegios debe ser orientada, como afirma Martha Nussbaum (2011), por temáticas

dirigidas a analizar los procesos democráticos del país, a la búsqueda de soluciones a los problemas, a que las críticas sean antes que destructivas, constructivas, y a que debemos aprender a trabajar en equipo, respetando y valorando las opiniones de los demás. Asimismo, se evidencia una comprensión clara de la relación de su vida actual con su futuro y de que las cosas que les pasen hoy repercutirán más adelante, por ejemplo al considerar que cuando ellos tengan hijos ellos deben ser ejemplo de vida si quieren que sean cuidados cuando estén viejos.

La investigación muestra claramente que no hay diferencias relevantes frente al cuidado entre los niños y niñas del ciclo 3, ya que los niños que se creería no cumplían funciones delegadas solo a las mujeres, como cuidar a los niños, a los ancianos, darles de comer, ayudarlos a bañar, a educar, o sencillamente estar pendientes de otras persona, los niños también las ejecutan, y lo hacen sin sentirse obligados, al contrario, lo hacen con gusto, dando con ello razón a los argumentos de Gilligan (1985) y Noddings (2009) cuando afirman que los niños pueden participar en el cuidado siempre y cuando ello se estimule desde temprana edad, que no solo las mujeres tienen ese sentido de apoyo y ayuda a los demás, y sobre todo de sentir compasión por el otro.

Ahora bien, emerge con ello la pregunta sobre cómo trabajar con los niños ese aspecto del cuidado para que no se pierda con el tiempo, sino que se consolide como un aspecto propio de la personalidad; Noddings (2009) explica que no se deben dejar determinadas tareas como asignadas solo a mujeres o a hombres, sino que sean compartidas, de manera que uno u otro género no se sienta inferior frente al otro, y es precisamente ésta una responsabilidad que compete también al docente en el aula. Son muchas las cosas que se pueden hacer ya que encontramos que tanto niñas como niños muestran amplias actitudes comprensivas, amorosas, luego es claro que hay elementos para favorecer el desarrollo de los valores vinculados con el cuidado, y que hay familias y maestros comprometidos en la formación en tales valores.

Se evidenció también la necesidad de afecto en algunos niños, dado que sus padres no están la mayoría del tiempo, o carecen de afecto paterno, encontramos que se necesita una mayor preocupación por ellos, tanto de parte de los maestros como de otras personas cercanas, y esto nos recuerda la necesidad de conocer mejor

a nuestros estudiantes, pues con frecuencia como maestros no les dedicamos el tiempo suficiente para escucharlos. Esto tiene sus consecuencias, entre ellas, por ejemplo, que hay situaciones o eventos que ellos no comentan, bien porque no se han construido suficientes lazos de confianza con sus padres o maestros, bien por miedo a no ser entendidos o a ser ignorados, y por ello el reclamo constante de la necesidad de contar con alguien con quien compartir, una persona para confiar y buscar apoyo. Las narraciones enfatizan mucho en esa necesidad primordial de ser escuchados, de sentir al otro, y muestran como a veces se desplaza esa necesidad afectiva en los animales o en el uso de internet.

En cuanto la enseñanza en valores, se hace claro en las narraciones que, como destacan Noddings (2009) y Cortina (2009), tanto padres como maestros hacen esfuerzos por inculcar valores, no solo relacionados con el cuidado, y que tratan de inculcarlos, más que por medio del adoctrinamiento, desde el ejemplo, que pueden observar además en otras personas de confianza, como los abuelos. En estas narraciones se hace evidente también que es más fácil para los niños interpretar y practicar esos valores en esas relaciones de confianza y que buscarán repetir exactamente lo que escucharon o vieron en ellas.

Es de vital importancia entonces, dentro de la enseñanza de valores, que no sea impuesta o vista como una camisa de fuerza, sino que se enseñe a partir de las relaciones de confianza y afecto. Es más fácil, por lo tanto, enseñar con amor, desde ese tipo de relaciones, que solo se dan a partir de la interacción constante y del diálogo diario con los estudiantes.

Además, y teniendo en cuenta a Cortina (2009, p. 18), quien afirma que “toda persona humana es inevitablemente moral”, y que en efecto reclamamos moral, exigimos que no haya más robos, maltrato, groserías, apodos, mentiras, porque ya estamos cansados de un mundo en el que es necesario corregir todas esas cosas, vemos afortunadamente que en los niños se vio la preocupación por este desarrollo moral, por ello es necesario seguir trabajando con más ímpetu en la enseñanza de los valores en el aula, en el marco de todas y cada una de las materias y no solo en la materia de ética, ya que desde la matemática, el inglés, la contabilidad, la educación física y hasta las artes es evidente el trabajo que en este sentido se puede hacer, como

defiende Nussbaum (2011). Además es muy necesario, ya que la relación es más cercana con sus padres y abuelos, que las escuelas de padres sean realmente fuente de enseñanza de valores.

Para Noddings (2009) “el cuidado ético procura siempre establecer, restaurar o mejorar el tipo de relación en el cual respondemos libremente porque queremos hacerlo” (, p. 40); es algo que se observó en la interacción con los niños, los cuales nos mostraron ese deseo de ayudar, de escuchar al otro, de ponerse en el lugar del otro, lo que motiva a seguir transitando por este camino, pues sabemos que lo que se está enseñando si está calando en los niños, además de que los niños si se interesan por los demás, por sus sentimientos, por el respeto.

Por último, queda un trabajo por delante y es el de que este empeño no se quede solo en el papel, sino que sea compartido con nuestros compañeros docentes, y que se trabaje este tema en las escuelas de padres, pero sobre todo que sea el ejemplo y las prácticas reales las que lleven el mensaje que nos dejan las éticas del cuidado.

REFERENCIAS

- Aguiló, P. A. (2005). *Educación de los sentimientos*. Madrid: Palabra.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bonilla, Á. y Trujillo G., S. (2005). *Cinco teorías del desarrollo moral. Análisis comparativo de cinco teorías*. Bogotá: PUJ.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva* (Traducción de Gómez J. y Linaza, J.1991). Madrid: Alianza.
- Cifuentes M., J. (2005). *La ética del cuidado y la compasión, una respuesta a los problemas del mundo actual*. En: Mesa, J., Restrepo, Á., y Barrera P., J., et ál. *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: PUJ.
- Comins Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Tesis doctoral, Castellón (España): Universidad Jaume.
- Cortés Ramírez, D. y Parra Alfonso, G. (2009). *Ética del cuidado hacia la construcción de nuevas ciudadanías*. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/651/5349>
- Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores: “Ética mínima” y educación*. Bogotá: El Búho.

- Díaz Prado, M. C. (2009). Éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en el Colegio San Bartolomé de la Merced. Bogotá: PUJ.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría, Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kolberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, E., San Pedro V., J., y López, J. (1998) *Instrumentos para la iniciación descriptiva en la expresión plástica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Lévinas, E. (1991), *Ética e Infinito*. Madrid: Visor
- Navarro, G. (2002) *El cuerpo y la mirada. Desvelando a Bataille*. Barcelona: Anthropos.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2003a). *Educating moral people. A caring alternative to character Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003b). *Is teaching a practice?* *Journal of Philosophy of Education*, 241, 251.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral, propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley* (traducción de Gabriel Zadunaisky). Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (traducción de María Victoria Rodil). Buenos Aires: Katz.
- Stevens, J. (1988). *Tornar-se presente: Experimentos de crecimiento en Gestalt-terapia*. 7 ed. Sao Paulo Summus
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

El papel de la escuela rural frente a la realidad de la infancia trabajadora¹⁵

The role of rural school in addressing the reality of child labor

Yois Bibiana Cruz Penagos

Lilia Teresa Romero Pardo¹⁶

Resumen: El presente artículo es el resultado de la investigación El papel de la escuela rural frente al trabajo infantil presentada para optar el título de Magíster en Educación

¹⁵ Artículo basado en la tesis titulada El papel de la escuela rural frente al trabajo infantil presentada para obtener el título de Magíster en Educación en la Universidad Santo Tomás- Colombia. Proyecto de investigación dirigido por el Magister Tito Hernando Pérez Pérez.

¹⁶ Docentes de aula en secretaría de educación del Meta; aspirantes a Magíster en educación, autoras de la tesis mencionada. ycruzpenagos@yahoo.com , romero300@yahoo.com

de la Universidad Santo Tomás. La investigación abordó el tema del trabajo infantil en una escuela rural oficial, ubicada en el municipio de Puerto López, en el departamento del Meta, con miras a identificar qué está haciendo la escuela frente a la realidad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores y cuál es la postura que sobre el tema tienen los padres de familia, maestros y menores involucrados. La investigación se encauzó dentro del enfoque epistemológico hermenéutico, ya que se buscó comprender, significar e interpretar la problemática existente en el Centro Educativo Rural Policarpa Salavarrieta; para ello se utilizó el estudio de caso, teniendo en cuenta que desde la postura hermenéutica, permitió construir significados sobre lo que piensan NNA, padres de familia y profesores frente al trabajo infantil. Una vez adelantado el proceso investigativo, se concluye con relación al papel que cumple la escuela rural frente al trabajo infantil, que ésta es inflexible y no está teniendo en cuenta las condiciones de vida de los menores que por distintos motivos trabajan. Las políticas educativas establecidas desde el Ministerio de Educación Nacional no se articulan con las necesidades de las comunidades rurales. Es elemental que la escuela asuma las condiciones de vida de los menores con relación al trabajo infantil. Antes de juzgar es necesario determinar las condiciones en que los menores trabajan y el significado que esta práctica tiene para ellos.

Palabras clave: Adolescencia, Escuela rural, Infancia, Familia rural, Trabajo infantil.

Abstract: This article describes the research “The role of the rural school in addressing child labor” presented to choose the master’s degree in education. The research addressed the issue of child labor in an official rural school, located in the town of Puerto López, Meta department, in order to identify what the school is doing facing the reality of children and adolescents (NNA, in Spanish) workers and what is the position parents, teachers and children involved have on the subject. The research was channeled within the epistemological hermeneutic approach, as we sought to understand, signify and interpret the problems in the Centro Educativo Policarpa Salavarrieta; the methodology used was the case study, considering that since the hermeneutic position, allowed to construct meanings about what NNA, parents and teachers think on child labor. Once the research process is advanced, it is

concluded in relation to the role played by rural school in addressing child labor that it is inflexible and it is not taking into account the living conditions of the children who work for different reasons. Educational policies established by the Ministry of National Education do not interact with the needs of rural communities. It is elementary that the school recognizes the living conditions of the minors regarding child labor, before judging it necessary to determine the conditions under which children work and the meaning of the practice for them.

Keywords: Adolescence, Child labour, Childhood, Rural school, Rural family.

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia como en la mayoría de lugares del mundo las políticas públicas resaltan la protección de los derechos de la infancia y el goce de una buena educación, para ello el Estado debe garantizar a NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) su permanencia en la escuela, combatiendo todo aquello que pueda interferir en los procesos escolares y en el normal desarrollo de los infantes; el trabajo infantil es un fenómeno presente en la sociedad y afecta a un gran número de menores, por lo tanto los Estados se deben comprometer a implementar programas que de manera gradual permitan erradicarlo y debe ser la educación la primera estrategia para lograrlo.

Desde la OIT (Organización Internacional del Trabajo) se promueven políticas a nivel mundial que buscan la erradicación del trabajo, por esto se han firmado diversos convenios que involucran el compromiso de las naciones en su ejecución; los convenios de mayor impacto son: “El Convenio No.138 sobre la edad mínima de ingreso al trabajo” y “el Convenio No.182 Sobre las peores formas de trabajo infantil”, los que se ratifican en Colombia a través de la Ley 1098: Código de Infancia y Adolescencia y el Decreto 704 de 2001 sobre las peores formas de trabajo infantil.

En la experiencia como docentes oficiales del sector rural se evidencia que gran parte de los estudiantes trabajan y muchos de ellos faltan de manera constante a clase o incumplen con las tareas extraescolares asignadas; inicialmente se atribuía al trabajo ser el causante de estas falencias pero en el intercambio de experiencias con NNA, maestros y padres de familia se evidencia que es la escuela quien no está cumpliendo con las expectativas

de esta comunidad rural; los fundamentos de Escuela Nueva y de Postprimaria que deberían primar en los procesos escolares se pierden en el tradicionalismo.

Cuando se habla de trabajo infantil, en el imaginario colectivo se suele generalizar en lo negativo y dañino que puede ser para los infantes ya que les quita la oportunidad de crecer en un ambiente de juego, recreación y educación, es decir, el trabajo le roba a NNA su infancia; no obstante cuando se tiene contacto con la realidad de NNA y de sus familias, se evidencia que tanto los padres como los menores resaltan las habilidades y valores que se adquieren en el trabajo; los NNA trabajadores son autónomos, tienen sentido del ahorro, son responsables y han adquirido habilidades para desenvolverse en distintas tareas del campo, ya tienen fama de buenos trabajadores lo que hace que constantemente sean llamados de distintas fincas. Los maestros afirman que los niños trabajadores son más autónomos y críticos que aquellos que no trabajan, en las clases de proyecto productivo son líderes y pese a tener dificultades en ciertas áreas de estudios, el sentido crítico y la madurez con que asumen la vida los hace sobresalir.

En este cruce de opiniones sobre el trabajo infantil está la escuela, quien debe garantizar procesos de calidad que respondan a las necesidades de las comunidades y a su vez luchar por la erradicación del trabajo infantil. Esta investigación permitió compartir experiencias con los menores trabajadores del Centro Educativo Policarpa Salavarrieta (CEPOSA), sus maestros y sus familias, interpretando así la postura que ellos tienen sobre el trabajo infantil para determinar desde las voces auténticas de los participantes lo que hace la escuela frente a esta situación y qué esperan en realidad los menores frente a su educación en una sociedad complejizada como la actual.

2. TRABAJO INFANTIL Y ESCUELA

El trabajo infantil es un fenómeno que actualmente se aborda desde distintas perspectivas, las políticas públicas lo asumen desde lo negativo y se propende por su abolición; desde la academia se escuchan voces que buscan que el trabajo sea dignificado

y aceptado teniendo en cuenta las expectativas de NNA. La OIT promueve convenios internacionales que buscan comprometer a las distintas naciones al establecimiento de una normatividad obligatoria en contra del trabajo infantil; los convenios de mayor impacto establecidos por esta Organización, son el 138 de 1979 sobre la edad mínima de ingreso al trabajo y el convenio 182 de 1999 sobre las peores formas de trabajo infantil; desde la OIT, la infancia es un período de vida que no se debería dedicar al trabajo, sino a la educación y a una buena formación, que permita forjar un mejor futuro (OIT, 2005). Aunque la OIT hace la distinción de las peores formas del trabajo infantil, las cuales más que un trabajo son explotación, en su discurso se generaliza la explotación con el trabajo, ya que ambos deben ser erradicados, sin tener en la cuenta que un trabajo bien orientado puede significar en la vida de un menor.

Desde la academia han surgido nuevas posturas, sumado a los movimientos de NNAT (Niños, niñas y adolescentes trabajadores) en el mundo, las cuales resaltan los aspectos positivos de esta práctica y el deber que tiene el Estado y los entes educativos para su reconocimiento. Hablar del trabajo infantil solamente desde la perspectiva de la erradicación, invisibiliza las voces de los menores,

Los niños reclaman el derecho a trabajar, porque ven en el trabajo una parte integral de la existencia humana. Ser excluidos del trabajo por motivos de edad, representa no ser reconocidos como seres humanos y ser reducidos a una vida en dependencia. (Liebel, 2000, p. 123)

De este modo, las organizaciones de NNAT y las voces de la academia rechazan cualquier forma de explotación en contra de la infancia, pero resaltan los aspectos positivos que el trabajo puede tener para NNA, además la infancia debe ser emancipadora de sus derechos, que esa categoría de titular de derecho que se les asigna no se quede en el discurso sino que sea una realidad, de ahí que ellos decidan cuándo trabajar y por qué trabajar.

En nuestro país la legislación y programas existentes frente al trabajo infantil, se han articulado con base en la normatividad establecida por la OIT y busca la erradicación de esta práctica y la protección del menor, la Ley 1098 de 2006 de

infancia y adolescencia y el convenio 704 de 2001 buscan erradicar el trabajo infantil y garantizar que al menos hasta los 15 años, ningún menor trabaje; la OIT (citado por Obregón, Gonzáles y Díaz, 2005) se refiere al trabajo infantil como:

Cualquier trabajo desarrollado por una persona de menos de 18 años, que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para ella, e interfiere en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela; obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado. (p. 14)

Así pues, se afirma que el trabajo es peligroso y perjudicial para el bienestar físico y mental de los NNA, ya que los aleja de actividades propias de su edad como lo son la educación y la recreación, afectando la salud y el desarrollo de su personalidad, por tal motivo se debe buscar su erradicación; para ello se creó el IPEC en 1991 quien es la entidad encargada de plantear y apoyar la creación de políticas eficaces en los distintos países, que permitan de manera gradual la erradicación del trabajo infantil priorizando en las peores formas. “El IPEC es el mayor programa de cooperación técnica del mundo en materia de trabajo infantil, su finalidad es implementar programas y hacer seguimiento a los resultados obtenidos en beneficio de la erradicación del trabajo” (OIT, 2005). Defender los derechos de la infancia debe ser un compromiso que adquieran los Estados, por ello se debe hacer un seguimiento continuo a las políticas que se plantean con miras a la obtención de resultados significativos en la erradicación del trabajo y esto hace el IPEC.

Liebel (2000) critica la posición abolicionista de la OIT y defiende el derecho a trabajar; asumir el trabajo solo desde aspectos negativos impide visibilizar el lado creativo que puede tener esta práctica para muchos NNA y la posibilidad que abre de lidiar con el contexto. Es necesario dejar la idea de que el trabajo infantil es un accidente o un fatal destino para un infante, es el menor quien debe decidir qué es el trabajo para su vida, de acuerdo con sus experiencias.

Cuando se aborda el tema del trabajo en la infancia, desde el imaginario colectivo se evidencian voces de rechazo pues se considera que las únicas actividades de las que se debe ocupar un menor son la educación y la recreación. El trabajo infantil no

necesariamente debe ser asociado al abuso y a la explotación y menos considerarse una práctica de tiempos remotos que se deba erradicar en el presente, por el contrario, se hace necesario dirigir la mirada hacia la gran variedad de formas y significados que puede tener el trabajo para NNA. En una sociedad capitalista como en la que estamos inmersos, se debe asumir todas aquellas actividades que aportan en la vida de un menor y que a mediano o largo plazo le va a permitir forjarse una mejor calidad de vida.

En la experiencia con NNA trabajadores es evidente la independencia, habilidad y madurez con que ellos asumen la realidad, vislumbran en el trabajo la oportunidad de forjar su futuro y salir adelante, son conscientes de que frente a una sociedad tan compleja como la actual es difícil que no exista el trabajo en la infancia; el papel del Estado debería estar enfocado en analizar el trasfondo del origen del trabajo y de esta manera plantear estrategias que permitan atacar los factores que inciden en su existencia y no el trabajo que permite a los menores lidiar con las problemáticas sociales existentes en su entorno.

Para la OIT (2005) las causas del trabajo infantil están asociadas a tres factores , el primero de ellos es la pobreza, el segundo factor son las creencias y costumbres, ya que se considera que el trabajo infantil forma a los niños como seres humanos integrales y útiles para la sociedad y es una práctica que se transmite de generación en generación; por último está la falta de pertinencia de los currículos escolares, la escuela no brinda la educación y los espacios adecuados conllevando a la desmotivación de los menores y a la deserción escolar, aumentando la posibilidad de que los menores ingresen al mercado laboral.

Aunque son muchos los factores que inciden en la existencia del trabajo infantil, la OIT (2005) le apuesta a la escuela como elemento fundamental para erradicar este fenómeno, por lo tanto las políticas deben estar encaminadas a garantizar en la infancia una educación de calidad y la implementación de una normatividad que aleje todas aquellas situaciones que puedan poner en riesgo el normal desarrollo de los currículos escolares.

Es conveniente reflexionar en torno a todas las concepciones que se tienen del trabajo infantil y a las políticas públicas existentes, dando relevancia a los menores

como sujetos que piensan, actúan y merecen asumir en definitiva un protagonismo en la sociedad; es necesario romper con la idea tradicionalista del niño como ser indefenso que debe ser protegido, los tiempos han cambiado y el trabajo infantil debe tenerse en cuenta no como el problema sino como la oportunidad de enriquecer la vida de los menores en distintos contextos, uno de ellos, quizás el más importante, la escuela. Con base en lo anterior Liebel (2000) afirma:

Si no incluimos en los derechos del niño, el derecho a trabajar, seguiremos tratando a los niños como beneficiarios de nuestra benevolencia y les impediremos emanciparse como sujetos sociales. El derecho a trabajar no significa la obligación de trabajar, ni justifica la explotación del niño; tampoco resuelve todos los problemas. Su razón principal es fortalecer la posición social de los niños que trabajan o que quieren trabajar, facilitándoles decidir en qué condiciones aceptan trabajar y en cuáles no. Además, permite establecer derechos laborales y normas que garanticen la protección y promoción necesaria de los niños en el trabajo. (p. 81)

La educación en la actualidad juega un papel determinante en la sociedad, desde las políticas públicas se hace énfasis en la necesidad de que todos los NNA estudien y desarrollen los niveles de competencias necesarios para desenvolverse en un mundo globalizado, se considera un derecho fundamental y por tal motivo es deber del Estado garantizar la puesta en marcha de estrategias y procesos de calidad que permitan a los menores la adquisición de diversas habilidades para saber y saber hacer en la sociedad. “La educación rural no puede ignorar ese nuevo horizonte, por esto siempre será objeto de preocupación y análisis en el contexto nacional; de ahí la preocupación por generar modelos educativos que respondan a las necesidades e intereses de la población campesina” (Gómez y Gómez, 2008, p. 115).

Es necesario que en las zonas rurales se rompan las barreras de la escuela tradicional y se conviertan en escenarios de intercambio de experiencias donde lo que el niño y la comunidad esperan sea el eje del sistema educativo. Para Zubiría (2001)

La escuela debe crear las condiciones para facilitar la manipulación, la acción y la experimentación por parte de los alumnos. El niño o niña debe pasar a ser el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que responder a sus necesidades e intereses. Esa nueva manera de entender el aprendizaje dependiente de la experiencia y no de la reiteración mecánica, generó un vuelco total en los modelos y experiencias pedagógicas, sobre ese nuevo paradigma se construyeron las bases de escuela nueva y de la pedagogía activa. (p. 97)

Por otra parte, para la UNICEF (1997) “Las escuelas tienen que estar cerca de los niños, particularmente en las áreas rurales. El programa de la Escuela Nueva de Colombia es un buen ejemplo de muchos de estos enfoques flexibles” (p. 57). Este modelo ha tenido una amplia aceptación ya que se le considera una metodología innovadora en la provisión de educación rural de calidad y flexible que permite romper las brechas existentes entre la escuela y la comunidad dando relevancia a las necesidades específicas del estudiante, de la comunidad y a las características contextuales.

Para complementar los servicios educativos del programa Escuela Nueva y mejorar los niveles de atención escolar en secundaria se creó la metodología Postprimaria, la cual se ha extendido a distintas regiones del país, entre ellas la Orinoquía; este programa conserva muchas características de la Escuela Nueva como la flexibilidad y el aprendizaje activo, nace con el objetivo de brindar a los estudiantes la oportunidad de continuar sus procesos de aprendizaje en la misma escuela donde estudiaron la primaria, pues es común en el campo que los estudiantes deban continuar la básica secundaria y la media en las cabeceras municipales, lo cual implica el ausentismo constante en la escuela y en muchos casos el abandono definitivo o deserción (Perfetti, 2004). Una novedad en la Postprimaria con relación a Escuela Nueva es la implementación de proyectos productivos, los cuales tienen por finalidad involucrar a los estudiantes en el conocimiento del contexto en el que se halla, vivenciando experiencias que permitan la apropiación de las características físicas, sociales y culturales que definen un territorio.

Con la creación de estos modelos se busca que en la escuela rural haya una resignificación de los hechos educativos y pedagógicos a partir de la ejecución de proyectos y metodologías renovadoras que aporten a la formación del proyecto de vida de cada NNA y a su vez permita la erradicación del trabajo infantil. Sin embargo, en las zonas rurales muchas veces las teorías no se llevan a la práctica de manera correcta, por lo tanto es necesario mirar y analizar realmente qué hace la escuela rural frente a los múltiples roles presentes en las comunidades.

Frente a la relación que existe entre educación y trabajo, es necesario pensar y concebir una escuela que reconozca las condiciones de vida de sus estudiantes, que haga esfuerzos para tejer una red de relaciones entre las actividades cotidianas de los NNA y el derecho que tienen de acceder a los sistemas educativos, estos deben ser acordes con las necesidades y expectativas de las comunidades. La UNICEF (1997) afirma:

La educación y el trabajo infantil interactúan de forma profunda. Como hemos visto, el trabajo puede mantener a los niños alejados de la escuela. Al mismo tiempo, la falta de condiciones que garanticen el acceso a la escuela y la educación de baja calidad conducen, a menudo, a que los niños abandonen la escuela y se pongan a trabajar a una edad temprana. Por el contrario, la educación de buena calidad puede mantener a los niños alejados del trabajo. Cuanto más prolongada y de mejor calidad sea la educación, menor será la probabilidad de que un niño tenga que realizar un trabajo nocivo. (p. 50)

El sistema educativo requiere una transformación que solo es posible desde sus prácticas educativas, las cuales deben asumir a los sujetos que educa como el eje central de la escuela; se debe ser consciente de ello y reflexionar en torno a los múltiples fenómenos que rodean los ambientes educativos en nuestra sociedad, solo así existirá un proceso eficaz y consciente de la realidad.

Los organizaciones de NNAT aseguran en sus numerosas manifestaciones con relación a la escuela: “Nuestras organizaciones están luchando a diario por la mejora de las condiciones de trabajo y de vida, por el derecho a tener una educación

adecuada y de calidad, en definitiva para ser protagonistas de nuestras vidas, como sujetos sociales” (Liebel, 2003, p. 36).

El trabajo infantil y la educación están directamente relacionados y constituyeron el eje principal de la investigación; las políticas públicas rechazan cualquier forma de trabajo porque aleja a los menores de la escuela y de gozar de vivencias acordes con su edad, no obstante se debe analizar que el trabajo en sí mismo no es malo, lo malo son las condiciones en las cuales un niño pueda trabajar, en esta medida un trabajo que le aporte al menor en la formación de su personalidad y en su proyecto de vida no debe ser erradicado, por el contrario debe ser valorado y asimilado por la sociedad, de sus experiencias se puede forjar una nueva escuela, una verdaderamente transformadora e inclusiva.

3. METODOLOGÍA

La investigación El papel de la escuela rural frente al trabajo infantil, se enmarcó dentro del enfoque epistemológico hermenéutico ya que buscó comprender, significar e interpretar la problemática existente, a partir del diálogo con NNA, padres de familia y maestros sobre la manera cómo se llevan a cabo los procesos educativos y sus posturas frente al trabajo infantil y desde el abordaje que sobre el tema hacen la academia y la política pública, lo anterior con miras a identificar cuál es el papel de la escuela frente al trabajo de NNA (Albert, 2007).

Según Gadamer “la hermenéutica pretende mostrar no lo que es obvio y aparente, sino las verdades y latentes concreciones de sentido de la acción humana” (1998, p. 372). Por lo tanto fue necesario indagar el papel que está ejerciendo la escuela frente al trabajo infantil, desde las voces de NNAT, maestros y padres de familia, ya que las verdades no se construyen desde los pensamientos del investigador, sino en la relación del mismo con el objeto de estudio.

La investigación usó como diseño metodológico el estudio de caso, ya que desde la postura hermenéutica, permitió construir significados sobre lo que piensan NNA, padres de familia y profesores sobre el trabajo infantil; este es un método de

investigación de gran relevancia en el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, para lo cual es necesario analizar e indagar de manera profunda un fenómeno; este método permitió y facilitó la comprensión de la realidad a través de la interacción con los sujetos participantes y la relación de éstos con su entorno socio cultural (Stake, 1999).

De acuerdo a la información brindada por Stake, “la metodología de estudio de caso permite analizar a profundidad el objeto de estudio, logrando una mayor comprensión de la situación, debido a la particularización que se logra; así mismo, permite entender mejor el tema de estudio y plantear nuevas perspectivas” (1999, p. 18). El trabajo infantil es un factor presente en la sociedad y de gran interés para las políticas públicas, las cuales desde sus programas tienden a su abolición; desde la academia, las opiniones tienen una mirada menos radical ya que se está considerando la postura de los menores como sujetos con derechos que merecen decidir lo que quieren y esperan frente a la protección de sus garantías, y quienes en últimas deben decidir si trabajan o no; con la aplicación de esta metodología se logró conocer los múltiples significados que tiene el trabajo infantil para la población objeto de estudio, y a partir de la información recolectada con el caso seleccionado, se pudo comparar la relación existente entre lo que dice fuera del contexto y la realidad concreta de los NNA trabajadores del CEPOSA.

Como técnicas se utilizaron la revisión documental, grupos focales y la narrativa. La revisión de documentos permitió seleccionar, analizar e interpretar distintos documentos sobre el tema, en este proceso se seleccionaron libros, revistas indexadas, acuerdos, leyes, decretos, artículos de internet, entre otras fuentes, con lo anterior se pudo determinar el estado del arte y se dio la construcción del marco referencial. Los grupos focales son una técnica usada en la recolección de información o de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de la temática planteada por el investigador, es decir el trabajo infantil. El propósito de la entrevista semiestructurada en el grupo focal fue conocer lo que piensan los maestros sobre el trabajo infantil rural, sus vivencias, expectativas, posturas y la manera como asumen las experiencias en la escuela.

La narrativa dentro del proceso investigativo permitió revelar los aspectos sociales, económicos y culturales que han rodeado a las familias de los NNA trabajadores.

“La narración es una forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo, de una cultura” (Bruner, 1998, p. 15). A través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a NNAT y sus familias salieron a la luz muchos detalles de la realidad del trabajo infantil y de las transformaciones que se han dado en los contextos rurales y a su vez en la escuela a lo largo de la historia; el relato permitió describir y contar cada uno de estos aspectos que dan mayor sentido y significación a la investigación.

Como instrumento se usó la entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta que ésta permite obtener la información necesaria para el desarrollo de la investigación desde la postura de los sujetos directamente involucrados, sus propias voces y vivencias con relación al contexto en los que se encuentran, y al tema de investigación (Vargas, 2011). Con la aplicación de este instrumento fue posible comprender lo que piensan los sujetos objeto de estudio frente al trabajo infantil rural y el rol de la escuela.

3.1. ETAPAS METODOLÓGICAS

La puesta en marcha del diseño metodológico en el proceso investigativo, se llevó a cabo en las siguientes etapas:

3.1.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Durante el proceso se realizó la respectiva revisión, selección, estudio e interpretación documental que permitió analizar el estado de la cuestión con relación al trabajo infantil y la construcción del marco de referencia; además se realizaron una serie de entrevistas a expertos nacionales e internacionales, que permitieron enriquecer y dar mayor significación a las categorías establecidas para la aplicación del diseño metodológico.

3.1.2. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La investigación titulada El papel de la escuela rural frente al trabajo infantil se realizó en el centro educativo Policarpa Salavarrieta del municipio de Puerto López-

Meta, institución oficial adjunta a la Secretaría de Educación del Meta, ubicado en el Km 10 de la vía Puerto López- Puerto Gaitán, en la Vereda Alto de Menegua.

Para aplicar las técnicas e instrumentos se seleccionaron un estudiante (niña) de primaria, un niño y tres adolescentes de Postprimaria y sus respectivos padres de familia, con los cuales se realizaron entrevistas semiestructuradas y con la información obtenida se construyeron los relatos; en los grupos focales participaron de manera activa los maestros y el directivo del centro educativo.

Cuando se habla de trabajo infantil muchas veces el discurso atribuye a los padres de familia la responsabilidad de que los menores trabajen; sin embargo no se tiene en cuenta las condiciones de extrema pobreza y de falta de oportunidades en que se sumen a diario las familias campesinas, y que hace que los menores deban aportar en la supervivencia de sus familias y en la suya; es por ello necesario determinar lo que piensan los padres frente al trabajo de sus hijos y la manera como la escuela asimila esa realidad, siendo en el seno del hogar donde se gestan muchas creencias y valores que definen las acciones, y actuaciones de los menores en la sociedad.

La escuela juega un papel determinante en la vida de las comunidades rurales ya que es la encargada de educar y formar con base en las necesidades y expectativas de la población; no obstante, en ocasiones la escuela pierde ese horizonte y centra su interés en cumplir ideales planteados por el Estado y no en satisfacer lo que NNA y padres de familia esperan; el trabajo infantil existe y mientras que haya pobreza y desigualdad seguirá existiendo, por lo tanto se hizo necesario indagar con maestros su postura frente al tema, con el fin de analizar y determinar qué se piensa desde la escuela, qué está haciendo y qué transformaciones se podrían realizar.

3.1.3. CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR LA INFORMACIÓN

Esta etapa se llevó a cabo en conjunto por los miembros del grupo investigativo, se tuvo en cuenta la revisión teórica realizada durante el proceso, las sugerencias planteadas por expertos en el tema y las hechas por el asesor, lo anterior para tener claridad sobre las categorías que se abordaron durante la elaboración del marco referencial: trabajo infantil y escuela rural.

3.1.4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La sistematización y análisis de la información se llevó a cabo a través del uso del programa Atlas.Ti, un software informático que tiene por finalidad analizar datos cualitativos; el análisis se lleva a cabo en cinco etapas: organización de elementos primarios, fragmentación o selección de citas, asignación de códigos o categorización, creación de familias y organización de redes conceptuales (Varguillas, 2006).

Los documentos primarios son toda la información recolectada durante el proceso investigativo, en nuestra investigación fueron las entrevistas a NNAT y padres de familia convertidas en relatos; entrevistas a docentes y directivo docente en el grupo focal y las entrevistas a expertos. Los documentos se guardaron con el nombre original ya establecido y se agregó un número para facilitar la citación en el documento, ejemplo: “La película de Bruce Lee–fuente 1”.

4. RESULTADOS

El trabajo con NNA, sus familias y maestros nos permitió denotar que a pesar de que la pobreza es la causante principal del trabajo en la infancia existen otras motivaciones que conllevan al ingreso temprano de los menores al mercado laboral, entre ellas el auge de las tecnologías, los menores desean tener acceso a productos novedosos que sus padres no pueden brindarles y para conseguirlos trabajan. Es evidente que la sociedad de consumo está influyendo en la vida de estas familias en la zona rural, convirtiendo la tecnología en una carencia a solventar como lo son la comida y el vestido, identificando que la globalización es también una motivación para el trabajo en la infancia además de la pobreza.

Frente a la pobreza existente en las comunidades, Liebel (2013) considera que esta no cae del cielo, es consecuencia de la desigualdad social y del capitalismo que afecta el mundo actual; no obstante, esta realidad se ignora porque se espera tener una sociedad compuesta por familias y niños felices, invisibilizando las precarias situaciones en que viven muchos habitantes.

Como investigadoras podemos afirmar que un error al momento de formular políticas públicas es tomar decisiones desde los escritorios o respondiendo a convenios internacionales que se alejan de la realidad evidenciada día a día en los diferentes contextos; cuando se abordan los derechos de la infancia es notorio el asistencialismo, el cual deja de lado la aparente condición de sujeto de derecho que tiene todo NNA, porque sus voces no son escuchadas al momento de plantear las leyes que legitiman sus derechos.

No se puede ignorar las problemáticas que afectan a NNAT, a sus familias y a la comunidad rural en general, por el contrario se deben asimilar y aceptar; reconocer el trabajo infantil puede ser el primer paso para lograrlo; el ideal sería que los menores no trabajaran pero es necesario valorar esas motivaciones que hacen que el trabajo infantil signifique y merezca aceptación.

Los padres en su infancia fueron trabajadores y hoy ven reflejados en sí mismos la tenacidad y las habilidades que les permiten enfrentarse al mundo, por lo tanto esperan que sus hijos aprovechen las oportunidades para ser mejores cada día. Además los padres consideran que en la actualidad es frecuente ver cómo los menores se pierden en los vicios y las malas compañías, cuando un niño trabaja, aprende a dar valor a las cosas, a esforzarse para conseguir ideales y por ende será una persona juiciosa.

Los maestros coinciden en afirmar que el trabajo bien orientado forja valores, lo importante es que no caiga en la explotación, ni que los aleje de la escuela; cuando un niño se acostumbra desde pequeño a trabajar, adquirirá habilidades para desenvolverse de manera asertiva en el futuro.

La OIT (2005) considera que las creencias y costumbres influyen en el trabajo infantil, ya que se cree que para formar a los niños como seres humanos integrales y útiles para la sociedad se les debe enseñar a trabajar, transmitiéndose de generación en generación; insiste en su erradicación sin tener en cuenta los aspectos positivos que tiene el trabajo para los niños y sus padres.

Para Schibotto (2013) la OIT habla de erradicación, pero las acciones no contribuyen al objetivo, es decir, de la norma a la realidad hay una brecha que no permite aceptar lo positivo del trabajo para NNAT.

Culturalmente se considera que la educación es la opción para salir adelante y por ello se debe garantizar una buena formación desde la infancia; no obstante, como investigadoras podemos afirmar lo que el trabajo infantil significa en la vida de un niño y se convierte en una opción de vida, esta práctica ha estado presente en las distintas generaciones de las familias y por ello los padres la aceptan y resaltan sus aspectos positivos, de igual manera defienden la educación, consideran que si sus hijos estudian y a su vez trabajan podrán tener mejores opciones de vida en comparación con lo fue su realidad.

Los niños y los padres coinciden en que el trabajo es gratificante, que haciéndolo de la mejor manera no debe caer en la explotación, por eso piensan mucho en sí mismos y en el valor que tiene su trabajo; consideran que trabajar de encargado en una finca es una esclavitud, porque el administrador no hace nada y es el encargado quien debe hacer de todo, a cambio de una baja remuneración. Uno de los menores ya fue encargado en una finca y considera que trabajando por días es más valorado y mejor remunerado; a pesar de su corta edad los menores ya tienen el carácter crítico de analizar qué situaciones pueden afectar su integridad, por ello saben elegir en qué trabajar y en qué no.

Recientemente la OIT modificó la Ley 701 de 2001 (peores formas de trabajo infantil), a través de la resolución 3597 de 2013, agregando otras actividades nocivas para las menores; cuando observamos estas actividades nos damos cuenta de que muchas son realizadas por los NNAT de la comunidad rural del CEPOSA, entre ellas: la agricultura, la ganadería, la caza y la pesca; sin embargo, las voces de los niños dicen una cosa diferente, no las consideran nocivas porque este tipo de actividades no les está vulnerando sus derechos, no están siendo explotados, por lo contrario le está asignando habilidades que los enriquecen como persona.

Los menores trabajadores piensan que el trabajo no es malo ya que forja su carácter; cuando ayudan a sus padres en actividades agrícolas, ellos no las conciben como un trabajo sino como una ayuda que todos deben tener con las labores de la familia.

Para Cussiánovich (2006) el trabajo le permite al menor vivir experiencias y desarrollar habilidades que definirán su proyecto de vida; critica la postura

abolicionista de la OIT, ya que esta considera que el trabajo le roba al niño su infancia y le quita la posibilidad de tener un mejor futuro, sin tener en cuenta que cuando de virtudes y habilidades se trata, los NNA trabajadores son “responsables”, “solidarios”, “chamberos”, “maduros”, “capaces”.

Como investigadoras somos testigos del cúmulo de habilidades que desarrollan estos menores mediante el trabajo, porque en el diálogo con ellos fue evidente la madurez que tienen al expresar sus ideas y experiencias; los niños no han sido explotados, las actividades que realizan les permiten ser líderes dentro de su campo de acción y apropiarse de las tareas que se realizan en la zona.

La autonomía es quizás la habilidad más importante que se adquiere en el trabajo, solo que es no es reconocida; los menores no son tenidos en cuenta, se piensa por ellos. En la actualidad, más que erradicar el trabajo es necesario valorar las habilidades que los niños adquieren mediante esta práctica; no podemos asumir el imaginario que tiene un sector de la sociedad sobre el carácter nocivo del trabajo cuando los mismos NNAT demuestran con sus acciones lo que el trabajo les está significando en su vida y sus habilidades lo demuestran.

Mediante el acercamiento a la realidad del contexto se entiende que el trabajo no es una posibilidad sino una obligación para poder salir adelante en medio de las difíciles condiciones económicas y sociales que afectan a la familia; somos conscientes de que sería ideal que los menores se dedicaran únicamente a su estudio, pero entendemos que la realidad supera los ideales de un gran colectivo y como maestras no podemos ignorar estas situaciones ni rechazarlas. En condiciones de pobreza, de falta de oportunidades y las bajas remuneraciones en las zonas rurales, el trabajo de los menores se convierte en una opción para sobrellevar la situación económica de la familia y el estudio de los menores.

En el discurso de la OIT se resalta la necesidad de erradicar el trabajo infantil y con urgencia las peores formas; sin embargo, para Liebel (2013) cuando se habla de las peores formas de trabajo, se vislumbra un falso discurso, muy moralizante pero poco inclusivo, ya que se incluyen actividades que no son un trabajo sino actividades delictivas que se cometen en contra de los niños, eso es explotación infantil, más no un trabajo.

Los maestros están a favor del trabajo cuando este aporta a la vida del menor y es el único medio de supervivencia, sin embargo afirman que en situaciones donde los adultos son quienes abusan de la mano de obra infantil para su beneficio, se debe denunciar, ya que este sería un delito que no puede ser permitido. En las ciudades es evidente que los menores no están trabajando cuando vemos a los menores en los semáforos, reciclando o pidiendo limosna, están siendo explotados por un adulto, los menores poco beneficio sacarán de esta actividad, es en este caso donde la justicia debe intervenir; en la zona rural no tenemos este problema, aunque los niños colaboran a sus padres con el dinero, no lo ven como una explotación, lo asumen más bien como la oportunidad de adquirir independencia.

Para Schibotto (2013), los países están sujetos a rechazar el trabajo infantil sin tener en cuenta las condiciones sociales, culturales y económicas que los constituyen; la OIT ha establecido una postura que rige el mundo de la infancia sin considerar sus realidades. Los gobiernos, al ratificar los convenios de la OIT, están casi que obligados a presentar avances significativos frente a la erradicación del trabajo en los menores, por lo tanto no se vislumbran cambios frente al imaginario que se tiene de este fenómeno.

Los padres y los NNAT no rechazan el trabajo, por el contrario lo defienden y consideran que este debe ser aceptado y dignificado, ya que tanto ellos como sus hijos han forjado valores, sueños, ideales y perspectivas de vida, gracias a las experiencias adquiridas en el trabajo.

En el imaginario colectivo de nuestra sociedad, el menor trabajador aparece como el NNA al que se le ha robado su infancia, que vive una situación de anormalidad la cual vulnera sus derechos (Schibotto, 2013). Sin embargo, se aplaude al niño futbolista, al niño actor, al niño que sale en el comercial de televisión, pero cuando un NNA acompaña a su padre a trabajar o ya sea que éste trabaje sólo, la gente se escandaliza, piensan que eso es injusto, que el pobre niño está siendo maltratado; entonces habría que entrar a ver cuáles son los trabajos permitidos para los NNA, serán acaso aquellos que aportan al capitalismo y no los que ayudan a los menores a luchar contra la desigualdad.

Es necesario analizar el contexto que rodea a un menor trabajador, observando analíticamente ese tejido social que define la razón de ser de la infancia trabajadora, dejando de lado mitos y creencias de sociedades atrasadas; de la misma manera que se ha avanzado hacia la modernidad, la mente también debe hacerlo, aceptando los distintos roles que trascienden los escenarios y la vida de la infancia.

Sería maravilloso que los menores no tuviesen que trabajar y pudiesen centrar toda su atención en el estudio, en el juego y la recreación, pero en una sociedad socio- económicamente desigual como la colombiana es una ilusión. Es necesario asumir la realidad, revertir todo lo negativo que se atribuye al menor trabajador; un buen punto de partida es establecer una distinción entre lo que es trabajo y lo que es explotación, ya que en la sociedad estos conceptos se asumen semánticamente iguales, asimismo fomentar la organización de los menores trabajadores, de la misma manera que en otras naciones lo hacen los NNAT.

La presencia de NNAT en la escuela es un hecho constante teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas que rodean las familias colombianas; el reto principal que debe tener la escuela es el de reconocer a los niños como trabajadores, para que ellos superen los sentimientos negativos sobre su trabajo y también para reducir la exclusión social que reciben; se debe reconocer que el trabajo de los niños juega un papel importante y constructivo en la sociedad.

Para NNAT es necesario que la escuela se ponga en su lugar, entienda el porqué del trabajo y el porqué de sus necesidades; los maestros a pesar de ser conscientes de que el trabajo en esta zona le significa al menor y a su supervivencia, no está de acuerdo con que el interfiera en el proceso educativo de los estudiantes y no pueden ser flexibles, ya que están sujetos a cumplir con una serie de parámetros que los obliga a ignorar muchos aspectos existentes en la comunidad.

Para Liebel (2013) un error del Estado y de la misma escuela, es creer que el derecho a la educación se contrapone al derecho a trabajar; estas contradicciones surgen en la realidad, pero “no conozco ningún niño ni ninguna investigación que diga que los niños no quieren estudiar porque trabajan” (p. 124).

Muchas veces el hecho de que los niños no estudien no es consecuencia del trabajo, sino de la falta de oportunidades de estudio más adecuadas a las condiciones de vida de los niños. Es posible desarrollar una educación de calidad que no aísle el trabajo, lo que permitirá una disminución notoria de la pobreza extrema y la generación de sujetos activos.

La escuela y el Estado asumen el menor trabajador como un ser sin infancia, que no tendrá mejores oportunidades en el futuro; a pesar de que los maestros son conscientes de que esta actividad le permite a NNA lidiar con las condiciones adversas de esta sociedad, no tiene cambios significativos frente a la infancia trabajadora. En la colectividad se habla de que los NNA son sujetos con derechos y nos damos cuenta que su voz en la escuela y la sociedad se acalla (Cussiánovich, 2006).

La escuela desde su razón de ser debe estar enfocada a brindar una educación de calidad y que responda a las necesidades del contexto en el cual se halla, en el CEPOSA se implementan el modelo escuela nueva para primaria y post primaria rural para secundaria, los cuales son considerados como metodologías innovadoras que partiendo del modelo pedagógico de la escuela activa buscan brindar educación rural de calidad y flexible, ya que desde sus fundamentos están encaminados a romper las brechas existentes entre la escuela y la comunidad, dando relevancia a las necesidades específicas de la población y a las características contextuales. A pesar de la implementación de estos programas, los padres afirman que la escuela no está considerando las necesidades de los NNA trabajadores porque no analiza desde el trasfondo del contexto las circunstancias de vida de los menores.

Sumado a lo anterior, los padres consideran que la escuela no está enseñando los saberes necesarios para que los NNA puedan desenvolverse en su entorno, ya que siendo este un colegio rural no implementa programas de tipo agrícola o pecuario que permitan al menor adquirir habilidades para desempeñarse a futuro en las distintas labores del campo.

Los NNA trabajadores al igual que sus padres consideran que la escuela es inflexible, les asignan tareas que muchas veces no pueden realizar porque carecen de los medios para hacerlas; en las zonas rurales no hay internet para investigar, algunos

cuentan con libros y enciclopedias pero muchas veces en éstas no se encuentran las tareas; además cuando faltan por la lluvia, por el estado de las vías, porque no tienen a la mano el medio de transporte, se juzgan sin tener en cuenta sus condiciones de vida y se atribuye al trabajo infantil la responsabilidad de la ausencia en la escuela. Los propios NNAT coinciden cuando afirman que sus fallas en la escuela no son a causa del trabajo sino de las condiciones y medios para llegar a ella.

La escuela podría hacer mucho pero no lo hace, ya que las políticas de los estados no tienen mucho interés y no toman en cuenta las experiencias de los menores que trabajan, porque la concepción que tienen los estados, a excepción de Bolivia, es que los niños no deberían trabajar; cuando los menores trabajadores llegan a la escuela y no son tomados como tal, son discriminados directa o indirectamente obligándolos a dejar de trabajar, quitando la oportunidad al menor de decidir lo que quiere para sí mismo (Liebel, 2013).

Para los maestros, la escuela nueva desde su fundamento habla de flexibilidad, de la ejecución de proyectos agrícolas, de adaptarse a las condiciones de los menores, de incorporar a la comunidad, pero en la realidad esto no se lleva a cabo, no pueden ser flexibles porque están condicionados con el control de asistencia del cual hay que entregar evidencia mes a mes; los NNA que fallan son cuestionados porque la meta desde la Secretaría de Educación es que los menores no pierdan un día de clase; con relación a la ejecución de proyectos agrícolas solo se hace la huerta, pero no se trasciende porque no se cuenta con los recursos para adquirir insumos agrícolas y abonos que permitan hacer un trabajo verdaderamente de impacto. A pesar de ser conscientes de la necesidad que tienen NNA de trabajar, deben ignorar esta situación y propender por su erradicación.

La concepción que se tiene de trabajo infantil conlleva a un peso histórico que no está adecuado a la situación en que se encuentran la mayoría de los niños trabajadores hoy, es por eso que esta situación escandaliza y se pretende ocultar, en vez de asimilarla y hacer visible lo positivo que puede llegar a ser el trabajo para los NNA.

El trabajo infantil existe y es una realidad que involucra a los menores, sus familias y a la escuela, a pesar de que a menudo se muestran cifras estadísticas que reflejan

su aparente disminución, nos damos cuenta de que lo verdaderamente importante es hacer visible este problema desde sus motivaciones, las modalidades que se presentan y los aspectos positivos y negativos que puedan tener, para así plantear un debate que permita hacer visible un fenómeno que hace parte de la cotidianidad y que requiere una transformación en la manera como se conceptualiza.

5. CONCLUSIONES

- Una vez adelantado el proceso investigativo se concluye con relación al papel que cumple la escuela rural frente al trabajo infantil, que ésta es inflexible y no está teniendo en cuenta las condiciones de vida de los menores que por distintos motivos trabajan.
- Las políticas educativas establecidas desde el MEN y las secretarías de educación departamental no se articulan con las necesidades de las comunidades rurales.
- El Estado y sus políticas públicas asumen que el derecho a la educación se contrapone con el derecho a trabajar, esta contradicción no permite que el trabajo del NNA sea valorado en la escuela.
- Es elemental que la escuela asuma las condiciones de vida de los menores; con relación al trabajo infantil, antes de juzgar es necesario determinar las condiciones en que los menores trabajan y el significado que esta práctica tiene para ellos.
- El debate entre las políticas públicas y la academia es disonante; para las políticas públicas estipuladas por la OIT, el trabajo infantil afecta el desarrollo de los infantes y les quita la oportunidad de dedicarse de lleno a los estudios, por ello se debe propender a su erradicación, priorizando en las peores formas. Desde la academia surge la necesidad de aceptar el trabajo de los menores, dignificándolo, esto no implica aceptar la explotación, sino valorar aquellas actividades que realizadas por NNAT permiten forjar un proyecto de vida y aportar en la supervivencia de una familia.

- A pesar de que la pobreza es la causa principal del trabajo infantil sumada a los factores culturales, también lo es la globalización, NNA están siendo sujetos presos en la tecnología y la modernidad, una prioridad es estar a la vanguardia de la moda y el hecho de que los padres no puedan brindar este tipo de gustos, hace que el trabajo infantil se convierta en la alternativa para acceder a los artefactos tecnológicos novedosos que se encuentra en el mercado.
- El trabajo no debe asociarse a lo negativo, los NNA del centro educativo, a pesar de que trabajan desde temprana edad, no han sido víctimas de explotación, son conscientes del valor que tiene su trabajo y su dignidad; se han preparado para rechazar la explotación a través de las experiencias cotidianas y de las lecciones de sus padres. El trabajo les ha preparado para la vida, más no les ha robado su infancia.
- La realidad social y económica existente en Colombia genera problemas como el desempleo y las bajas remuneraciones, esta situación es aún más grande en las zonas rurales ya que las posibilidades de conseguir un empleo que aporte de manera significativa al sostenimiento del núcleo familiar son mínimas, estas situaciones inciden de manera directa en el trabajo infantil. Este fenómeno se ha convertido en esta zona rural en una opción de vida, por lo tanto se deben plantear estrategias que propendan a su aceptación, mas no a su rechazo.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. Madrid: Mc Graw hill.
- Bruner, J. (1998). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Cussiánovich, A. (2006). Ensayos sobre infancia. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2009). Ensayos sobre infancia II. Lima: Ifejant.
- Gadamer, H. G. (1998). Verdad y Método. Salamanca: Sigueme.
- Gómez, E. y Gómez, L. (2008). La investigación sobre la escuela rural: una experiencia significativa (pp. 109-122). Cuaderno de Psicología 5.

- Liebel, M. (16 de Octubre de 2013). El trabajo infantil, una realidad oculta. (Y. Cruz, y T. Romero, Entrevistadores)
- Liebel, M. (2003). Infancia y Trabajo. Berlin: Ifejant.
- Liebel, M. (2000). La otra infancia. Lima: Ifejant.
- Obregón, L., Gonzáles, P. y Díaz, M. (2005). Ruta pedagógica para Prevenir y erradicar el trabajo infantil desde las aulas de clase. Bogotá: OIT.
- OIT. (2005). Fortalecimiento a familias con niños, niñas y jóvenes trabajadores. Bogotá: OIT.
- OIT. (2007). El trabajo infantil y adolescente en la normatividad internacional. Lima: Organización Internacional del Trabajo.
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Bogotá: UNESCO.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- UNICEF. (1997). Estado mundial de la infancia. Ginebra: UNICEF.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas ti y la creatividad del autor en el análisis cualitativo de contenido UPEL (pp. 73-87). Revista de Educación- Año 12.
- Zubiría, J. D. (2001). De la Escuela Nueva al Constructivismo: un análisis crítico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Aporte al desarrollo de un modelo pedagógico de formación humanista e integral para la educación superior de las medicinas tradicionales¹⁷

Contribution to the development of an educational model of humanist and comprehensive training for higher education of traditional medicine

Gladys Galvis López¹⁸

Wilson Castro Ossa¹⁹

17 Proyecto de investigación dirigido por el Dr. Héctor Beltrán.

18 Candidata a Doctor en Educación con especialidad en Mediciones Pedagógicas, Universidad La Salle Costa Rica; Magister en Educación Universidad Santo Tomas; Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia. Especialización en Neuro Rehabilitación Multifactorial Intensiva. CIREN. La Habana Cuba. Certificada por la Fundación Europea de Medicinas Alternativas en Medicina Tradicional China; Certificada por la Fundación Europea de Medicinas Alternativas como Terapeuta Floral, Maestra Reiki. Sistema Usui de sanación natural. Docente Universitario: Universidad Santo Tomas, Maestría Educación, Universidad del Rosario. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: gladysgalvis@ustadistancia.edu.co. Bogotá Colombia.

19 Médico Cirujano General Escuela de Medicina Juan N. Corpas. , Magister en Educación Universidad Santo Tomas, certificado en Medicina Tradicional China por la Fundación Europea de Medicinas Alternativas. Postgrado en Acupuntura China y Moxibustión MASPHEZ, Diplomado en Terapias Alternativas: universidad del Rosario. Diplomado en Magnetoterapia E.M.J.N.C Docente Universitario. Universidad del Rosario, programa Medicinas Alternativas, Correo electrónico: wilsoncast@gmail.com. Bogotá Colombia.

Resumen: El presente artículo reflexiona sobre la consolidación de un referente conceptual: epistemológico–antropológico, que equipare los fundamentos de las medicinas tradicionales y los postulados de la nueva ciencia, como aporte al desarrollo de un modelo pedagógico de formación humanista e integral para la educación superior en Colombia.

Para este logro, se hace indispensable una investigación hermenéutica analógica, que se revierte en un análisis categorial Aristotélico, por su esencia ancestral. Como fenómeno mundial y específicamente en Colombia, las Medicinas Tradicionales han tenido en los últimos años una proyección importante, debido en parte a que los pacientes y usuarios, quienes buscando otras formas más efectivas de recuperar su salud, han encontrado en estas prácticas milenarias respuestas efectivas y sorprendentes a sus dolencias y enfermedades; y por otra parte, a la concepción filosófica y holística del ser humano y su relación con la naturaleza de las mismas. Esta concepción concuerda con la visión humanista que deben tener los profesionales de la salud y docentes que realizan estudios y prácticas en Medicinas Tradicionales y Terapias alternativas cuyo fin último es velar por la salud y el bienestar de las personas, la preservación de las condiciones humanas y la dignificación de la vida misma. Urge encontrar la manera de entender el pensamiento antiguo y ligarlo con la ciencia de hoy, para así llevar a cabo la aplicación de estas ciencias milenarias que aportan no solo grandes beneficios sino una forma integral de ver el mundo que nos rodea, con el cual interactuamos permanentemente.

Palabras clave: Medicinas tradicionales, Nueva ciencia, Epistemología, Antropología, Naturaleza, Estado De Virtud, Interacción o Acción Recíproca.

Abstract: This research reflects on the consolidation of a conceptual reference: epistemological and anthropological, that equates the fundamentals of traditional medicines and the principles of the new science, as a contribution to the development of a pedagogical model of humanistic and comprehensive training for higher education in Colombia. An analogical hermeneutic research, which is reversed in an Aristotelian categorical analysis, because of its ancestral essence is indispensable for this accomplishment. As a global phenomenon and specifically

in Colombia, traditional medicines have had in recent years a major projection, due in part to those patients and users that looking for other more effective ways to regain their health have found in these ancient practices effective and surprising responses to their ailments and diseases, and moreover, the philosophical and holistic conception of the human being and their relation to the illness nature. This view is consistent with the humanist vision that must have health professionals and teachers, that are conducting studies and practices in traditional medicine and alternative therapies whose ultimate goal is to ensure human health and well-being, preservation of human conditions and dignity of life itself. We need to find ways to understand ancient thought and link it to today's science in order to carry out the implementation of these ancient sciences that contribute not only great benefits but an integral way of seeing the world around us with whom we interact permanently.

Keywords: Traditional medicines, New Science, epistemology, anthropology, nature, state of virtue, Interaction or Reciprocal action.

1. INTRODUCCIÓN

Hay soluciones para los principales problemas de nuestro tiempo, algunas muy sencillas, pero requieren un cambio radical en nuestra percepción, en nuestro pensamiento, en nuestros valores. Nos hallamos sin duda en el inicio de ese cambio fundamental de visión en la ciencia y la sociedad, un cambio de paradigmas tan radical como la revolución Copérnica...

Fritjof Capra (La Trama de la Vida, 1998)

El concepto de hombre dentro de la cosmovisión de las culturas tradiciones orientales y ancestrales es en realidad, todo un proceso hierológico (fenómeno religioso) e iniciático, en el cual la religión hace parte de la espiritualidad y todo lo existente; pertenece a una realidad unitaria, conformado desde la dualidad mutante que desarrolla complejas acciones de interacción y retroalimentación. Así las cosas, no existen los hechos aislados o al azar, todo el universo se encuentra sustentado

en una ley de acción – reacción, pero no como retaliación, sino como movimiento secuencial e infinito; la meta del hombre es llegar al autoconocimiento.

En estas culturas; a pesar de las interpretaciones politeístas, se reconoce la existencia de un Dios inmanente, es decir dentro de cada uno de nosotros, dentro de cada cosa; origen de lo existente que solamente se puede vislumbrar conociéndose a sí mismo. La naturaleza juega el papel más importante en la posibilidad de vida del planeta, así lo expresa el Emperador Amarillo (1980, p. 13), “la vida del hombre comienza en la naturaleza y su existencia también depende de ella”. La filosofía ancestral está fuertemente ligada al actuar del ser humano, sus doctrinas son una gran fuente de sabiduría y enseñanzas éticas y morales.

1.1. EL PROBLEMA

La presente investigación intenta cubrir un vacío evidenciado a través de nuestro ejercicio profesional; este es la falta de formación dentro de un marco filosófico, humanista e integral, que muestre la razón de ser de las Medicinas Tradicionales, alternativas o complementarias; para la educación de los profesionales de salud en esta ciencia, que además pueda ser contrastado con la ciencia de la actualidad, con el ser humano del presente, con las situaciones de salud y calidad de vida que se tienen hoy en día; esto, con el fin de no entender su fundamentación como un cumulo de intenciones arcaicas y anacrónicas que deben asumirse como historia antigua, logrando así, redimir su vigencia, permanencia y fundamentación.

Parte de la solución, es encontrar dentro de la Nueva Ciencia algunos principios, que permitan redimir la vigencia de las Medicinas Tradicionales y por ende una praxis congruente con su propósito; ejercer como profesional de la salud dentro del ámbito de las medicinas tradicionales y alternativas. Es de aclarar que en el desarrollo de esta investigación no se pretende conocer, evidenciar ni validar los principios filosóficos de una ciencia ancestral que de hecho los retiene y sustenta; esto fue el camino que usamos para plantear de forma coherente y sustentada la formación de profesionales de la salud en un conocimiento milenario, que ha servido para superar el sufrimiento y dolor físico.

Hacemos a cambio visible; la pretensión de un llamado a reflexionar sobre la fundamentación de esta práctica médica que se encuentra lejos de ser sustentada y evidenciada en los principios de la medicina clásica y biológica, que como lo refiere Althusser (1992), “la ciencia y la filosofía son, desde luego, dos formas del saber pero debemos tener en cuenta que las ciencias de hecho, producen hombres de hecho; la ciencia del espíritu produce hombres de espíritu” (Vásquez, 1967, p. 105).

2. METODOLOGÍA

Debemos recalcar que investigar estos hechos antiguos y relevantes implica traerlos al hoy e interpretarlos, es por ello que no solo debemos mostrar su vigencia sino también lo que han significado y pueden significar para el hombre de hoy, esta es la razón por la que dentro de esta propuesta de cambio de paradigma es indispensable ceñirnos a la investigación interpretativa, la cual nos permite dar cumplimiento al propósito y motivación de llevar a cabo un análisis de la fundamentación Filosófica de las Medicinas Tradicionales y sus terapéuticas vistos a la luz de algunos principios de la Nueva Ciencia. Nos es de vital importancia sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción de las ciencias y los conceptos implicados, el significado de las creencias, intenciones, motivaciones y otras características de las Medicinas Tradicionales, no observables directamente por ser esta, una medicina y práctica milenaria, conformada por las creencias, vivencias y e implicaciones de una cultura, no susceptibles de experimentación.

El hecho que el interés de los investigadores se desplace de una tradición a otra, no puede implicar que la tradición original sea incorrecta sino que, generalmente, solo al crearse un nuevo paradigma se permite estudiar situaciones que, dentro del esquema anterior, quedaban fuera de su ámbito de competencia, tal como la filosofía relacionada con el ser y el obrar del hombre como punto esencial para su bienestar o como ya lo referimos, que no ha sido suficientemente estudiada, lo que ha llevado a rescatar solamente lo técnico o instrumental. En términos comunes sistematizar

procesos de profundo conocimiento y vivencia sin conocer sus causas, como la pretensión al enseñar y aprender las terapéuticas de las Medicinas Tradicionales, sin conocer también la fundamentación filosófica de la ciencia médica que las cobija, descartando el origen esencial que la rige, no podríamos ser tan necios para pasar por encima de las formas de razonar antiguas por considerar más avanzadas las nuestras. Reiteramos: el ser humano no ha aprendido ni de sus aciertos ni de sus errores, y la respuesta no debe estar ni en lo antiguo ni en lo nuevo, sino en la suma de los dos.

Si bien es cierto que esperamos que emerjan nuevas formas para la educación y la práctica de las Medicinas Tradicionales, no estamos diciendo que el paradigma sobre el cual basamos nuestra investigación sea este (solo esperamos la emergencia de un paradigma o muchos que satisfagan la necesidad planteada).

En el desarrollo de esta investigación no perdemos de vista que la idea es abordar desde la investigación social, con los fundamentos, procedimientos y estrategias implicadas, el análisis interpretativo de documentos, muestras textuales, gráficas y símbolos de las Medicinas Ancestrales y La Nueva Ciencia; por tanto, para la interpretación de documentos se requiere de la hermenéutica, que para Grondin (2008) es “la disciplina de la interpretación de textos”; para Paul Ricoeur citado por Belmar:

La hermenéutica se aplica a todo conjunto de signos susceptible de ser considerado como texto (escrito, sueño, síntoma, rito, mito, obra de arte, creencia). Pero lo interpretado tendrá que tener siempre la multivocidad propia del símbolo, pues para que haya hermenéutica es necesario que en el texto del que en cada caso se trate haya una estructura de sentido múltiple”. (Corona Belmar, 2008, p. 21)

Para abordar este diálogo intercultural requerimos además de una noción, lo más extensa posible de estas culturas, la fundamentación filosófica y las concepciones de ser humano, de su propio ser, su bienestar y su cultura; por ello, nos ubicamos en el paradigma de la hermenéutica analógica, que permite un modo de interpretación abierto con cierta unidad, que exige no una única interpretación posible o válida, pero tampoco abre un infinito de interpretaciones.

La hermenéutica analógica, según Beuchot, proveniente de la filosofía que implica la interpretación de textos hablados, escritos o actuados y que bien pueden referirse a las acciones, valores y cosmovisiones de los sujetos, como es el caso de la fundamentación filosófica de las Medicinas Tradicionales y de la Nueva Ciencia. Beuchot propone una “hermenéutica específica: la hermenéutica analógica o Hermenéutica Analógico-Icónica, que evite caer en interpretaciones rígidas (univocistas) o en interpretaciones subjetivistas, caóticas e incoherentes (equivocistas)” (Beuchot, 2009, p. 6). También resalta que:

Con la hermenéutica analógica se busca una comprensión prudente y una interpretación situada, contextual, de los sujetos y de los acontecimientos; se busca atender la universalidad del conocimiento pero que se reconozca y valore la particularidad de los saberes y conocimientos que se producen y transmiten en contextos específicos, y, más aún, se busca atender a la articulación de tales conocimientos para lograr el sentido de los mismos en su contexto de aplicación. (Beuchot, 2009, p. 6)

La Hermenéutica Analógica se estructura como intermedia entre la univocidad y la equivocidad. La univocidad tiende a la identidad entre el significado y su aplicación, es una idea positivista y fuerte que pretende objetividad. Por ejemplo, la hermenéutica de Emilio Betti. Mientras que la equivocidad es la diferencia del significado y de aplicación, tiende al relativismo y subjetivismo. Por ejemplo la filosofía de Ricard Rorty.

La hermenéutica analógica trata de evitar posturas extremas, abriendo el margen de las interpretaciones, jerarquizándolas de una manera ordenada de modo que exista una interpretación que sea el analogado principal y otras interpretaciones que sean analogazos secundarios.

Así se plantea como una postura moderada, que recupera la noción aristotélica de la Frónesis, y puede plantearse como la interpretación de textos que permite una postura ni equivocista (lo que no es) ni univocista (lo que es), sino prudente en un punto medio. (Beuchot, 2009, pp. 30-32)

Se instaure el sustento teórico desde un marco referencial, en el cual se logra la presencia de fundamentos filosóficos de las medicinas tradicionales en una línea de tiempo de tipo sincrónico que muestra los cambios de la medicina a través de la historia de la humanidad. Mediante un contexto teórico se documentan las tres principales medicinas tradicionales: Medicina Tradicional China, Medicina Ayurveda y Medicina Tradicional Indígena, con su fundamentación filosófica; igualmente algunos principios de la Nueva Ciencia como son: Teoría Cuántica, Teoría General de sistemas y Paradigma de Complejidad para su posterior comparación, interpretación, y análisis.

En la presente investigación el foco denominado *dimensión* se encuentra dirigido a encontrar, identificar, evidenciar, registrar e interpretar la visión filosófica desde la epistemología y la antropología, presente en las Medicinas Tradicionales y la Nueva Ciencia, para luego entrecruzar y triangular esta información por medio del programa de análisis cualitativo Atlas Ti, el cual constituye un apoyo a la investigación en ciencias sociales por medio de herramientas de informática, este será nuestro medio de codificación, recuperación de datos, exposición de la muestra, triangulación de la información y correlación con la teoría.

La muestra está reflejada por los documentos encontrados sobre los diferentes temas de análisis; hemos analizado 311 documentos, de los cuales, se ha seleccionado una muestra representativa, teniendo en cuenta las condiciones hermenéuticas del análisis documental, para desde allí por medio de un formato analítico de investigación llevar a cabo el análisis de contenido y el análisis documental, y comparar los datos textuales y documentales. Todo esto enmarcado dentro de un análisis categorial; la visión que guía este análisis es la fundamentación filosófica.

Este se lleva a cabo desde dos macro-categorías, dos categorías, tres subcategorías y estas caracterizadas por los atributos que hemos determinado y definido. Durante la investigación han emergido tres categorías que nos permitieron llevar a cabo la triangulación de los fundamentos filosóficos de las Medicinas Tradicionales y la Nueva Ciencia, gracias a ellas se conjugan los análisis textuales, se unen y responden a la afirmación que hemos hecho al proponer esta tesis *La fundamentación de las Medicinas Tradicionales es de carácter filosófico, no*

biólogo ni mecanicista; y estos principios los podemos encontrar y evidenciar en la ciencia de hoy la Nueva Ciencia.

Esta investigación no considera entonces, a las categorías como una simple forma de clasificar o de agrupar, sino que ha sido esencial determinarlas desde su logos, esta distinción Aristotélica permite guardar congruencia con el análisis hermenéutico de las culturas ancestrales. Para Aristóteles (1960) las categorías se derivan de las representaciones que tenemos del objeto de análisis; el **Logos**: (la esencia, como lo es en cada cosa existente); porque la definición representa al concepto, que no es ni verdadero ni falso, el logos debe representar la definición.

Todo esto nos permite llegar a evidencias, conclusiones e interpretaciones, y generar pautas para el diseño de programas académicos de las Medicinas Tradicionales, Alternativas y complementarias, dirigidos a los profesionales de la salud; igualmente, a dejar planteadas opciones para las políticas, tanto de praxis como de normatividad.

Lo anterior es para esta investigación el punto crucial ya que se propone articular el saber de una medicina occidental, que tiene una visión propia del ser humano, la salud y la enfermedad, con el profundo valor y sentido de ser humano y sus interacciones, dentro de ellas la salud y enfermedad de las Medicinas Tradicionales para llevarla, por medio de la Nueva Ciencia, a la educación superior de los profesionales de salud en Colombia.

3. RESULTADOS

*La salud es nuestra herencia, nuestro derecho.
Es la unión completa y plena entre alma, mente y cuerpo.
Este no es un Ideal remoto y difícil de obtener; es tan fácil y natural
Que muchos de nosotros lo hemos descuidado
Edward Bach (1932)*

Mediante las conclusiones propias durante el transcurso de la investigación, se evidencia que estas Medicinas Tradicionales comparten unos fundamentos

comunes, que nosotros nombramos como atributos y cada grupo de ellos conforma una categoría emergente que, para nuestro caso, son tres grandes grupos que hemos denominado Naturaleza, Estado de virtud e Interacción o Acción recíproca, y que hemos definido de la siguiente manera:

Naturaleza: La relación Hombre Universo engloba la visión de la creación, de cómo se sustenta el universo, de las concepciones acerca de la conformación de los seres vivos, de las condiciones necesarias para la existencia y cómo ve el hombre esa existencia de los seres que conforman la naturaleza.

Se toma aquí la definición de naturaleza refiriéndose a todo lo creado, incluido el hombre; así como las relaciones que se derivan de la interacción del hombre con esa creación. No solo como causa de lo creado, sino como causa final. Fundamentada dicha definición en Aristóteles y Santo Tomás, principalmente. Esta categoría pretende reunir los conceptos de los atributos que se definieron para la Subcategoría relación Hombre Universo, es decir Espiritualidad, Condición, Origen del Universo, Unidad, Dualidad y Equilibrio.

Estado de virtud: La relación Hombre Bienestar la definimos como la categoría que abarca las condiciones para el desarrollo del ser humano, en cuanto ser completo y capaz de irradiar a los demás de ese “estado de virtud” necesario para hacer como dice Heidegger el “mundo con los otros”, en la Nueva Ciencia encontramos conceptos parecidos o concordantes (Capra con la nueva ecología, Morín y su “necesidad de volver a la ética” y otros).

Para Santo Tomas en relación con la virtud en su Suma Teologica refiere

La virtud humana es un hábito que perfecciona al hombre para obrar bien. Ahora bien, en el hombre hay un doble principio de actos humanos, a saber, el entendimiento o razón, y el apetito, pues éstos son los dos motores que hay en el hombre, según se dice en el libro III De anima. Por consiguiente, es necesario que toda virtud humana perfeccione a uno de estos principios. Si perfecciona, pues, al entendimiento, especulativo o práctico, para el bien obrar del hombre, será una virtud intelectual; y, si perfecciona la parte apetitiva, será una virtud moral. Resulta, por tanto, que toda virtud humana o es intelectual o es moral (Santo Tomás, Suma Teológica I-II, cuestión 58, artículo 3). (Citado por Echegoyen, 1997, p. 1225).

Así entendido, se pretende cubrir con este concepto lo relacionado con los atributos de la Relación Hombre Bienestar, que son Calidad, Cuidado de sí, Dignidad Humana, Ética, Regulación, Sufrimiento y Transformación.

Interacción o Acción recíproca: La Relación Hombre Sociedad que tratamos en esta categoría se refiere a todas aquellas relaciones o “interacciones” que se dan entre el hombre o cualquier parte de un sistema (para la Nueva Ciencia) y el grupo que lo rodea o del que hace parte. Se entiende como el “principio de la relación universal de las cosas en el mundo, principio por el cual constituyen una comunidad, un todo organizado” (Abbagnano, 1997, p. 994), en cuanto se refiere a la Relación Hombre Sociedad, pues toda acción del hombre afecta a la sociedad y cualquier cambio o alteración de la sociedad modifica, a su vez, al hombre. Se recogen aquí los atributos de Acción, Comunicación, Dependencia, Relación, Religiosidad, Retroalimentación y Sistema.

Estos atributos y subcategorías se enmarcan en dos categorías que son la Antropología y la Epistemología, pues son estos los grandes interrogantes filosóficos para estas culturas: ¿Qué es el hombre?, ¿cómo se relaciona con la Naturaleza?, ¿cuál es la aspiración última del Hombre? Y por otra parte ¿cómo es posible el conocimiento?, ¿qué se puede conocer?, ¿para qué el conocimiento? Estas culturas ancestrales comparten, como ya dijimos, los mismos principios (Unidad, Dualidad, Ética, Transformación y otros) para desarrollar todo su hacer en el mundo y el mundo con los otros.

Lo anterior evidencia que durante el desarrollo de esta investigación el fin principal no es conocer, evidenciar ni validar los principios filosóficos de una ciencia ancestral, esto ha sido el camino utilizado para plantear en forma coherente y sustentada el abordaje en la formación de profesionales de la salud en un conocimiento milenario, que ha servido para superar el sufrimiento y dolor físico; el cual como lo refiere oriente está entrañablemente inmerso en lo que significa la persona, en su recto y ético obrar; en la relación que tiene con su entorno y la necesidad de entender y validar su contexto lleno de manifestaciones, aquel estado del ser humano que tantos hombres de historia y filósofos intentan dilucidar; sin embargo aún no hay

acuerdos contundentes, lo claro es que está estrechamente relacionado con el sentir del hombre, con las emociones, con el dolor, con la enfermedad y para los orientales vinculado, de manera imprescindible, con el recto proceder.

Así Aristóteles nos habla del sufrimiento como “emociones y sentimientos muy intensos”; una de estas emociones, “el miedo es un sufrimiento que produce la espera de un mal”, y Platón en el Fedón: “¡Qué extraña cosa, amigos, parece ser eso que los hombres llaman placer! ¡Cuán admirablemente está relacionado por naturaleza con lo que parece ser su contrario, el dolor! No quieren presentarse los dos juntos en el hombre, pero si alguien posee uno de ellos, casi siempre está obligado a poseer también el otro como si estuvieran atados por una sola cabeza, a pesar de ser dos” (Azcarate, 1871, p. 24)

Lao-Tsé lo dijo así: “Sólo reconocemos el mal por comparación con el bien”. O como lo refiere Santo Tomás (citado en Torralba, 2007, p. 26): “Decimos con toda propiedad que el dolor es una pasión, en la medida en que es en el apetito sensitivo, de la misma forma que las molestias corporales son denominadas propiamente pasiones del cuerpo”.

El sufrimiento limita nuestra vida presente y expectativas futuras o las suprime dolorosamente, de hecho también deja huellas imborrables. Se vincula con la pretensión de poseer por completo algo o no estar dispuesto al cambio, ésta es la forma general de comportamiento de todos los objetos y fenómenos. Reduce nuestra capacidad de obrar y, en situaciones extremas, se impone con tal fuerza que nos paraliza enferma y puede llevar a la muerte.

La enfermedad, el dolor y el sufrimiento manifiestan un desequilibrio en nuestra fuerza vital, un desarreglo o alteración energética o dinámica en nuestra vida; como lo refiere la homeopatía:

Siendo la misma vitalidad profunda la primera que se altera, aunque los primeros movimientos son invisibles al observador, lo que inmediatamente se puede apreciar es un desarreglo en nuestro estado mental, (afecto, voluntad, intelecto) para luego pasar el proceso a interesar los planos más densos en el nivel de los órganos, el cuerpo propiamente dicho. (Hanhemann, 2004, p. 367)

Para occidente, la concepción cambia, está ligada al ámbito fisiológico del individuo, centrada en el carácter desagradable del dolor. En el diccionario de la Lengua Española (2005) se puede leer que el “sufrimiento es una sensación penosa causada por una excitación violenta de las terminaciones cutáneas o viscerales de fibras nerviosas especializadas”. La IASP (Internacional Association for the Study of Pain) define el sufrimiento como parte del dolor así, es: “Sensación y emoción desagradables asociadas a lesiones de los tejidos, presentes o potenciales, o presentadas en tales términos”. (IASP, citado por Torralba, 2007, p. 24).

Pero todo va más allá de los términos; el profesional de la salud que se involucra en las medicinas tradicionales debe concebir el sufrimiento, el dolor y la enfermedad como lo hacen las medicinas que pretenden utilizar y ver al ser humano no como un hombre al cual se le debe tratar una enfermedad, proceso en cual pierde desde la dignidad hasta el nombre para ser nominado como número o como la “enfermedad” que presenta.

Debe existir una razón para que los profesionales de salud formados en una ciencia natural exacta, biólogo y mecanicista quieran tener acceso a las medicinas tradicionales; es más, debe haber una razón muy fuerte para que “los pacientes” pidan a los profesionales de salud ser tratados por esta vía; ellos lo argumentan como “mejor lo natural” o es que la medicina química mejora de una cosa y enferma de otra”. Tendríamos que interpretarlo entonces como, ¿la terapéutica alopática cambia de sitio el dolor?, ¿o cambia de nombre la enfermedad? Si alguna de estas razones es cierta, debemos volvernos a los principios de la Medicina Homeopática, fundamentada como lo vimos en las medicinas tradicionales; la cual, se aplica desde la premisa lo “similar cura lo similar” “similia similibus curantur” o “semejante cura a lo semejante”, ya escrito por el padre de la medicina Hipócrates en el siglo V a. de C.; a quien también se atribuye una de las máximas de la medicina, cuando al hablar de medicina asevera: “primum nil nocere o primum non nocere”, “lo primero es no hacer daño”.

El punto de quiebre, entonces, se encuentra en la forma de interpretar lo humano y ratificamos, el error se presenta cuando pensamos que las personas se curan de su enfermedad gracias a la terapéutica. Las terapéuticas solo son instrumentos para

retornar al equilibrio; pero en la medida en que no entendamos al ser humano y veamos de él solo la parte física o aislemos y fragmentamos su esencia espiritual, su mente, su emoción, sus sentimientos, su entorno y su cuerpo, o más aún, ya fragmentado volvemos a dividir su cuerpo como fichas de rompecabezas, entre más desintegrada se encuentre la persona, más agresivas deberán ser las terapéuticas; pues la fragmentación lleva a la incomprensión, al rompimiento de las relaciones y finalmente a la destrucción. De esta manera, solo se tratan signos y síntomas y nos olvidamos, por completo, que estos son manifestaciones, la forma en que el ser pide ayuda y auxilio y la mayoría de las veces, la forma en que el propio sistema busca retornar al estado de equilibrio.

El concepto de hombre dentro de la cosmovisión de las culturas tradiciones orientales y ancestrales es, en realidad, todo un proceso hierológico e iniciático, que comienza con el hombre viejo y continúa en el hombre nuevo, en el cual la religión hace parte de la espiritualidad y todo lo existente; pertenece a una realidad unitaria, conformado desde la dualidad mutante que desarrolla complejas acciones de interacción y retroalimentación. Así las cosas, no existen los hechos aislados o al azar, todo el universo se encuentra sustentado en una ley de acción – reacción, pero no como retaliación, sino como movimiento secuencial e infinito; la meta del hombre es llegar al autoconocimiento. Reconoce la existencia de un Dios inmanente, es decir dentro de cada uno de nosotros, que solamente se puede vislumbrar conociéndose a sí mismo y a pesar de las interpretaciones politeístas, conciben un Dios creador único, que está dentro de cada cosa; origen de lo existente incluso de los dioses secundarios, que vienen a hacer las veces de creadores menores y proveedores de características, cualidades y dones. Cabe aclarar que estos dioses menores se especializan más en satisfacer necesidades y poner un orden desde lo antropológico más que lo ontológico, ya que el Dios inmanente todo lo contiene, lo demás son sus representaciones. La filosofía ancestral está fuertemente ligada al actuar del ser humano, sus doctrinas son una gran fuente de sabiduría y enseñanzas éticas y morales.

En cuanto a las diferentes concepciones de enfermedad y la forma de tratarlas en oriente; hemos encontrado que para los hindúes persiste la relación entre el pecado y la enfermedad. Todos los males del cuerpo son causados por las desviaciones en la

conducta, pecados. El pecado es como una mancha que se apodera del ser sano y que a través de los ritos se tratan de borrar; es como “limpiar” esta mancha psicofísica. Estos conceptos védicos se han mantenido intactos en la medicina clásica hindú, especialmente en lo que a las creencias populares se refiere. “El pecado, voluntario o no, es como un miasma maligno, un elemento físico, un efluvio que puede actuar sobre la salud y que se traducirá en estados morbosos cuya terminología es, por otra parte, escasamente concreta” (Laín Entralgo, 1998, p. 205).

Al igual que en la cultura mesopotámica, existe el origen de la enfermedad ligado al carácter heredado. Los textos de los Vedas citan, a menudo, “la enfermedad del terreno” (Kshetriya), considerada como hereditaria familiar y que sobreviene, a veces, durante el período embrionario.

Los tratamientos en la medicina védica eran esencialmente mágicos. Se empleaban, como dice Laín Entralgo (1998) “los encantamientos, los mantras, los hechizos, los usos mágicos, las oraciones. Los himnos védicos poseen una propiedad curativa; son fórmulas de exorcismo contra los demonios autores de las enfermedades y de los desórdenes orgánicos” (p. 207). Estos principios se mantienen, pues fueron generados por una religión que tiene unos fuertes fundamentos filosóficos.

En China el proceso es un poco diferente; en ella podemos evidenciar más fácilmente de qué manera aquí se encuentran destacados médicos que cultivaron el Taoísmo como principio regulador de su práctica. Laín Entralgo hace una síntesis bastante esclarecedora

La medicina china antigua está estrechamente vinculada a un principio de características inmutables y eternas, El Tao, que tendrá su manifestación en todas las cosas que existen en el universo, tanto en estado de reposo (Yin) como en el de movimiento (Yang); estados contrapuestos que se suceden rítmicamente, sin destruirse ni interferirse mutuamente. (Laín Entralgo, 1998, p. 210).

Otro de los principios que rigen la medicina y la cultura en general en la China es el principio de la mutación, el cambio. Esto se evidencia con el uso generalizado

del I Chin, el libro de las mutaciones. Dice Padilla (2007), “Los textos más antiguos que hablan de esta tradición, se refieren más específicamente a la manera en la que el hombre debe estar en el Universo” (p. 860).

En la cultura ancestral china, el conocimiento de su medicina se resume en las concepciones de tres emperadores míticos o celestes: Fu Shi, el Emperador Blanco, padre del famoso “I Ching” o libro del cambio, de la mutación o del oráculo. Shennong o Emperador Rojo, al que se atribuye la descripción de las propiedades medicinales de las plantas. Se dice que fue el que desarrolló la agricultura. También fue quien describió el trayecto de los canales energéticos. Cuenta la historia-leyenda que podía ver el movimiento de sus propias energías. Huang Di o Emperador Amarillo, el que desarrolló los conceptos “médicos”. Transmitió el Nei Jing (“Tratado de lo Interno”). Se encuentra dividido en dos partes: So Wen y Ling Shu.

Estos textos nos hablan de toda una forma de concebir la existencia, de cómo debe estar el hombre en su universo. En el curso de la investigación realizamos una amplia evidencia de esos principios filosóficos, no solo en la medicina sino en todos los aspectos del hombre de China.

Nos acercamos a la Medicina Tradicional Indígena, por estar en ella también implícitos y explícitos los principios filosóficos que rigen las medicinas tradicionales; para ello nos apoyamos principalmente en el trabajo de los antropólogos, en razón de la dificultad de encontrar trabajos escritos que nos muestren, de primera mano los fundamentos de la filosofía indígena. Estas culturas, a las que llamamos indígenas, están configuradas por complejos sistemas sociales; su ser propio está conformado por cosmovisiones incompresibles para nosotros en muchos aspectos y que a pesar de los intentos, durante cientos de años, de romper su estructura desde la conquista y colonización hasta la expropiación de que son víctimas hoy en día, sus bases espirituales, ritos, costumbres, imaginarios son tan sólidas que aún derivan de ellas su organización política, la estructura social, la tecnología y la economía de sus pueblos. Es claro que se han contaminado por todas las influencias recibidas en el transcurso del tiempo, pero en esencia, y lo vemos en su práctica médica, conservan ese don que, aún desde las múltiples reinterpretaciones, seguirá siendo un enigma; no por lo difícil de entender, sino por la imposibilidad de asumir su ser espiritual perenne y permanente.

Ahora bien, confrontando estos principios con la Nueva Ciencia encontramos que al oponerse ésta a la visión mecanicista y desintegradora de la Ciencia Positiva, comparte, de igual manera, muchos de los principios que hemos rastreado en las culturas ancestrales mencionadas anteriormente.

Un ejemplo claro de esas relaciones y similitudes lo encontramos de manera expresa en varios autores entre los que se resalta Fritjof Capra, quien relaciona los principios de la física moderna con la filosofía oriental. Hasta entonces había pasado por un largo entrenamiento en física teórica y había dedicado varios años a la investigación. En su propósito de encontrar similitud entre la ciencia y la vida cotidiana, se encuentra con los principios de la ancestral filosofía Zen. Así lo refiere en el Tao de la Física

Al mismo tiempo me interesé por el misticismo oriental y comencé a ver analogías entre dicho misticismo y la física moderna. Me sentí especialmente atraído por los enigmáticos aspectos del Zen, que me recordaron los misterios de la teoría cuántica. Al principio, estas relaciones fueron un ejercicio puramente intelectual. Salvar el abismo entre el pensamiento racional analítico y la experiencia meditativa de la verdad mística fue, y todavía es, algo muy difícil para mí.

El misticismo oriental proporciona un consistente y hermoso esquema filosófico, en el que se pueden acomodar nuestras más avanzadas teorías sobre el mundo físico. (Capra, 1975, p. 86)

Sin embargo, la influencia de la física moderna va mucho más allá de la tecnología. Se extiende al campo del pensamiento y de la cultura, ha generado una profunda revisión de nuestros conceptos sobre el universo y de nuestra relación con él. Refiere Capra (1975):

Los paralelismos con la física moderna no sólo aparecen en los Vedas, en el I Ching o en los sutras del budismo, sino también en fragmentos de Heráclito. En el sufismo de Ibn Arabi y en las enseñanzas del brujo yaqui Don Juan. La diferencia entre Oriente y Occidente se encuentra en que en éste último las escuelas místicas siempre han jugado un papel marginal, mientras que en Oriente constituyen la corriente principal del pensamiento filosófico y religioso. Por lo tanto, para mayor sencillez, hablaré de la “visión

oriental del mundo' y sólo ocasionalmente mencionaré otras fuentes del pensamiento místico. (p. 157)

De la misma forma, la visión monista y orgánica de los filósofos de Mileto estaba muy cercana a las antiguas filosofías de China e India, y estos paralelismos con el pensamiento oriental se acentúan todavía más en Heráclito de Efeso. Heráclito creía en un mundo en perpetuo cambio, en un eterno “devenir”. Para él todo ser estático estaba basado en un error de apreciación y su principio universal era el fuego, símbolo del flujo continuo y del cambio de todas las cosas. Heráclito enseñó que todos los cambios que se producen en el mundo ocurren por la interacción dinámica y cíclica de los opuestos, y consideraba que todo par de opuestos formaba una unidad. A esa unidad, que contiene y trasciende a todas las fuerzas opuestas, la llamó el Logos.

Unidad que comenzó a resquebrajarse con la escuela de Elea, la cual asumió la existencia de un principio divino que prevalecía sobre todos los dioses y los hombres. Inicialmente se identificó a este principio con la unidad del universo, pero luego se consideró que era un dios inteligente y personal que gobierna y dirige al mundo. Así comenzó una tendencia de pensamiento que llevó finalmente a la separación entre espíritu y materia, y a un dualismo que se convirtió en la característica de la filosofía occidental.

Determina los puntos de encuentro entre la filosofía oriental y la filosofía occidental y en qué punto comienza el desencuentro, con Parménides, resaltando que la visión de Heráclito es muy similar al principio del Tao.

Los dos temas básicos de esta concepción son la unidad e interrelación de todos los fenómenos y la naturaleza intrínsecamente dinámica del universo. Cuanto más penetremos en el mundo submicroscópico, más nos daremos cuenta de que el físico moderno, al igual que el místico oriental, ha llegado a ver al mundo como un sistema de componentes inseparables, interrelacionados y en constante movimiento, en el que el observador constituye una parte integral de dicho sistema.

Desde la antigüedad hasta nuestros días, tanto en la cultura oriental como en la occidental han aparecido autores que se acercan a una comprensión compleja de la

realidad. La diferencia de estos autores con los que aquí denominamos pioneros y con los demás autores contemporáneos es que solo a partir de estos últimos se ha podido elaborar una comprensión compleja de la realidad derivada de los desarrollos científicos. Algunos de los que consideramos antecesores son:

El Yijing (o Yi-king, libro de las mutaciones, siglos XII-XI a. de C.): en el que se considera que el cosmos tiene implícito un principio bipolar que no es reducible a un principio único y último. El postulado de la exclusividad, de la incompatibilidad de los contrarios, gobierna el pensamiento, pero lo que rige la realidad es la complementariedad de los contrarios.

LAO-TSÉ, en el Dao de jing (libro del Tao y la virtud, siglo IV a. de C.): explica que el Tao ha dado origen al universo y hace reinar el orden en la naturaleza: “actuar en sentido inverso es el movimiento del Tao”. El Tao favorece las cosas que se encuentran en subdesarrollo y reprime las que están en súper desarrollo. De ahí una ley implacable: “toda cosa que se ha desarrollado hasta su extremo pasa a su contrario”. (Moreno Fuentes, 2002)

Todo lo anterior para decir que la naturaleza y fundamentación de las Medicinas tradicionales está ligada a la visión de ser humano; esta visión implica reconocer el valor de la persona como la parte más significativa y auténtica, que interactúa con el todo existente pues hacen parte de la misma esencia y que la ruptura de esta unidad armónica, sucede cuando el actuar del hombre deja de ser ético y moral. Este actuar ético, aunque corresponde a acciones individuales, tiene implicación en los demás sistemas, conformando así una red compleja, que permite que desde el equilibrio de una sola unidad se llegue al equilibrio de toda la red sistemática; así la enfermedad, la guerra, la hambruna, las epidemias, la alteración en los ciclos climáticos, los astros en el universo y demás, están conformadas del mismo sistema esencial del ser humano.

5. CONCLUSIONES

Debe existir una razón para que los profesionales de salud formados en una ciencia natural exacta, bióloga y mecanicista quieran tener acceso a las medicinas

tradicionales; es más, debe haber una razón muy fuerte para que “los pacientes” pidan a los profesionales de salud ser tratados por esta vía.

Los análisis, diagnósticos y tratamientos de las Medicinas Tradicionales, son netamente individuales y particularizados, se basan en el conocimiento profundo del hombre, de la persona que acude buscando el equilibrio de su existencia; esa es la única forma en que podríamos elegir la terapéutica acertada, en un proceso de interacción, en el cual el paciente asume la enfermedad, entendiendo las razones de ella y que quien hace el tratamiento cuente con todos los elementos de tipo humanista y científico para éste abordaje.

Lo anterior, nos dice que lo primordial no son las terapéuticas usadas por una u otra medicina, nos dice que lo esencial es la visión de ser humano y que en él se conjugan de una forma armónica cuerpo, espíritu, emociones, sentimientos, religiosidad y espiritualidad; que la enfermedad no es un hecho al azar sino más bien un desorden o pérdida de equilibrio, pero que además, permite el reequilibrio y la evolución; que la razón de ser de sus medicinas y terapéuticas es restablecer este orden, restablecer la interacción, lograr que ese ser vuelva a ser una unidad mutante, que unida a su esencia se elimine la enfermedad; esto sucede cuando el actuar del hombre vuelve a ser ético y moral.

En la curación oriental es de gran importancia la iluminación; pero el concepto ancestral de iluminación, no es el que manejamos en occidente, de seres místicos inalcanzables y alienados, hace referencia a muchos aspectos diferentes que conforma un recto ser humano; principalmente al conocimiento certero de las cosas y los seres, con su origen natural, por medio de la observación y sin emitir juicios coercitivos. Tiene un aspecto de sabiduría, de compasión, de poder, de pureza, de sanación, de espiritualidad y religiosidad, pero también de claridad del conocimiento integral el cual debe usarse para el bienestar humano.

Ahora bien, si existe la necesidad y el sistema social hace el pedido en términos de educación, formación y praxis, es a la educación a quien le corresponde responder, por ser la gestora del conocimiento; por la formación. Entendemos que la forma de hacerlo es la formación humanista integral, cimentada en la totalidad y profundidad del ser humano, que permita ver la integridad e integralidad de la persona; se requiere

de la amplitud de la educación y la visión hacia el profesional de la salud formado en virtudes y amor por el prójimo, a este respecto, Rogers (2001), reconoce el valor de la persona, como la parte más significativa, se refiere a la idea del hombre como ser humano, verdadero e integral y a la amplitud de la educación de tal manera el educando “no solo debe adquirir brillo para su persona o para cultivar aquello en lo que tenga capacidad, sino que también sea contemplado como un ser con alma, como un conjunto de potencialidades, las cuales es preciso hacer que se desarrollen” (p. 232).

Una educación para el presente y futuro, con una fuerte formación humanista y científica que logre fundamentar su saber desde los fundamentos de las Medicinas Tradicionales hacia los principios de la Nueva Ciencia; y que estructure desde el saber científico las diferentes formas terapéuticas alternativas y complementarias; y que al mismo tiempo se guíe hacia la investigación de carácter humanista y científico, que produzca soluciones para una sociedad enferma que debe restituir sus valores más significativos. Entendemos, que el ideal es formar personas para el bien, dentro de cánones que le permitan organizar y construir conocimiento científico y humano, en interacción con su medio o entorno.

La formación humanista asume una filosofía congruente con todos nuestros planteamientos; con una concepción de “naturaleza o esencia humana”, que debe repercutir en el campo práctico y de acción, asumido como que “los seres humanos deben hacer para así manifestar acabadamente su humanidad”. Así lo propone Santo Tomás; la educación como una actividad que tiene que ver con la formación integral de la persona, por medio de la “Educatio” donde la “procreatio” y “generatio” son partes constitutivas; criar, cuidar, nutrir, alimentar, hacer crecer física y moralmente. Es formar un hombre de acciones valiosas totalmente ligado al valor moral y ético que debe primero entender y desarrollar para sí, el profesional que pretende llevar a cabo su práctica de salud por medio de Medicinas Tradicionales.

La nutrición del cuerpo fundamento de toda disciplina. Educere, se asume metafóricamente con disciplina con el fin de alcanzar el proyecto de construcción personal; en la formación de profesionales de Medicinas Tradicionales es indispensable que aprenda analítica y deductivamente a educar (educere - alimentar), para sacar, extraer, salir, conducir. Estos son conceptos del todo acordes con las

propuestas de la Ley General de Educación, o Ley 115 del 94. “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. Educar, pues, implica actualizar las potencialidades inherentes en la inteligencia y el alma.

Para Santo Tomás, la acción humana presenta dos formas fundamentales. Por un lado *facere*, de hacer, cuya realización es la formación objetiva (*poiesis* aristotélica); la otra es el *agere* equivalente a obrar, cuya realización es el mismo hombre. La verdadera acción como obrar no es la simple fabricación de objetos, sino la creación de humanidad.

Cuando proponemos formación Humanista para Medicinas, lo hacemos hablando de la posibilidad que tiene el ser humano de dar lo mejor de sí, a través de procesos que modifican sus conocimientos previos y su visión de ser humano; lo que le permite crecer como persona, entender la unidad y la universalidad; ir más allá de solo el beneficio individual y entender, como lo propone la filosofía ancestral, que somos parte de la unidad y el bienestar de todos; conduce a la persona a trascender desde sí hacia el otro, conformando el bienestar de la totalidad universal.

Por último, proponemos que cualquier currículo esté basado en el humanismo integral, ya que este hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona. Uno de sus principios básicos es que las personas son seres racionales que poseen en sí mismas capacidad para hallar la verdad y practicar el bien, tiene que ver con el conocimiento del hombre mismo y la realización de su ser; propicia, promueve y contribuye a la formación integral del hombre, ésta es también la filosofía de las Medicinas Tradicionales, un humanismo que integre en el hombre pensamiento, sentimiento y voluntad, que desarrolle plena e íntegramente la persona humana, en sus tres dimensiones fundamentales Física, Intelectual y Espiritual; vea la totalidad del ser humano y no la fragmentación de procesos psicológicos, físicos moleculares, sociales; vaya de manera natural hacia la autorrealización y la trascendencia del ser humano y; evidencie en la formación presente, las tradiciones de las medicinas ancestrales, pero que su preparación sea para el futuro.

*El Hombre debe rescatar la humanidad
y recuperar la sinceridad, que proviene del cielo,
Descubrir que nuestra vida debe ser un reflejo
De la transmutación del Universo.
Gladys Gálvis*

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1997). Diccionario de filosofía. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Academy of Classical Oriental Sciences. (2006). Academy of Classical Oriental Sciences. Recuperado de <http://www.acos.org>.
- Althusser L. (1992). Curso De Filosofía Para Científicos. Barcelona: Planeta Agostini.
- Aristóteles. (s.f.). Acerca del Alma. España: Gredos.
- Arnold, M. (2000). Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. Recuperado de Edgar J. Decena: <http://www.edecena.com>.
- Ashby, W. (1984). Sistemas y sus Medidas de Información. En: von Bertalanffy, et. ál. Tendencias en la Teoría General de los Sistemas. Madrid: Alianza.
- Beuchot, M. (2009.). Hermenéutica analógica y educación multicultural. México: Plaza y Valdés.
- Bohm, D. (1999). La totalidad y el orden implicado. México: Fondo de cultura económica.
- Camacaro, O. y Rivas, S. R. (1974-2001-2004). El lugar de la espiritualidad indígena en tiempos de globalización perfil del falso o verdadero sabio/a Guaicaipuro en el Panteón Nacional. Panteón Nacional: ONU.
- Capra, F. (1975). El tao de la Física. Malaga - España: Sirio.
- Capra, F. (1998). La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. (2008). El Punto Crucial (pp. 25-32). Buenos Aires: Ediciones Plaza.
- Chan Wing-Tsit, y. o. (1950). Filosofía del Oriente. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corona Belmar, N. (2008.). La Hermenéutica. En Paul Ricoeur. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras Universidad Católica Argentina.
- De Azcárat, P. (1871). Obras completas de Platón. <http://www.filosofia.org/cla/pla/azcarate.htm>
- Diccionario de la lengua española. (2005). Madrid: Espasa-Calpe
- Echegoyen J. (1997). Historia de la Filosofía. V.2. Filosofía Medieval y Moderna. Madrid: Editorial Edinumen.
- García, J. F. (2002). La salud pública como problema sociocultural complejo. Un abordaje ético y bioético para su comprensión. Uruguay.
- Gérvas. (2010). Enfermar, Acta Sanitaria, (2010/12/13).

- Goswami, A. (2008). El médico cuántico Barcelona. España: Obelisco.
- Grondin, J. (2008.). ¿Qué es la hermenéutica? Barcelona: Herder.
- Guerra, J. A. (2004). Meditación acerca de nuestra época: una era técnica. En J. A. Guerra, En torno al concepto de verdad en Heidegger (pp. 7-45). Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Hanhemann, S. (2004). Organon de la Medicina. 6a Edición. Nueva Delhi: B. Jain Publishers.
- Laín Entralgo, P. (1998). Historia Universal de la Medicina. Madrid: Esvier.
- Lao Tsé, e. d. (1977). Tao Te Ching. Madrid, España: Ediciones Orbis, S. A.
- León-Portilla, M. (2006.). Ometeotl, El Supremo Dios Dual, y Tezcatlipoca “Dios Principal”. México, UNAM.
- Ludwig von Bertalanffy. (1976.). Teoría General de los Sistemas. México: Fondo de Cultura Económico.
- Martínez Miguelez, M. (1997). El Paradigma Emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Martínez, E. (2004). Ser y Educar: Fundamentos de Pedagogía Tomista. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Mataix, C. (1994). El giro de la nueva ciencia: de Platón a Aristóteles. Revista de Filosofía, 435-453.
- Mora, J. M., y Marja Ludwika Jarocka. (2002). Ayurveda. Apuntes para una historia de la ciencia en la India antigua (Medicina humana y medicina veterinaria). México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morín, E. (2003). Educar en la era planetaria. Madrid: Editorial Gedisa
- Padilla Corral, T. C. (2007). Tratado de Acupuntura. Beijing China: Ediciones en Lenguas Extranjeras (Xi Wenbu)
- Rogers, C. R. (2001). El Proceso de Convertirse en Persona. México: Paidós.
- Rydnik, V. I. (1987). Qué es la mecánica cuántica. México: Ediciones Quinto Sol.
- Torralba, F. (2007). Aproximación a la esencia del sufrimiento. Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 30(Supl. 3), 23-37. Recuperado en 27 de mayo de 2016, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600003&lng=es&tlng=es
- UNESCO ONU. (1986). La ciencia y las fronteras del conocimiento Declaración de Venecia. Venecia 3 a 7 de Marzo de 1986. Venecia: fundación Giorgio Cini.
- Upanishad, T. (s.f.). El Mahabharata Mitos de la Humanidad 90 mil versos la obra más antigua de la humanidad Historia poética de la humanidad del hombre original. India: Documento de dominio Público.
- Wernicke, C. G. (1991). ¿Qué es holismo? Argentina: Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social.

Lo bonito y lo feo de los personajes de la televisión:

miradas de los niños y niñas²⁰

The beauty and ugly of television characters: children's look

Adriana Carolina Castro V.²¹

Lida Carolina Solano P.²²

Resumen: La presente investigación permitió comprender la mirada que sobre belleza y fealdad construyen los niños a partir de los personajes que consumen en la televisión. Los participantes del proyecto fueron dos grupos de niños de grado

20 Proyecto de investigación dirigido por la Dr. Martha Ayala.

21 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: español e inglés. Especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Magister en Educación. Docente del colegio Rafael Núñez I.E.D. – karolyn987@gmail.com – Bogotá D.C. (Colombia).

22 Licenciada en Lenguas Modernas. Magister en Educación. Docente del colegio Angloamericano. – carolinasolpy@gmail.com - Bogotá D.C. (Colombia).

primero pertenecientes a dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá D.C., una de carácter privado y la otra pública, que se caracterizan por tener condiciones sociales, económicas y culturales opuestas. Para ello, se realizó un estudio de corte cualitativo basado en un estudio de caso múltiple, el cual permitió visibilizar la mirada de los niños a través del diseño e implementación de cinco estrategias de recolección de datos que incluyeron instrumentos como entrevistas, fotos, videos y dibujos. Posteriormente, se empleó el análisis de contenidos para interpretar las imágenes y transcripciones registradas en matrices. Luego, se triangularon los datos a partir de la información obtenida en cada colegio y se construyó el informe sobre los resultados encontrados. Finalmente, se elaboraron las conclusiones que respondieron tanto a los objetivos específicos planteados como a la metodología empleada.

Palabras clave: Medios de comunicación, Escuela y Televisión, Imagen televisiva, Personajes de televisión, Mirada de los niños (bonito/feo), Educación de la mirada.

Abstract: This research project allowed us to understand the look on beauty and ugliness build by children from consuming the characters on TV. The participants on this project were two groups of first graders from two educational institutions, one private and the other public from Bogotá, which are characterized by social, economic and cultural opposite conditions. For this, a qualitative study based on a multiple case study was made, which allowed visible the children look through the design and implementation of five strategies of data collection instruments included interviews, photos, videos and drawings. Subsequently, the content analysis was used to interpret the images and transcripts registered in matrices. Then the data were triangulated from the information obtained in each school and a report was constructed on those results. Finally, the conclusions answered both specific aims and the methodology used.

Keywords: Mass media, School and Television, Television pictures, characters from TV, children look (beautiful/ugly), Media literacy.

1. INTRODUCCIÓN

La televisión hoy en día se ha instalado en las dinámicas sociales del ser humano, sin importar su edad, estratificación, raza, credo o ubicación geográfica. Su poder omnipresente fácilmente envuelve al televidente, quien lejos de disminuir su consumo, cada vez se identifica y acerca más a él. Es así que la televisión se ha establecido sólidamente entre nosotros, llegando a un punto en el que según López Sáez (1992) citado en Aguaded (2000), “su existencia ha impreso un giro sustancial en los grupos sociales, en los valores, en los comportamientos, en el funcionamiento de los mercados, en la política y hasta en la religión” (p. 2).

La influencia social que hoy en día marca la televisión con respecto a los contenidos y personajes que promueve, hace visible su impacto en la percepción que se construye a nivel personal y social; puesto que un número significativo de vivencias, modas, estereotipos y estilos de vida son un reflejo de las “dietas televisivas” que se realizan, es decir, de las realidades que vende la pantalla chica.

El consumo televisivo se ha acrecentado notoriamente, como lo muestran los resultados presentados por la Comisión Nacional de Televisión (2009), en el Informe Sectorial de Televisión, donde se menciona que “el 80.4% de las personas consultadas, mayores o iguales a 5 años, dijo ver televisión. En el área urbana ven televisión un 85.7% de las personas y en el área rural un 63.4%” (p. 31). Además, el estudio realizado en el año 2009 por la Nielsen Media Research (NMR), empresa estadounidense que mide las audiencias de los medios de ese país, muestra que los niños de edades entre los dos y los cinco años dedican 32 horas semanales a ver televisión, lo que hace evidente que esta actividad ocupa gran parte del “tiempo libre” de los niños tanto en Latinoamérica como en el resto del continente.

Estas cifras hacen evidente que el consumo de televisión es muy elevado y que la exposición a sus contenidos inicia desde muy temprana edad. Este hecho ratifica que la televisión ha adquirido un rol importante dentro de las dinámicas familiares y sociales de la población, que ven en ella una fuente de distracción e información. Asimismo, más de la mitad de los encuestados son de estratos socioeconómicos

bajos, para quienes la televisión representa acceso a la cultura, a la información y al entretenimiento, satisfaciendo con ella sus necesidades de formación y recreación.

Esta situación se genera dadas las características de inmediatez y accesibilidad de la televisión, lo que le ha otorgado un papel importante dentro de la sociedad, como menciona Buckingham (2005) “se sostiene a menudo que los medios han sustituido actualmente a la familia, a la iglesia y a la escuela como principal fuente de influencia socializadora en la sociedad contemporánea” (p. 22). Por lo que sus contenidos inciden fuertemente en la forma como se construye la mirada del entorno para luego interactuar con él, y más si el televidente es un niño.

Es válido pensar esto, pues la misma configuración de los personajes de la televisión es una construcción dinámica y bidireccional entre la cultura y las imágenes; es decir, que tanto la cultura como la imagen en la televisión se retroalimentan mutuamente estableciendo un estándar sobre el “deber ser” de las personas. De allí que los personajes y las historias que los envuelven recreen situaciones cotidianas que van desde lo superficial (aspecto corporal, color del cabello, de la piel, vestuario, entre otros) hasta lo emocional y comportamental, facilitando la empatía de los niños con cada personaje e incrementando su interés en el desarrollo de cada capítulo.

Es de resaltar, que hay dos categorías que se presentan con mayor frecuencia en la televisión y que están asociadas con la apreciación visual que los niños-audiencia construyen, éstas son las de belleza y fealdad, presentadas a través de imágenes estereotipadas que se refuerzan en los formatos que ofrece cada programadora y, por supuesto, desde los personajes que se elaboran. Estas categorías son reiteradas en cada programa forzando a la audiencia a ver lo que los productores desean, lo que termina aceptándose automáticamente en el entorno social y que se reproduce en los diferentes contextos socioculturales, entre ellos la escuela, que pese a reconocer que la televisión tiene efectos en los niños, no ha logrado orientar su consumo en términos pedagógicos y didácticos que les brinden herramientas para desarrollar una mirada crítica frente a un fenómeno que crece a pasos agigantados.

Y es que tanto lo bonito como lo feo se expone por doquier, es común ver y escuchar en noticias temas relacionados sobre discriminación, amenazas y maltrato

escolar que se generan a partir de la no aceptación de los niños frente a ellos mismos y sus compañeros. Estos crecientes acontecimientos se han incrementado porque la televisión incursionó en la escuela como una herramienta para entretener, una excusa para pasar el tiempo y no como parte esencial de la formación.

Es por ello, que en colegios públicos y privados, a pesar de tener diferencias en cuanto a su condición social, se ven fuertemente reflejadas las construcciones que hacen los niños frente al concepto de belleza y fealdad, puesto que estos patrones logran hacerse concretos y por tanto visibles en sus relaciones sociales, en sus gustos, comportamiento, intereses, preferencias, entre otros. A partir de este panorama es pertinente que desde una perspectiva pedagógica se realice una investigación que responda ¿cómo es la mirada de los niños de grado primero de dos instituciones educativas (pública y privada) frente a lo bonito y lo feo de los personajes de la televisión?

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El enfoque seleccionado para este proyecto es el hermenéutico teniendo en cuenta la naturaleza del problema de investigación. Dicho enfoque se ubica en el paradigma cualitativo, el cual pretende comprender un fenómeno en un contexto específico, es decir, que se preocupa más por el sujeto y su interacción con el entorno y no solo en estudio de variables ajenas al hecho investigado.

Teniendo en cuenta que “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación” (Stake, 1998, p. 46), se escogió como diseño de investigación el estudio de caso porque permite apreciar una situación local desde perspectivas diferentes, es decir, que se puede indagar sobre ella para aprender sobre las interacciones que en ese caso puedan surgir. Además, “en el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una comprensión de θ , el caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad de θ , su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (Stake, 1998, p. 26).

El autor en algunos casos emplea la letra griega θ (theta), para representar un tema o los temas. Una de las cosas más importantes que se debe recordar es que, en el estudio intrínseco de casos, θ , es dominante; el caso tiene la mayor importancia.

2.1. EL CASO

El caso corresponde a la mirada infantil frente a lo bonito y lo feo de los personajes de la televisión que tienen 2 grupos de niños de primer grado (edades entre 6 y 8 años) de instituciones educativas diferentes, una de carácter privado y otra pública, ambas localizadas en Bogotá D.C. La primera al norte de la ciudad en la localidad de Usaquén, mientras que la segunda está ubicada al sur, en la localidad de San Cristóbal. Para la selección de la población se tuvieron en cuenta cuatro criterios: 1. Etapa de desarrollo de pensamiento, 2. Grado de escolarización, 3. Acceso a la lectura y a la escritura y 4. Experiencia con la televisión.

2.2. ETAPAS

2.2.1. DISEÑO PREVIO

Para llevar a cabo la primera etapa, se indagó sobre los programas de televisión que veían con mayor frecuencia los niños de ambos colegios. Posteriormente, se hizo un listado de ellos y se compararon para dejar una lista de 37 programas de televisión que incluían dibujos animados, series, novelas y reality shows. Basadas en el listado se procedió a ver uno a uno los programas para conocer sobre los personajes que en ellos se presentaban así como la historia de los mismos.

A partir de ellos se seleccionaron trescientos (300) personajes, incluyendo protagonistas y antagonistas. Luego, se imprimió cada uno de ellos y se plastificaron para que los niños pudieran manipular las imágenes con mayor facilidad. Después de revisar las características de los personajes impresos, se clasificaron en cuatro grupos que fueron: 1. Figura humana femenina, 2. Figura humana masculina, 3. Dibujos animados y 4. Animales con figura humana. Finalmente, se hizo el pilotaje de cada una de las estrategias con niños de otros cursos de grado primero y se realizaron los ajustes correspondientes.

2.2.2. DISEÑO DEFINITIVO

Teniendo en cuenta los participantes de la investigación, se hizo evidente que los instrumentos convencionales no permitían recoger información de manera espontánea y natural como se pretendía; por ello, se diseñaron e implementaron cinco estrategias de recolección de información como se muestra a continuación:

Figura 1. Estrategias para la recolección de información.

Cada uno en su lugar...	Los estudiantes seleccionan un personaje bonito y otro feo según su criterio para ubicarlo posteriormente en su lugar (castillo o bosque oscuro) al que "debe" pertenecer
Clasifiquemos: ¿bonito o feo?	En grupo de seis niños van clasificando las fichas entregadas como bonitas o feas.
Una experiencia dibujada	De forma individual cada niño dibuja una imagen bonita y una fea para cada género (femenino y masculino). Luego, de dibujar justifican por qué considera que cada dibujo realizado es bonito o feo.
Y yo soy... ¿bonito o feo?	En la entrevista individual cada niño expresa sus opiniones frente a lo que considera bonito o feo de sus compañeros y de sí mismo.
La imagen trasciende la pantalla	En una entrevista individual los niños presentan sus útiles escolares y manifiestan sus preferencias en cuanto a los personajes de televisión que les gustaría tener tanto en sus cuadernos como en el colegio.

Fuente: Elaboración propia

2.2.3. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se eligió el análisis de contenido como técnica para el procesamiento e interpretación de la información, pues “permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (Paramo, 2008, p. 206). Además, es una técnica que permite comprender los datos desde diferentes perspectivas,

y estructura de forma rigurosa el procesamiento de la información orientando al investigador y evitando que realice conjeturas y opiniones sin fundamento.

Este proceso se realizó en cuatro momentos: 1. Se textualizó cada una de las estrategias en matrices diseñadas para tal fin, 2. Se identificaron las unidades de registro en cada una de las transcripciones hechas, 3. Se determinaron las unidades de contexto con base en las unidades de registro y 4. Se visibilizaron cinco categorías emergentes en torno a la mirada de los niños y niñas sobre lo bonito y lo feo, estas son: Aspecto corporal, Estado de ánimo, Comportamiento, Vestuario y accesorios y Higiene, surgiendo con ellas sus correspondientes índices y subíndices.

Finalmente, se empleó la triangulación de datos que según Denzin (1970, 1978) citado en Rodríguez et ál (2006) refiere “a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos” (p. 293). Es así como se procedió a organizar la información de acuerdo con las categorías emergentes y escribir las conclusiones preliminares. Cuando todas las estrategias fueron procesadas, se contrastaron los datos que emergieron en cada una de ellas y en cada colegio, para establecer los puntos de encuentro y desencuentro entre los niños y niñas de cada institución educativa en relación con las únicas categorías definidas que fueron belleza y fealdad.

3. RESULTADOS

3.1. MIRADA DE LOS NIÑOS SOBRE LO BONITO

Los niños están en un proceso de construcción de la mirada frente a lo que consideran bonito; sin embargo, desde ya se hace visible una marcada tendencia hacia el aspecto corporal como rasgo determinante de belleza, sobresaliendo la cabeza como punto de referencia, pues allí se encuentra tanto el cabello como el rostro que constituyen las partes del cuerpo más visibles. Además, se evidencia una marcada preferencia por el modelo racial escandinavo, caracterizado por el cabello rubio, ojos

claros, piel blanca y contextura delgada, a pesar de que en el contexto latinoamericano estos rasgos difieren notablemente desde la contextura física en adelante.

De esta manera, se puede evidenciar que los niños han sabido identificar y reproducir lo que para los medios y más aún para el mercado audiovisual representa belleza, pues se ciñen a mencionar estereotipos fabricados por la industria. En relación con lo presentado Bustamante, Aranguren y Chacón (2008), mencionan que:

Una segunda aproximación a este tópico se relaciona con la teoría de la catarsis, según la cual la influencia de los medios y particularmente de la televisión si se da, pero conlleva una dimensión estética liberadora en cuanto moviliza la relación realidad-mundo onírico/deseo, lo que se traduce en una forma de gratificación que «purifica» al sujeto, con lo que este alivia tensiones y sublimiza la agresividad y la violencia. Entre realidad y ficción, los medios movilizan imágenes e imaginarios que suplen los vacíos de orden existencial, las frustraciones individuales, el resentimiento social, etc. (p. 45)

Y es que justamente ese es el propósito de la industria audiovisual, pues al establecer un estereotipo de belleza genera la “necesidad” de parecerse a lo que se considera aceptado y reconocido socialmente; estos imaginarios van adquiriendo mayor valor en los niños dada su constante exposición al medio televisivo y a la reiteración de esos ideales físicos tanto en la publicidad como en los programas que ven; en consecuencia, los niños desde muy temprana edad desean ser otros, lo que se manifiesta en el anhelo de tener el cabello de otro color, cambiar el color de sus ojos, aumentar o disminuir el volumen de algunas zonas de su cuerpo, entre otras, para lo cual el mercado tendrá soluciones a través de diversos productos como la ropa, los accesorios, geles, cirugías, etc. Al respecto Buckingham (2005) menciona:

La presencia de tales productos de marca en tantos sectores de los medios y del mercado, incluidos no solo juguetes, sino también prendas de vestir, comida, regalos y demás parafernalia, hace efectivamente imposible evitarlos, generando un “círculo vicioso” de promoción mutua y omnipresente. (p. 54)

En este sentido, los niños a pesar de hacer una lectura del medio, esta queda en un nivel superficial que no les permite asumir una postura crítica frente a lo que ven y por tanto terminan en el círculo vicioso de oferta – demanda que en una fase inicial se evidencia por la preferencia y adquisición de útiles escolares y juguetes con imágenes de sus personajes favoritos, pero que sin orientación terminarán determinando qué figura “deben” tener, cómo vestirse y actuar.

Ahora bien, en cuanto a la categoría estado de ánimo los niños no presentan una elaboración tan distante a su realidad, pues se limitan a representar lo bonito de los personajes a través de una sonrisa, que desde su experiencia es un gesto socialmente aceptado y asociado a la felicidad; cobra relevancia en este aspecto los elementos que asocian para recrear lo bonito, pues el escenario que presentan tiene como constante el día, resaltando de él la luz y lo natural, que coincide con los programas de televisión que ven regularmente, donde estos ambientes se diseñan para mostrar libertad y gusto por lo que se hace; además, la claridad que se logra con los colores hace que el panorama se vea despejado, como en muchos de los finales “felices” que se configuran en las series, novelas y películas que se emiten en televisión.

Por otro lado, la categoría sobre el comportamiento es una construcción más compleja y abstracta, que en gran medida está determinada por el deber-ser. La mirada de los niños si bien responde a lo que ven en televisión sobre cómo actuar también tiene como referente la práctica familiar y escolar, haciendo mayor énfasis en la segunda. Los niños a través del discurso del adulto y del medio empiezan a asociar lo bueno con lo bonito, pero ¿qué es ser bueno, portarse bien o ser buena gente?, los niños no lo definen explícitamente, pero se infiere que es el seguir las normas de convivencia establecidas tanto en casa como en el colegio; de allí que en repetidas ocasiones aludan al ayudar al otro, ser juicioso, servir, respetar, entre otros.

La siguiente categoría refiere al vestuario y los accesorios; acá entran en juego dos aspectos: la edad de los niños y lo que desean ser. La mayoría de los niños no quieren ser tildados como “infantiles” a pesar de que su edad indique justamente eso. Ellos tienen un deseo de ser mayores, por lo que sus preferencias se orientan a lograr eso. Sus parrillas televisivas las componen programas para adolescentes o adultos, ven dibujos animados, realities, noticieros y novelas sin ninguna restricción, esto hace

que los niños empiecen a realizar “exigencias” a sus padres sobre la ropa que usarán, los accesorios que portarán, las marcas que desean tener, entre otros. Al respecto Buckingham (2005) afirma:

[...] los niños no siempre “actúan de acuerdo con su edad”. Del mismo modo que los niños más pequeños pueden desear consumir productos que parecen dirigidos a los mayores, estos muy probablemente no desean asociarse a ítems que sean considerados como muy “infantiles” para ellos. Los productos comerciales sirven no solo como marcadores poderosos, sino también muy ambivalentes, de las “identidades de edad” –aunque en este tema también sea muy difícil para los especialistas gestionar y controlar los significados que los niños producen. (p. 53)

Como resultado de lo anterior, los niños empiezan a construir su identidad con base en la apariencia, marcada por el uso de accesorios como aretes, collares, coronas, guantes, vestidos, corbatas, tacones, maquillaje, entre otros, como características de lo bonito, por tanto “debe” tenerse para ser considerado como tal.

Por último, la categoría higiene la cual está construida más desde el discurso escolar y familiar que el televisivo en sí mismo. En este punto se hace visible los referentes sociales, económicos y culturales de los niños de cada colegio, pues en la mirada de los niños del C1 prima el discurso escolar porque es el que establece las normas de aseo y se encarga de reforzarlas continuamente; allí las recomendaciones sobre el cuidado personal están a la orden del día, pues por lo general los padres no forman un hábito en cuanto al baño del cuerpo ni en la presentación personal; algunos de ellos se escudan en su condición económica, lo cual limitaría la adquisición de productos de limpieza.

En el C2 la dinámica familiar y escolar no exige un discurso reiterado sobre el aseo personal, pues es una práctica frecuente y un hábito de casa, pues a diferencia del C1, las familias cuentan con los recursos económicos suficientes para comprar diferentes productos para el cuidado del cuerpo, siendo la compra de estos elementos algo “natural”, mientras que en el C1, en la mayoría de los casos, podría considerarse

como un “lujo”. En suma, las miradas de los niños en relación con esta categoría no se ciñen tanto al consumo televisivo que realizan sino al contexto escolar y familiar en el que están creciendo.

3.2. MIRADA DE LOS NIÑOS SOBRE LO FEO

La interpretación de la categoría sobre lo feo se basó en cinco categorías emergentes, que fueron: aspecto corporal, estado de ánimo, comportamiento, vestuario y accesorios e higiene. Para iniciar, la extensión del cabello es el rasgo más sobresaliente en el aspecto corporal, sin embargo, se consideran otras características como la robustez, la estatura y el color de la piel que en su conjunto son estereotipos de personas latinas o afrodescendientes. Además, coinciden con los personajes de televisión en los que por lo general son victimizados o ridiculizados. Al respecto Digon (2008) menciona que:

[...] mientras que uno de sus amigos que representa el papel de «tonto» y objeto de burla es bajo y feo, reforzando así los valores dominantes en la sociedad actual en la que la belleza física y la juventud son imperativos y cualidades a las que debemos aspirar para tener éxito. (p. 74)

Esto corresponde con los personajes antagónicos o secundarios que se presentan en la televisión, los cuales son interpretados por personas de raza negra. Además, las situaciones en las que se desenvuelven dichos personajes son aquellas caracterizadas por la pobreza, la burla y la sumisión. Reforzando con ello, el estereotipo de fealdad que se ha descrito.

Ahora, si bien el aspecto corporal es un filtro para determinar la fealdad de un personaje, éste pierde su valor cuando se compara con el comportamiento, que constituye la categoría preponderante en la definición de lo que es feo. De acuerdo con esto, Almeida (2006) menciona que “la carga moral de bueno y malo también delimita la fealdad de los personajes, un personaje con un papel positivo es bonito a

pesar de que su físico es antiestético” (p. 111). Esto se da porque desde la escuela y la familia se hace énfasis en lo “bueno”, es decir, en aquellas conductas que son social y culturalmente aceptadas, por tanto, se genera un discurso reiterativo sobre aquello que no se debe hacer, en el que priman frases como “qué mal te portas”, “qué feo te ves cuando no te portas bien” o “qué feo como te comportas”.

Esta situación repetida a diario, no solo en la escuela sino también en la casa, hace que el niño asuma como una realidad propia ese “deber ser”, en esa medida el “mal” comportamiento sería una característica propia de los personajes o personas que estén en contravía de tal criterio. Además, la televisión desde su perspectiva cumple su labor, ilustrando cómo los personajes “malos” son castigados por los buenos, lo que refuerza aún más la mirada que se hace sobre lo feo. Al respecto Digon (2008) menciona:

En primer lugar en todas las historias se muestra alguna situación en la que se reflejan comportamientos agresivos con episodios de violencia física por parte de los niños y/o otros personajes de la serie. [...] Podría pensarse que se transmiten así una serie de mensajes que favorecen la discriminación por razones de clase social representando a la clase trabajadora como poco inteligente y violenta. (p. 71)

Además, de los comportamientos violentos, la caracterización del personaje feo implica la ejecución de diversas actividades las cuales no resultan significativas para los niños, porque no se sienten identificados ni con los personajes ni mucho menos con lo que hacen. Por tanto, se rechazan y excluyen de sus juegos y dinámicas diarias, ya sea porque son consideradas aburridas o porque no hay empatía. Al respecto Ruíz (1999) afirma que cuando los personajes son atractivos las actividades que hacen son atractivas y, por contra, no hay actividades atractivas si los personajes son poco atractivos.

El estado de ánimo, por su parte, da muestra de la lectura que hace el niño de su entorno, pues a través de su experiencia personal como televisiva logra identificar qué expresiones corresponden al rostro de un personaje feo; también, permite dar

cuenta de la forma cómo el niño se aproxima a la fealdad a partir de elementos como la sombra, la noche, la luna, etc., que son referenciados principalmente en la televisión como escenarios de tristeza, soledad y llanto.

Por otro lado, el vestuario y los accesorios permiten visibilizar que la ausencia de ellos en alguna parte del cuerpo constituye un factor de fealdad debido a que no se resalta. Cabe aclarar, que en el C2 este aspecto se asocia a condiciones de moda y estilo porque el contexto social así lo ha exigido, mientras que en el C1 el uso de accesorios representa la posibilidad de alejarse del campo de lo feo, sin embargo, su ausencia no es rasgo exclusivo de los personajes feos, porque se tienen en cuenta otros aspectos. Ahora bien, es de resaltar que en el C2 el no estar a la moda, ser anticuado o vestirse mal, es un detonante para sepultarse en el rincón de la fealdad. Posiblemente esto tenga que ver con la exposición a la que están sometidos los niños del C2 por parte de los medios de comunicación y la publicidad.

Por último, la higiene es otra categoría de gran relevancia para los niños, en particular del colegio C1. Pues debido a las situaciones que viven a diario con padres y docentes, hacen explícito la carencia de hábitos de aseo; sin embargo, la exposición constante a comentarios en relación con ello ha generado una mirada sobre este campo, el cual tiene prioridad en esta población para definir lo feo. En consecuencia, todo aquello que no cumpla con unos mínimos de limpieza será etiquetado como desagradable. En este punto, la televisión no es un referente significativo para los niños, pues pesa más el discurso educativo que se ha instituido.

4. CONCLUSIONES

Con los resultados encontrados en la presente investigación se puede concluir que:

El concepto de belleza que se puede ver a través de los testimonios de los estudiantes tanto en el C1 como en el C2 está vinculado principalmente con rasgos físicos. En relación con el aspecto corporal sobresale la delgadez, que es un factor asociado a los cánones de belleza que se promueven en la televisión como patrones

estético culturales para las nuevas generaciones, convirtiéndose en un criterio de aceptación y reconocimiento social, por ello hay una extrema preocupación hacia el cuidado del cuerpo.

La aceptación de la delgadez como referente de belleza es una forma de identidad con culturas extranjeras. Por tanto, el tener rasgos propios (latinos o afrodescendientes) como la tez morena, ser robusto y/o no tener una gran estatura generará de inmediato la etiqueta de “feo”. Esto causa problemas de autoestima y auto reconocimiento lo que “obliga” a transformar el cuerpo para cumplir con el “deber-ser” impuesto por los medios.

La belleza en la mujer es una exigencia que determina la industria audiovisual, por ello es mucho más demandante con el aspecto físico que debe tener la figura femenina. En cuanto al hombre, también se evidencian criterios de belleza en relación con su fuerza y musculatura, sin embargo estos no son tan constantes como en la mujer. Este hecho se genera porque en la televisión la figura de la mujer tiene mayor tiempo al aire, ya sea en un programa o en publicidad, debido a ello su figura se asocia con mayor facilidad a lo bonito, explotándolo como un producto que alude a su feminidad, maternidad, ternura, sensualidad, provocación, entre otros, lo que configura un conjunto de rasgos físicos estereotipados y deseables. Mientras que el hombre es asociado principalmente con la fuerza y el poder.

Los discursos de los niños referentes a la fealdad permiten evidenciar rasgos de discriminación relacionados con el racismo, la pobreza y la suciedad; lo cual está fuertemente asociado con los estereotipos que se ofrecen en los programas de televisión. En el caso del C2, es de resaltar el alto grado de segregación que muestran por las características físicas de los personajes afrodescendientes, manifestando especial rechazo por su color de piel. Lo anterior puede deberse a la constante desigualdad en los medios de comunicación en especial en la caracterización de personajes donde por lo general la figura del afrodescendiente es asociada con la pobreza, la maldad, la vulnerabilidad, la violencia y la ridiculez. A pesar de que esto se visibiliza en ambas instituciones educativas, en el C1 es menos reiterativo que en el C2. Esta situación hace visible que en la televisión se refuerza constantemente

un discurso de segregación a través del cual se desconoce que somos un pueblo multicultural, a pesar de tener una Constitución que reconoce, enfatiza y lucha por evitar este tipo de hechos.

El estado de ánimo está sustancialmente relacionado tanto con lo bonito como con lo feo. Pues las expresiones de felicidad o tristeza respectivamente, hacen parte de su experiencia cotidiana, por ello es fácil asociar alguna de estas emociones al concepto de belleza o fealdad según se considere. Igualmente, la televisión sirve como referente para recrear los lugares en los que “debe” ir el personaje feliz y el triste, debido a que ellos ofrecen un número significativo de situaciones en las que el ambiente hace parte de los sentimientos de los personajes, por ejemplo, si es un final de aquellos “felices por siempre” se recrea con un espacio abierto y colorido, por el contrario si es el conflicto de la historia se emplea un espacio sombrío y carente de color.

Además, la caracterización de los personajes ayuda a configurar la imagen que se debe construir sobre ellos, caracterizando los personajes feos con rasgos que denotan agresividad, dureza y mal humor, mientras que los bonitos despertaran sentimientos de dulzura, tranquilidad y amor. De igual forma, en el diseño de los escenarios para los personajes feos prima la oscuridad por su estrecha relación con sentimientos de angustia, miedo, terror y misterio, los cuales son reforzados desde el discurso cotidiano y aprendidos por el niño por lo que son construcciones sociales, es decir, que los niños perciben la noche con temor porque social y culturalmente se le ha asociado con maldad, inseguridad, daños, etc.

El buen comportamiento es una característica de belleza que se asocia a lo bueno, mientras que la fealdad se concibe en términos de maldad. Este aspecto está condicionado por el “deber ser” que se le ha inculcado al niño desde casa y escuela por ende que cuestiona actitudes de violencia, injusticia, pereza y desobediencia asociándolas con lo feo. Los niños tienden a establecer patrones de imitación tanto de las actividades que otros realizan como en la forma de vestir, hablar o socializar. Por el contrario, el rechazo que se da por el personaje feo aparta cualquier idea de modelo a seguir, demostrando apatía por todos los elementos que lo caracterizan. Mientras que cuando el niño demuestra gran empatía y admiración por un personaje directa o indirectamente está manifestando sus intereses, ideales y anhelos.

Pareciera que los niños realizan una lectura superficial sobre el papel que desempeña un personaje dentro de la serie o programa en el que se presenta; sin embargo, demuestran una construcción más elaborada cuando son capaces de desdibujar la imagen de belleza corporal de los personajes para valorarla desde una perspectiva comportamental, es decir, que logran separar la apariencia de las acciones inadecuadas que obstruyen tanto el deber ser como la sana convivencia dentro de un contexto determinado. Por ende predomina una constante de asociación que tiende a relacionar lo malo con lo feo y por ende lo bonito con lo bueno. A pesar de las diferencias en los contextos escolares se hace visible que los niños de los dos colegios manejan un discurso orientado a aprender a convivir; por ejemplo en el C1 el discurso gira en torno al no robar, no golpear al compañero ni discutir porque son acciones constantes en ese contexto, mientras que en el C2 se refuerzan otros aspectos como el valorar al otro como igual.

El vestuario y los accesorios constituyen un elemento distintivo entre la belleza y la fealdad en el contexto del C2, lo que está fuertemente asociado con el poder adquisitivo de la persona y cómo el hecho de tenerlos embellece y realza el atractivo físico del personaje. Por tanto, en el C2 contar con variedad tanto de ropa como de accesorios aumenta significativamente la aceptación y empatía con el personaje; mientras que en C1 si bien se valora como bello el hecho de usar accesorios y vestuario no se mencionan patrones con respecto a su cantidad.

Las diferencias de los contextos escolares permiten visibilizar aspecto relevantes para unos e invisibles para otros. Es el caso del concepto que se tiene sobre la moda, que si bien resulta determinante en el C2 por sus características económicas, en el C1 ni siquiera aparece reflejado porque no es una exigencia, lo que se evidencia en sus testimonios y dibujos. Lo anterior nos lleva a pensar cómo el tema de la moda se relaciona con estratos sociales altos donde éste factor es vital para sentirse y verse bien, mientras que todo lo contrario ocurre en C1 donde el concepto de moda parece quedarse en los medios y no ser exteriorizado.

La higiene es un elemento que para los niños del C2 pasa desapercibido debido a que en su contexto es natural lucir limpios e impecables, condición que varía significativamente en el C1, donde los niños no han adquirido hábitos de aseo

debido a sus dinámicas familiares, pautas de crianza y en ocasiones a sus condiciones económicas que en varios casos impide que los niños tengan acceso a implementos de aseo personal.

La imagen televisiva es recíproca, lo que quiere decir que se nutre de las vivencias que tiene el niño para fortalecer el estereotipo que se expone y así otorgar significado a lo que se presenta; de esa manera el niño naturaliza los contenidos, llegando a asumirlos como verdades debido a su frecuente exposición a ellos. La creación de estereotipos de belleza y fealdad a partir de personajes de televisión son el resultado de la modificación de la realidad de los televidentes, por tanto que se le ofrecen discursos e imágenes muchas veces ajenos a sus contextos y quizá próximos a sus ideales y fantasías. De lo anterior Ferres (1999) afirma que: “los estereotipos falsean la realidad porque la simplifican o la deforman, en base a condicionamientos culturales derivados siempre de un juego de intereses explícitos o implícitos” (p. 68). Posiblemente, los estereotipos que construyen los niños con respecto a las dos categorías objeto de estudio no son más que un juego mediático que refuerza actitudes de consumo y monopolización de intereses.

Con respecto al análisis y la comprensión que el niño hace sobre lo que ve en televisión, se visibiliza la necesidad de una alfabetización en medios audiovisuales, Eco (1977) refiere lo siguiente: “La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (p. 367). A pesar de que el niño televidente no es un personaje acrítico con respecto a lo que ve y pese a la basta información y significación que se le ofrece en la televisión, estamos frente a niños televidentes que aunque críticos con respecto al deber ser y al comportamiento, aún son maleables ante posturas que tienen que ver con estereotipos físicos de belleza y fealdad que actualmente acrecientan problemas de identidad, baja autoestima y discriminación. Lo anterior sugiere una nueva forma de pensar la escuela enfocada a la alfabetización en medios audiovisuales, la cual haga hincapié en el sentido crítico que debe desarrollar el niño con respeto a su realidad y lo que ve en televisión. Esto implica, el no engañarse creyendo que el niño es un consumidor ingenuo de televisión; por el contrario, él ha desarrollado criterios, para elegir

sus programas y armar su dieta televisiva, respondiendo al contexto en el que se desenvuelve.

La educación visual ha sido un ausente permanente en la escuela; hasta ahora se está reconociendo las cualidades de la T.V. y otros medios en los niños, que son los que emplean con mayor frecuencia estas tecnologías como resultado del mundo globalizado en el que se encuentran. Además, no se puede desconocer la lógica de la industria audiovisual, la cual se encarga de entrelazar mercados e invadir los espacios infantiles a través de diferentes productos que promueven otras formas de consumo. En consecuencia, el papel de la escuela es de extrema importancia, pues ella será un filtro entre los contenidos televisivos y la comprensión que los niños hacen de ellos. De esta forma, no solo se responderá a sus gustos e intereses sino también a las demandas actuales que requieren su intervención en el proceso de alfabetización audiovisual para que los niños sean lectores críticos. Esto implica que se debe hacer un trabajo permanente con los maestros para saber que construcciones se están haciendo sobre la televisión y cómo éstas permean la práctica escolar, de esta manera se podrán generar propuestas pedagógicas que impacten la forma de mirar televisión.

Finalmente, la investigación con niños requiere que el docente-investigador se arriesgue a verse de otra manera para lograr visibilizar el pensamiento de los menores, pues los esquemas mentales que los niños manejan no responden a los instrumentos tradicionales de recolección de datos. Por ello uno de los logros fue el diseño de estrategias que dieron lugar a la comprensión de las categorías de belleza y fealdad desde diferentes perspectivas, en donde escuchar a los niños era la prioridad; por tal razón, es de resaltar lo valioso de trabajar sobre categorías emergentes, ya que permitió reconocer las miradas de los niños, evitando condicionar sus respuestas, dando más posibilidades de participación y expresión. Sin desconocer que la subjetividad que caracteriza sus testimonios enriqueció de manera significativa la interpretación hecha.

REFERENCIAS

- Aguaded, J. (2000). El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la Televisión. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG13/Modulo4/unidad%203s1/lec_3_el_discurso_televisivo.pdf
- Almeida, A. (2006). Consumo massmediático de la fealdad del dibujo animado cinematográfico Shrek. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona, España: Editorial Paidós Comunicación.
- Bustamante, B., Aranguren, F. y Chacón, M. (2008). Hacia una educación democrática de la mirada (pp. 41-49). Revista Científica de Educomunicación, ISSN: 1134-3478. (Comunicar, n° 31, v. XVI).
- Comisión Nacional de Televisión. (2009). Informe Sectorial de Televisión. (p. 30) Recuperado de http://www.cntv.org.co/cntv_bop/estudios/segundo_informe_sectorial.pdf
- Comisión Nacional de Televisión (2010). Plan de Desarrollo 2010- 2013. Junta directiva - Comisionados. Recuperado de http://www.cntv.org.co/cntv_bop/plan_2013/plan_desarrollo.pdf
- Digon, P. (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar (pp. 65-76). Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; (Comunicar, n° 31, v. XVI).
- Eco, U. (1977). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Barcelona: Lumen.
- Ferrés, J. (1999). Televisión y educación. Barcelona: Paidós.
- Páramo, P. (2008). La investigación en ciencias sociales (2da. Edición). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez, C., Pozo T. y Gutiérrez J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE, v. 12, n. 2, pp. 289-305. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Ruiz, C. (1999). Evaluación del atractivo físico de modelos audiovisuales: procesos de identificación en niños y adolescentes. España: Universidad de Laguna.
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Ediciones Morata.

Escuchar
Leer fonéticamente
Diccionario
Traducir cualquier sitio web
NouvelObs-Francia
Onet.pl-polaco
Los Angeles Times-Estados Unidos
Philadelphia Inquirer-Estados Unidos
-Japón
Marmiton.org-Francia
Komika Magasin-sueco
News.de-Alemania
Zamalek Fans-árabe
Tom.com-China
Guardian.co.uk-Reino Unido
Yomui Online-Japón
Otros usos del Traductor de Google

Investigación y formación docente en red es un texto que presenta los resultados de la investigación de los estudiantes de maestría en educación como respuesta a la necesaria reflexión teórica, epistemológica y las prácticas actuales de la educación en sus diversos contextos; de esta forma aborda desde problemas reales, alternativas de solución mediadas en los discursos propios de la educación y la pedagogía. El lector encontrará en siete capítulos, nuevas interpretaciones y aportes que pueden incorporarse a la cotidianidad en la práctica docente y que a su vez conducen al planteamiento de nuevas problemáticas alrededor de aspectos como las prácticas evaluativas, las mediaciones en la educación virtual, la ética del cuidado en estudiantes y la escuela rural entre otros.



ediciones USTA