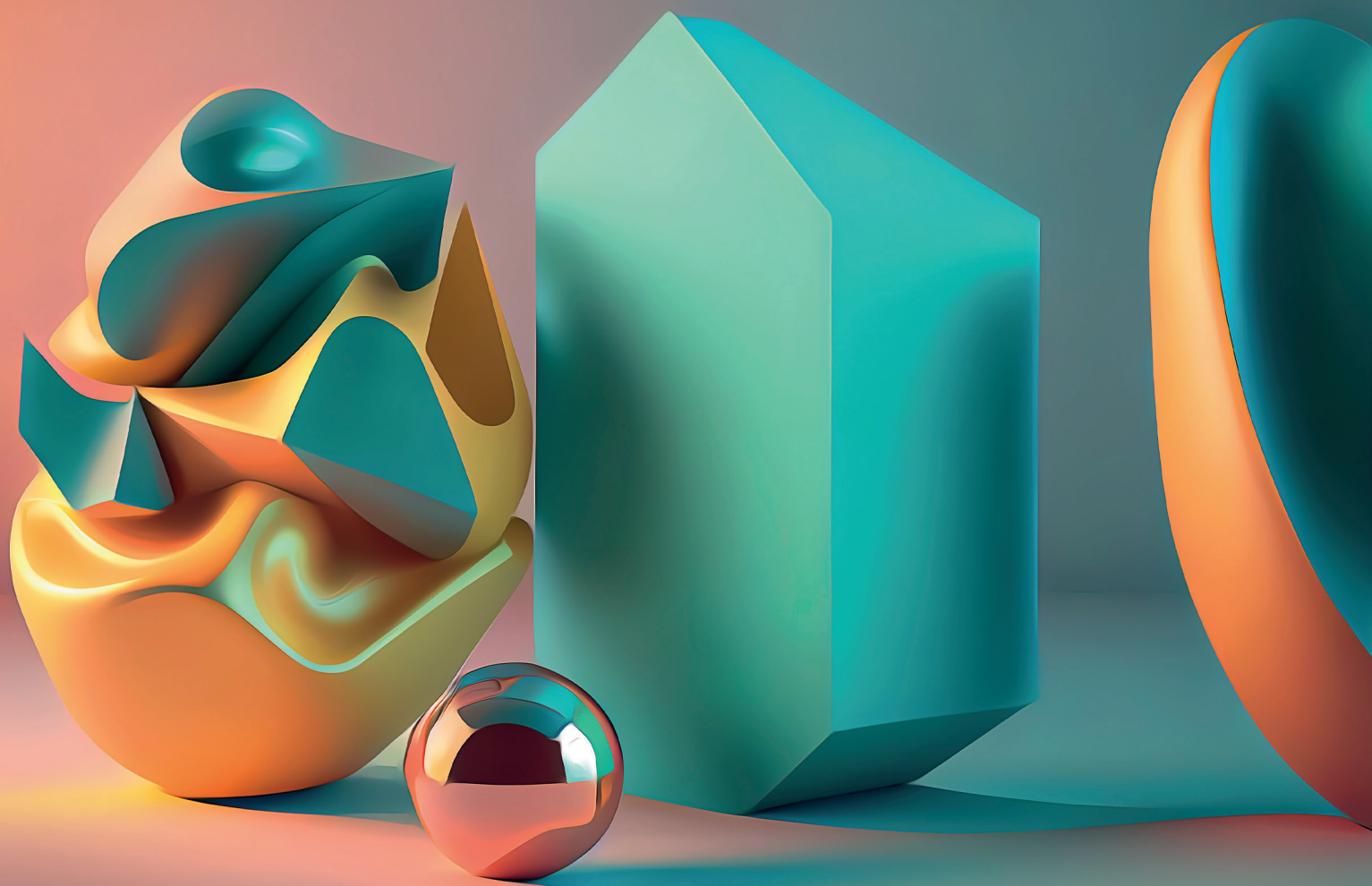


Ideales

Otro espacio para pensar



Instituto de Educación
a Distancia *IDEAD*



The background is a light gray gradient with various 3D geometric shapes scattered throughout. These include spheres of different sizes, cylinders, and cubes, some of which are rendered with soft shadows and highlights to give them a three-dimensional appearance. The shapes are arranged in a non-repeating, abstract pattern.

Ideales

Otro espacio para pensar





Universidad
del Tolima

¡Construimos la universidad que soñamos!



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Revista Ideales

Otro espacio para pensar

ISSN 2011 - 592X (Impresa)

Año 2023 - Vol. 16 - No. 16

ISSN 2539 - 5211 (Electrónica)

Año 2023 - Vol. 11 - No. 11

Omar A. Mejía Patiño

Rector

Martha Lucía Núñez

Vicerrectora Docencia

Diego Alberto Polo

Vicerrector de Desarrollo Humano

Mario Ricardo López

Vicerrector Administrativo

John Jairo Méndez

Vicerrector de Investigación-Creación,
Innovación, Extensión y Proyección Social

Carlos Arturo Gamboa B.

Director IDEAD

Director - Editor

Carlos Arturo Gamboa B.

Director IDEAD

Comité Editorial

Dr. Carlos Monge López

Universidad de Alcalá -España

Dr. José Fernando Calderero Hernández

Universidad Internacional de la Rioja

Dr. Gerardo León Guerrero Vinuesa

Universidad de Nariño

Dr. Juan Manuel Llanos

Universidad del Tolima

Comité Editorial

Dr. José Julián Nández Rodríguez
Universidad del Tolima

Mg. Marien Alexandra Gil
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Nelson Romero Guzmán
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Luis Fernando Abello
Instituto de Educación a Distancia

Comité Científico

Dra. Rosario Rogel-Salazar
Universidad Autónoma del Estado de México

Dra. Zara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid –

Dr. Luis Tinoca
Universidad de Lisboa-Portugal

Dr. Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla – España

Dr. Luis Núñez Cubero
Universidad de Sevilla – España

Corrector de estilo:

Luis Fernando Abello

Asistente editorial:

Dayanis Vanessa Contreras

Diseño y diagramación:

Mauricio Ospina

Periodicidad:

Semestral

Canjes y suscripciones:

Instituto de Educación a Distancia
Universidad del Tolima
Barrio Santa Helena Parte Alta
Teléfono: (+57) (82) 2771212 Ext: 9481
Ibagué. Colombia. Suramérica
Dirección electrónica:
ideales@ut.edu.co
<http://www.ut.edu.co>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, son exclusiva responsabilidad de los autores.

Tabla de contenido

Presentación.....	9
<i>Carlos Arturo Gamboa (Director/Editor)</i>	
Comprensión de las Aulas Inclusivas a la luz de la Comunidad Sorda y el Modelo Bilingüe Bicultural.....	10
<i>Erika Paola Motta Totena</i>	
Estado del arte de proyectos TIC en el sector turismo.....	18
<i>Basilio Alexander Vicens Murillo</i>	
La formación de subjetividades emocionales infantiles en la educación temprana.....	26
<i>Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Yerly Viviana Gaitán Plaza, Natalia González Hernández Estefanía Leal Peña</i>	
El círculo de reflexión: una apuesta didáctica para el mejoramiento de la práctica pedagógica universitaria.....	38
<i>Germán Andrés Santofimio Rojas</i>	
Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual.....	48
<i>Yudy Alejandra Manjarrés Rojas</i>	
La evaluación de competencias a partir de los desempeños demostrados.....	65
<i>Mayra Alejandra Gutiérrez Jiménez Amelia Julieth González Zuñiga</i>	
Expectativas juveniles de formación superior en el municipio de Chaparral (Tolima).....	71
<i>Mercedes Salazar Fernández</i>	
Concepción de la mujer y la autorrepresentación en el discurso del alcalde de Ibagué.....	81
<i>Karen Gimena Reyes Sánchez María Dirley Guerrero Flórez Heidy Yuliana Cortés Rojas</i>	
Hacia la construcción de lazos de solidaridad en la escuela en el marco de la enseñanza de la verdad.....	86
<i>Luisa Fernanda Barrios Peña</i>	
Efectos psicológicos derivados de la infección por Covid-19 en personas mayores.....	94
<i>Elizabeth Fajardo Ramos Martha Lucia Núñez Rodríguez Ángela María Henao Castaño</i>	

Las Ciencias Sociales desde un análisis crítico, analítico e interpretativo de la realidad.....	103
<i>Fabio Alberto Albarracín Padilla.</i>	
¿Hay proyecto moral en el liberalismo?.....	108
<i>Luis Fernando Abello Rayo</i>	
Clasificación de residuos sólidos a partir de herramientas educativas digitales.....	120
<i>Jennyfer Paola Castelblanco Soler</i>	
Una mirada a las competencias digitales en plena pandemia.....	126
<i>Diana Cecilia Mongua López</i>	
La infancia evocada en los poemas de Alex Silgado.....	129
<i>Carlos Arturo Gamboa Bobadilla</i>	

Presentación

Finaliza el año 2023 y en medio de la experiencia de un mundo sin las angustias de la pandemia que vivió su etapa crucial entre los años 2020-2022, la academia retorna a sus labores históricas. No obstante, nada es igual a lo que se vivía por el año de 2019. El concepto de universidad está en constante ebullición y el papel de la educación en el siglo XXI y la década postpandemia se cuestiona desde muchos ángulos.

¿Qué nos enseñó la pandemia? ¿Cuál debe ser el nuevo derrotero de la educación? ¿En qué se debe priorizar el proyecto de formación superior en este siglo atravesado por los grandes avances tecnológicos? ¿Cómo afectará al mundo educativo el posicionamiento de la Inteligencia Artificial? Estas y muchas más preguntas que inundan las redes académicas, son objeto de congresos y miles de líneas se producen bajo esos interrogantes.

Lo cierto es que, la Universidad como la conocimos a finales del siglo XX ha mutado, lentamente, con parsimonia e incluso con resistencia. Los docentes van lentos en la apropiación de las nuevas herramientas tecnológicas e incluso las siguen viendo, en muchos casos, como enemiga de la formación. La IA es el nuevo demonio con el que se aferran muchos a los viejos dogmatismos de las aulas. Bajo esta perspectiva debemos admitir es que todo está cambiando. Inevitablemente.

Por eso la *Revista IDEALES, otro espacio para pensar*, sigue en su ruta de albergar reflexiones, resultados de investigación, ensayos y propuestas escriturales que permitan continuar asumiendo el campo educativo como un espacio esencial para la reflexión, el debate y la argumentación. Si hay un territorio del lenguaje para la academia, éste se estructura desde la argumentación.

La variedad de artículos y campos de reflexión que alimentan el No. 16 de la revista, dan testimonio de la importancia en seguir la ruta de la construcción de saberes, que hoy más que nunca la universidad y sus actores deben repensarse así mismos y proponer nuevos lugares de enunciación para ese mundo en constante ebullición. Para eso abrimos estas páginas e invitamos a leerlas y a participar de sus discusiones.

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla
Director / Editor

Comprensión de las Aulas Inclusivas a la luz de la Comunidad Sorda y el Modelo Bilingüe Bicultural

Erika Paola Motta Totena¹

Resumen

El presente artículo nace de la tesis doctoral titulada *En clave de educación inclusiva, aproximaciones a la comunidad Sorda en un contexto escolar de la Ciudad de Ibagué*, la cual busca dilucidar las representaciones sociales que han construido los estudiantes en torno a: 1. La educación inclusiva y 2. La comunidad Sorda de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga, un colegio pionero en la inclusión de estudiantes sordos en el mencionado municipio. Con este precedente, el objetivo del siguiente entramado textual es explorar los significados y sentidos que han sido tejidos alrededor de las aulas inclusivas y la comunidad Sorda.

Palabras clave: Comunidad sorda, educación inclusiva, oferta bilingüe-bicultural.

Introducción

La mejor forma de comenzar esta disertación es reconociendo la educación como uno de los pilares esenciales que sostienen a la sociedad. Se presenta como un andamiaje con la que se surca el camino del futuro, por lo que la calidad de los posibles porvenires depende de qué tipo de formación inclusiva se les brinda a las personas, como Ocampo (2020) describe “las nociones de diversidad, diferencia y singularidad son ontológicamente intrínsecas a la naturaleza

humana y a nuestra condición existencial. La singularidad y la multiplicidad constituyen claves ontológicas de la educación inclusiva, develan una compleja condición existencial. (p. 22)”. De esta forma, gracias a los valores y conocimientos que aprenden e introspecciones en compañía de sus pares, los estudiantes se convierten en ciudadanos que contribuyen a la construcción de sociedades más justas y éticas, en las que se defienden los derechos de otros, se les reconoce, escucha. Estas singularidades son vistas como motivo de riqueza, en lugar de razón de exclusión. El aula es, de cierta forma, una pequeña comunidad que prepara para participar armoniosamente de la colectividad social.

La importancia de la educación es trascendental, pues para quienes logran acceder a ella, se convierte en una valiosa preparación para la vida, en donde no sólo se adquieren conocimientos teóricos, sino se aprenden habilidades y destrezas colaborativamente y se intensifican sentimientos de generosidad, comprensión y apoyo; por ello, se podría decir que uno de los fines últimos de esta es contribuir a la formación de sujetos íntegros y humanos.

Sin embargo, no todos los infantes y jóvenes consiguen ingresar al sistema educativo, siendo un derecho fundamental, como se indica en el artículo 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y un derecho de todos los ciudadanos colombianos, como se reglamenta

¹Doctora en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente catedrática de pregrado y posgrado del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. E-mail: epmottat@ut.edu.co

en la *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. El rechazo y la negación a darles la bienvenida a las aulas se debe a sus ritmos de aprendizaje diferentes, las adaptaciones curriculares que necesitan, su forma de comunicación o interacción y, en muchos casos, por no pertenecer a los grupos hegemónicos y mayoritarios. En momentos así, los niños y sus familias llegan a sentir frustración, desesperanza y abandono de un Estado que debería protegerlos, se enfrentan a un ambiente escolar que no fue pensado para ellos y que les da la espalda. En este contexto, la educación inclusiva nace como una apuesta por la defensa de aquellos que han sido vulnerados históricamente por sus identidades y singularidades, exigiendo una reforma del sistema educativo que reconozca y responda a la diversidad que converge en los espacios de enseñanza.

Asumiendo la inclusión como el proyecto social, cultural y educativo que debería implementarse en toda institución a nivel nacional como respuesta a la pluralidad que caracteriza a Colombia, en este artículo de reflexión se plantea como objetivo explorar la importancia de las aulas inclusivas y su relación con la comunidad Sorda. Puesto que, uno de los tantos colectivos que se han visto afectados por las prácticas educativas que no contemplan formas diferentes de comunicación y relacionamiento con el mundo y que, con frecuencia, han sido obligados a la oralización y acogimiento de la cultura de las personas oyentes exclusivamente.

Visto desde esta perspectiva, la Educación Inclusiva se asume como uno de los proyectos sociales, históricos y políticos a través de los cuales los estudiantes sordos pueden, en compañía de sus compañeros, participar pedagógicamente, indagar, explotar su creatividad, generar procesos de empoderamiento y reunir herramientas que les permitan conocer y explorar su propia cultura sorda, evitando así que una parte de su identidad continúe siendo transgredida.

Desarrollo

El camino que se propone para discutir el asunto de las aulas inclusivas y su vínculo, que debería ser indisoluble, con este cuerpo social llamado comunidad sorda, es el siguiente: inicialmente se hablará de la educación tradicional y la necesidad de su paso a la educación inclusiva, esto para generar dinámicas educativas que den la bienvenida a todos los estudiantes, reconociendo sus particularidades y diferencias. En un segundo momento, se presentarán algunos de los aspectos característicos de la comunidad sorda como una dimensión imprescindible en la organización de una oferta educativa que contemple verdaderamente la realidad de sus estudiantes. En tercer lugar, se presentarán dos opciones educativas con las que actualmente las familias y los estudiantes sordos pueden contar. Por último, se enumerarán algunos de los retos que la educación y las aulas inclusivas deben asumir en el proceso pedagógico que considere y otorgue la importancia que merece a la comunidad sorda.

Sobre la realidad educativa

Para comenzar, es necesario reconocer que la visión que ha primado en las aulas y la sociedad durante siglos, incluso hasta la actualidad, es la polarización entre los estudiantes que son vistos como “normales” porque encajan en los estrictamente delimitados estándares de cómo debe ser una persona, y los “anormales”, quienes, según Mejía, han sido concebidos desde tres miradas: primero, desde una concepción religiosa que ve la diferencia como un castigo divino, asociándosela con lo “maldito, monstruoso o fenómeno” (2016, p. 25). Segundo, la diferencia asumida desde una postura patológica y rehabilitadora. Tercero, desde el panorama según el cual las personas con diversidades no son responsables de las dificultades que enfrentan, sino la sociedad, por tanto, es su deber eliminar estos obstáculos para que las personas puedan desarrollarse plenamente.

Estas categorizaciones y juicios han marcado profundamente a la comunidad sorda, quienes han sido blanco de burlas y sanciones por usar la lengua de señas, a quienes se ha tachado de extraños y antinaturales por tener una interacción con el mundo distinta a la auditiva; a quienes se les ha forzado a olvidar u ocultar su cultura, en favor de pertenecer a la cultura oyente dominante; quienes se han llamado enfermos y deficientes y se han tratado de “corregir”, todo esto con el objetivo de “normalizarlos”.

La lucha de los sordos por acceder a una educación que los incluya no ha sido fácil y ha atravesado múltiples momentos de cambio. Una de las primeras posturas asumidas hace mención a ineducables, referenciados como “sujetos incapaces de recibir información y, por lo tanto, como seres con ausencia de inteligencia” (Cortés, 2017, p. 10) como también, sin capacidad de razonamiento, pues se pensaba que, si no hablaban, no había forma de que pudiesen comprender algún tipo de conocimiento y no se concebía el que pudiesen llegar a tener un tipo de entendimiento lingüístico distinto.

Cortés (2017) expone que, con el paso del tiempo, se empezó a ver que los sordos sí podían aprender a leer y a escribir, sin embargo, debido a la noción tan pobre y negativa que se tenía de la lengua de señas, se decidió que la única forma de educación que se brindaría era una en la que los sordos aprendieran a hablar, lo cual ha marcado la historia de esta comunidad. Este afán por la oralización estuvo presente de manera intermitente hasta 1880, año en el que se realiza el Congreso de Milán y triunfa finalmente el modelo oral, prohibiéndose la lengua de señas, al igual que su enseñanza. Esta fue la realidad de los sordos durante un largo período de tiempo, hasta que la ineffectividad de la oralización empezó a hacerse cada vez más notoria. Lo anterior generó una nueva reflexión sobre las señas y sus ventajas y abrió una nueva puerta para la educación.

No obstante, con el reconocimiento de la lengua de señas, la educación seguía cayendo en patrones excluyentes, esto con las prácticas ejercidas en nombre de la educación especial, la cual considera que hay estudiantes que tienen necesidades especiales, comúnmente haciendo referencia a las discapacidades, y por tanto deben recibir una formación distinta a la del resto de sus pares. Lo anterior, refuerza conductas de segregación y amplía la distancia que separa a los estudiantes diversos de sus compañeros, creando la idea de que la existencia de personas diferentes debe estar alejadas de los “normales”. El estudiante sordo, debido a que el castellano no es su primera lengua, era (y aún es) alejado de sus compañeros oyentes, o incluso no era aceptado en las instituciones, pues no había apoyo necesario para responder a su situación comunicativa.

En años recientes la educación especial ha sido objeto de críticas y reflexiones, planteándose la necesidad de rediseñar el modelo educativo ampliando sus horizontes a las diversidades lingüísticas, étnicas, culturales, religiosas, socio-económicas, entre otras, y dejando atrás la idea de que el aula de clases reúne estudiantes con características similares, en términos de aprendizaje, identidades y habilidades, mientras que hay otros estudiantes diferentes que sólo pueden aprender en compañía de otros como ellos, siendo instruidos por especialistas.

Así, se gesta un nuevo proyecto de educación, en el que el aula busca ser un espacio de convergencias, diálogos, cooperación, encuentros multiculturales e intercambios de realidades. Una historia socioeducativa que inicia desde la Edad Antigua hasta llegar a la actualidad y que a juicio de Motta: “Ha estado influenciada por estigmatizaciones, producto de discursos medicalizados que hacen énfasis en las diferencias como un factor de limitación y discriminación”. (2021, p. 129)

Las aulas inclusivas

Antes de hablar de las aulas inclusivas es necesario definir el contexto en el que nacen. La educación inclusiva, la cual comúnmente es entendida, entre muchas otras definiciones polisémicas como aquella centrada en las personas con discapacidad. Pero su esencia va mucho más allá; representa un cambio en el paradigma educativo, una reforma cuya meta es, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], “eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes” (2008, p. 6), lo cual incluye a mujeres, pobres, personas con singularidades, inmigrantes, y en general, a todos aquellos que se han visto afectados por la desigualdad.

Los establecimientos que asumen y siguen genuinamente estos planteamientos éticos y pedagógicos son instituciones inclusivas, por lo que sus aulas necesariamente deben abrazar estos principios, al ser los lugares en los que las prácticas educativas se materializan. En este sentido, se entiende el aula inclusiva como un espacio que acoge las diversidades y las asume como fuente de riqueza pedagógica. En esta los docentes y los estudiantes construyen relaciones de escucha, comunicación, confianza y comprensión, partiendo de la filosofía de que “todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad” (Stainback & Stainback, 2001, p. 26). Por lo que nadie es visto como ajeno y en los educandos se fomenta un sentimiento de pertenencia y unión. Entender esta visión es un primer paso para resignificar la educación.

Este tipo de aula, a su vez, se convierte en una verdadera comunidad, la cual tiene entre sus principios, la valentía de enfrentar lo desconocido, la inclusión de todos en el aula,

el valorar a las personas y sus singularidades; la integridad a la hora de asumir la diferencia, viéndola como motivo de celebración y merecedora de aprecio; la cooperación y el apoyo mutuos, y el sentirse seguros en un espacio en el que no serán agredidos de ninguna manera. Y, claro está, rechaza completamente la postura que obliga a los estudiantes con diversidades a salir del aula para ser educados fuera de esta, pues defiende el compartir, aprender y crecer entre pares, con el apoyo y guía de los docentes.

También son fundamentales los cambios como adaptar los contenidos, posibilitar modos de evaluación pluridimensionales, propiciar nuevas dinámicas que permitan el intercambio dialógico e intercultural, respetar los ritmos y modos de aprendizaje en el aula, tareas que se logrará con la dedicación y compromiso del docente, como también con la participación activa de los estudiantes, quienes serán propositivos, colaborativos y se convertirán en una parte constituyente del proceso. En este ambiente de compañerismo y proximidad comprenderán que la inclusión no es una regla o un mandato, sino un estilo de vida.

La respuesta a esta problemática es el plantear un currículo flexible que tenga en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, como también los intereses, saberes previos y necesidades de los estudiantes. Dicho esto, para asegurar la participación de los estudiantes sordos en el aula, es necesario tener en cuenta sus características y experiencias contextuales, culturales e identitarias, por tanto, a continuación, se mencionarán qué aspectos deben contemplarse en una propuesta que responda a las necesidades de la comunidad Sorda.

La comunidad Sorda

Antes de caracterizar este colectivo es importante distinguir entre los sordos y la comunidad Sorda. Los primeros son personas que han perdido la audición, ya sea por la

edad, algún accidente o una condición médica, mientras que el segundo término hace alusión a actores sociales que pertenecen a una cultura en donde comparten una serie de rasgos identitarios, como la lengua, creencias, una lucha política y su visión de mundo, de esta manera, no todas las personas sordas se consideran Sordas.

Dicho esto, Pérez de la Fuente (2014), en su estudio sobre la comunidad Sorda como una minoría lingüística y cultural, cita a Rodríguez (2005), quien afirma que dentro de la misma comunidad se realizan diferenciaciones entre personas que nacen siendo sordas, que pierden la audición siendo aún muy jóvenes o luego de haber sido iniciadas en la lengua oral, sordos que usan apoyos auditivos, quienes nacen de padres sordos o de padres oyentes, sordos que prefieren la oralidad sobre la lengua de señas, quienes defienden vigorosamente esta última y quienes usan ambas (pp. 272-273). Hay entonces un amplio abanico de identificaciones que superan la simplificación que muchos hacen de la identidad sorda, pues al ver a una persona no oyente signando, no se piensa más allá del hecho de que es sorda, cuando la razón de su sordera, sus sentimientos frente a esta, su historia familiar y entorno inmediato, si considera la Lengua de Señas [LSC] o el castellano como su primera lengua, son también factores que influyen en su construcción personal.

Frente a los aspectos que caracterizan a este heterogéneo colectivo, Lane (2005), citado por Pérez de la Fuente (2014), enuncia, el tener un “nombre colectivo, sentimiento de comunidad, formas de comportamiento, valores distintivos, conocimiento, costumbres, estructura social, lenguaje, artes, historia, parentesco” (p. 279). Se resalta que los Sordos son sujetos prominentemente visuales y esto da una forma particular a cómo ven el mundo. La pertenencia a la comunidad es muy significativa para muchos de ellos, su cultura y todos los atributos que se desprenden de esta son fuente de gran orgullo y empoderamiento para ellos, por lo que líderes y

líderesas emprenden procesos de agenciamiento que les permiten comprender su propia historia, sus derechos y establecer su postura, la cual se ha invisibilizado durante siglos.

La oferta regular y la oferta bilingüe-bicultural

Ahora bien, hasta este punto se ha planteado lo que se espera de las aulas inclusivas y las características que deben ser tenidas en cuenta al momento de organizar la oferta educativa para la comunidad Sorda, pero antes de tratar las oportunidades formativas para los estudiantes es importante hacer una breve distinción entre tres espacios formativos: las aulas especializadas, regulares e inclusivas.

Las aulas especializadas, también conocidas como aulas especiales, son espacios en los que estudiantes con singularidades similares son reunidos, separándolos del resto de sus compañeros, para desarrollar diferentes procesos con una educadora especial; este tipo de aula es criticado puesto que revela tendencias segregadoras y la renuencia de muchos docentes a trabajar con estudiantes diversos, prefiriendo no tenerlos en su salón de clase.

Por su parte, el aula regular puede concebirse como la tradicional, la cual generalmente no se caracteriza por adelantar procesos inclusivos pues es común que en esta haya una suerte de paridad en las necesidades de los estudiantes, pero si alguien con alguna singularidad quiere asistir a esta, legalmente está en su derecho de hacerlo. El aula inclusiva, como ya se mencionó, es aquella que da la bienvenida a todos los estudiantes, teniendo como sustento la importancia de las relaciones de apoyo y cooperación y adaptaciones pedagógico-didácticas que respondan a los intereses, experiencias y necesidades de los educandos; es en las dos últimas donde se ubica este apartado.

Aclarado lo anterior, el *Decreto 1421 de 2017*, artículo 2.3.3.5.2.3.1. *Gestión educativa y gestión*

escolar, menciona que los estudiantes y sus familias pueden escoger entre la oferta general y la oferta bilingüe-bicultural, siendo deber de las entidades territoriales formar a las familias y a los mismos estudiantes en las elecciones posibles. Así, con respecto a la oferta general, “el estudiante ingresa a un aula regular y se le brindan los apoyos determinados en el PIAR conforme su particularidad, sin contar entre estos apoyos con interprete de lengua de señas colombiana [sic] - español, ni modelo lingüístico” (2017, p. 11). Lo que significa que, por un lado, se espera que el estudiante domine el castellano de forma tal que no requiera interprete o modelo lingüístico; por el otro, incluso en un aula regular, la institución deberá asegurar que el estudiante pueda participar adecuadamente por medio de ajustes como el plan individual de ajustes razonables.

En segundo lugar, la oferta bilingüe-bicultural se define como “un enfoque, postura o forma de asumir la educación pertinente y de calidad para la población Sorda, pues responde coherentemente a sus particularidades lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales, garantizando realmente el derecho a la educación” (INSOR, 2006, citado por INSOR, 2020). Retomando uno de los planteamientos anteriores, es fundamental que se brinde una oferta educativa que contemple la identidad y realidad de los sordos, porque de esta manera podrán formarse tanto en su cultura sorda como en la cultura oyente y defenderán, paralelamente, ambas lenguas, lo cual aporta gran riqueza a su proceso educativo, identitario y puede contribuir a que logren acceder a más oportunidades en ámbitos como el laboral o académico.

Abordadas ambas ofertas, resta decir que, si bien tienen un enfoque de inclusión, el modelo bilingüe-bicultural es más sólido, organizado y está enteramente orientado a los estudiantes sordos, y sus potencialidades y características. Además, responde a los postulados de *La Ley 324 de 1996*, por la cual se reconoce la LSC

como primera lengua de la comunidad Sorda y *La Resolución 1515 de 2000* emanada por el Ministerio de Educación Nacional y donde se exalta el valor del castellano escrito dentro de los procesos de formación.

En este sentido se comprende, que el papel de las instituciones y las aulas es vital en la puesta en escena de ambientes educativos inclusivos, pues, son estas las que crean y potencian la formulación de planes pedagógicos, didácticos, lingüísticos y culturales, que hagan valer el derecho a una educación de calidad y que además movilicen el pensamiento social de los estudiantes oyentes, creando al interior del salón de clases una comunidad abierta a la diversidad, el debate, a la escucha y al intercambio armonioso y solidario.

Retos de la educación para la comunidad Sorda

Aunque se ha conformado y se está acogiendo una iniciativa encauzada en acciones reales a superar las barreras educativas y a fomentar el desarrollo personal de los estudiantes sordos, de acuerdo con el INSOR:

Se estima que aproximadamente 42,6% de las personas con discapacidad auditiva en edad escolar (entre 5 y 16 años) estarían matriculadas en algún colegio, esto quiere decir que la mayoría de los niños y jóvenes sordos que deberían estar asistiendo al sistema educativo no están matriculados en ningún establecimiento. (2021, p. 15)

Esta estadística puede complementarse, además, con los datos presentados por el INSOR con respecto a las instituciones que han adaptado el modelo bilingüe-bicultural en el territorio nacional, pues las cifras muestran la no cobertura en muchos lugares del país y en aquellos en donde sí se localiza la oferta, la densidad de los establecimientos es muy baja, como es el caso de Barranquilla, Bucaramanga,

Neiva, Cúcuta, Pereira, Pasto, entre otros, que sólo registran una institución.

En el caso de Bogotá, figuran 11 establecimientos, lo cual es un número más alto a comparación de otras ciudades, pero que sigue siendo bajo considerando el gran tamaño de la capital. Este es uno de los retos más importantes a los que la educación debe responder, plantear estrategias que permitan aumentar la cobertura, pero además fortalecer la educación para la comunidad Sorda al interior de las instituciones. Asegurado así, no sólo el ingreso, sino la permanencia de los estudiantes, a través del reconocimiento de su primera (o segunda, en algunos casos) lengua, la LSC; el fortalecimiento del castellano escrito; el entendimiento de que ellos no son estudiantes oyentes, por lo que los contenidos deben adaptarse a sus ritmos y formas de aprendizaje; y el trabajo articulado entre el Estado, las instituciones y la comunidad social también.

En el caso de las aulas de clase, se presentan en su horizonte misiones como elaborar criterios que permitan realizar un seguimiento de la implementación de las políticas educativas, proponer nuevos espacios en los que los estudiantes puedan compartir sus experiencias y sentires; animar el diálogo de saberes. En el caso del profesor de español como segunda

lengua, este deberá ser creativo a la hora de enseñar a leer y escribir, de forma tal que esto se vuelva motivo de gozo y no de frustración (INSOR, 2020). Por su parte, los estudiantes oyentes deberán asumir la educación bilingüe-bicultural con compromiso y motivación, estar dispuestos a apoyar a sus compañeros sordos, ser propositivos, participar en la defensa de sus derechos, aprender sobre la cultura sorda, hacerlos sentir bienvenidos.

Reflexión final

La comunidad Sorda espera desde hace años un cambio en el paradigma educativo y una parte central de esta transformación se ubica en el mundo de posibilidades que puede gestarse al interior de las aulas de clase, en donde las acciones docentes, como el hacer planes pedagógicos emocionantes que capten el interés de su salón, promuevan el intercambio de ideas y realidades, que sean flexibles y realizables de múltiples formas. Los compañeros oyentes, desde su sensibilidad, solidaridad y respeto por el otro y el papel de los estudiantes sordos mismos, desde su esfuerzo por participar y fortalecer su lengua y cultura en colaboración con la institución, deben crear un ambiente en donde la diversidad sea motivo de riqueza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Congreso de Colombia. (1996). *Ley 324 de 1996*. Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. 11 de octubre de 1996.

Cortés, A. (2017). *Evolución de la comunidad Sorda y su educación y propuestas para la difusión de la lengua de signos*. Universidad Pompeu Fabra.

Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2021). *Caracterización de ciudadanos, usuarios y grupos de interés*.

Mejía, B. (2016). *Aportes a la inclusión educativa: Una reflexión desde las representaciones de la discapacidad*. Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Resolución 1515 de 2000*. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo para sordos. 7 de junio del 2000.

Ministerio de Educación nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Por el cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Motta Totena, E. (2021). Posturas dicotómicas en los procesos educativos, entre la exclusión y la inclusión de la comunidad sorda: Una mirada social. En *Educación y Pedagogía 2021*. (10. 2021) (pp. 114-129). REDIPE.

Ocampo González, A. (2020-2). *En torno al verbo incluir: Performatividades heurísticas de la educación inclusiva*. *Quaest.disput*. Vol. 13, No. 27, pp. 18-54 <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2082/1809>

Ocampo González, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 2(1), 15-51.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. [Documento de referencia]. Conferencia internacional de educación, Ginebra.

Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, (15), 267-287.

Referencia

Erika Paola Motta Totena. ***Comprensión de las Aulas Inclusivas a la luz de la Comunidad Sorda y el Modelo Bilingüe Bicultural***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 10-17

Fecha de recepción: Febrero 2023

Fecha de aprobación: Septiembre 2023

Estado del arte de proyectos TIC en el sector turismo

Basilio Alexander Vicens Murillo²

Resumen

Este documento presenta un estado del arte de la implementación de proyectos TIC en el turismo, con el propósito de identificar un marco común de buenas prácticas y tecnologías de *hardware* y *software* en la implementación de proyectos TIC, para actividades turísticas, orientándose a responder ¿cuáles son las necesidades asociadas a la implementación de proyectos TIC en las actividades turísticas?

Se han contemplado dos aproximaciones, siendo la primera un proceso de análisis y revisión documental de tesis, artículos investigativos, ponencias y estudios de investigación de proyectos TIC, dirigidos al sector turístico, con la premisa de tener una noción general sobre los principales aspectos de interés, tanto de los actores de la cadena de valor turística, como del mismo sector TIC frente al turismo en calidad de proveedor. La segunda aproximación, hace referencia al análisis de la información documental recogida con el fin de llegar a una hoja de ruta, que permita identificar de manera inicial el denominador común de elementos de *hardware* y *software* que han acompañado la ejecución de proyectos TIC en la actividad turística, y si estos elementos han estado directamente relacionados con los objetivos y/

o necesidades de empresas y destinos turísticos, con el fin de generar insumos para futuras investigaciones.

Las aproximaciones abordadas durante el estado del arte llevan a unos resultados tras la revisión de producción científica relacionada con la implementación de proyectos TIC en el turismo del 2013 al 2020 y que dan cuenta de un común denominador, que permiten que los proyectos TIC den valor a las empresas y destinos turísticos desde la captura y el manejo de la información.

Palabras clave: TIC, Turismo Inteligente, Ciudades Inteligentes, Estado del Arte, Información.

Introducción

La aproximación para plantear un estado del arte de la implementación de proyectos TIC en el sector turístico, parte de conocer el concepto de lo que es el llamado “turismo inteligente”. Sin embargo, la definición consensuada de turismo inteligente no existe ni en la industria de las tecnologías de la información, ni en la academia del turismo. El turismo inteligente es basado en la Internet de las cosas (IoT), computación en la nube, dispositivos móviles

²Magister en Gerencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC. Universidad ECCI. Administrador de Empresas Turísticas. Universidad del Tolima. IDEAD. Universidad del Tolima. Docente Catedrático Administración Turística y Hotelera. Universidad del Tolima. bavicensm@ut.edu.co

de comunicación y tecnología de inteligencia artificial. La que ayuda en la gestión de la información, mediante la incorporación de sensores en cada tipo de recurso turístico, por lo que varios elementos involucrados en el turismo se vinculan, el físico recursos y recursos de información profundamente activada e integrada toda la cadena de la industria turística. (López & García, 2015)

El turismo inteligente y la ciudad inteligente están estrechamente relacionados (Femenia-Serra, 2017). El turismo Inteligente surge del concepto de ciudad inteligente, se apoya en su infraestructura y, a su vez, fortalece los vínculos de todos los subsistemas de una ciudad con dichas características y vínculos de las ciudades inteligentes para mejorarlos. El turismo inteligente puede considerarse como aplicación de ciudad inteligente en el campo del turismo, con objetos que se extienden desde los residentes de la ciudad hasta los turistas. (Wise & Heidari, 2019)

Metodología

Tomamos como punto de partida el mapeo sistemático de producción científica alrededor de las TIC y el Turismo propuesto por (Celdrán-Bernabeu, Mazón, Ivars-Baidal & Vera-Rebollo, 2018), en el cual se articulan conceptos alrededor del “Smart Tourism” o turismo inteligente, y al mismo tiempo, se identifica todo un ecosistema alrededor de este término identificando las tecnologías que acompañan su desarrollo.

Esta hoja de ruta, permitió iniciar una búsqueda y análisis de una revisión documental, soportada por la tecnología que nos proporciona la herramienta digital web “Zotero” que permite “recopilar, organizar, citar y compartir investigaciones”. (Zotero, s. f.) El mapeo sistemático permite, no sólo identificar inicialmente la producción científica asociada al estado del arte del que hace referencia este

documento, sino también revisar lo que podía hacer falta para ampliar los horizontes de la investigación.

Ámbito y delimitación

La delimitación temporal del estado del arte abarca la identificación de tesis, artículos de investigación entre otros documentos desde el 2013 al 2020. El ámbito viene en función de las necesidades y problemáticas de la cadena de valor turística de actores públicos y privados, es decir, los proyectos TIC, se consideran un oferente de soluciones para el sector turístico a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, se tiene previsto caracterizar el estado del arte en los proyectos TIC implementados en el sector turístico con sus componentes de *hardware* y *software* más comunes, en lo que se dan respuesta directa a una problemática o necesidad del sector turístico.

Resultados

Durante el desarrollo inicial de la recolección de información se pudo constatar que muchos de los proyectos y estudios realizados acerca de la implementación de proyectos TIC para el turismo, tomaban como referencia el concepto de “turismo inteligente” (Boes, Buhalis & Inversini, 2015) aplicado para ciudades y destinos turísticos, abarcando desde el estudio de caso, la incidencia de esas otras dimensiones, que no llevaban directamente a plantear una característica común para la implementación de un proyecto TIC en las actividades económicas relacionadas con el turismo.

Bonilla (2013) plantea los cambios en la actividad turística desde tres ejes que son: el tema social, el segundo, los medios de transporte y el tercero las TIC; centrándose en profundizar las tendencias relacionando principalmente las TIC y los cambios sociales desde la base de la

metodología sistemática, haciendo un repaso por los sistemas computacionales, la aparición del internet, redes sociales y QR.

Se encontró ciertas aproximaciones de identificación y uso específico de tecnologías digitales para la promoción de la oferta turística de un destino (Bedón, Pazmiño & Naranjo, 2019), así como la de un prototipo Inteligencia Artificial (IA) para mejorar la gestión ambiental turística. Este último hace más referencia a una web para recomendar sitios de interés turístico reduciéndose dramáticamente el alcance que en un inicio se propone (Barrios et al., 2013)

El congreso de Turismo y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TURITEC (2016), organizado por la Facultad de Turismo de la Universidad de Málaga, en su edición undécima (Cerezo-Medina, 2016), recopila de manera muy pertinente las ponencias presentadas, donde se hacen importantes referencias tanto a tecnologías como metodologías sobre proyectos TIC implementados en el sector turístico, por subtemas, considerando importante señalar los más importantes para los propósitos de este estado del arte:

Tabla 1. *Listado de Ponencias de la Conferencia Turitec 2016*

Línea Temática TURITEC 2016	Título de la ponencia	Tecnología sobre la que se fundamenta el proyecto Tic
Inteligencia Turística	“Estructura Conceptual de Plataforma e E-Gov para el Ministerio De Turismo (Mtur) de Brasil”	Open Data
Inteligencia Turística	“Big Data y Creación de Conocimiento en los Destinos Patrimonio de la Humanidad de España”.	Big Data
Comunicación Digital	“La Implementación de la Seguridad y Venta Cruzada en las Aplicaciones Aeroportuarias Mejoran la Comunicación Boca-Oído Online”	Apps
Comunicación Digital	La Comunicación Interactiva como Herramienta de Promoción Turística En La Web: Indicadores, Parámetros y Calidad Comunicacional”	Internet
Comunicación Digital	“Meta-Análisis Masivo de Opiniones En Línea Sobre Viajes”	Big Data
Comportamiento del Consumidor y Comercialización Turística	“La Geolocalización: Oportunidades De Marketing Para El Hotel Del Futuro”	GPS

Fuente: Cerezo – Medina (2016)

Por otra parte, la “Guía de Implantación de Destinos Turísticos Inteligentes-Comunitat Valenciana” (Femenia-Serra, 2017) propone, de forma metodológica, la implementación para que un destino turístico pueda ser un Destino Turístico Inteligente (DTI), a través del caso de la comunidad autónoma de Valencia en España,

territorio líder y pionero en el desarrollo en la práctica del concepto DTI. Esta guía es valiosa al relacionar la infraestructura TIC necesaria que acompaña la metodología de Destino Turístico Inteligente (DTI), como el proponer tipos básicos de soluciones de conexión tecnológica a proyectos TIC para DTI.

Imagen 1. *Tipos básicos de conexión a internet aplicables a Destinos Turísticos Inteligentes (DTI's)*

CUADRO 4 Tipos básicos de conexión a internet aplicables a DTIs	
TIPO DE CONEXIÓN	CARACTERÍSTICAS
Conexiones móviles por antena (GSM)	Conexión inalámbrica a partir de antenas a las que el teléfono móvil va enganchándose para disponer de conexión. La intensidad de la señal marca la velocidad a la que es posible descargar datos. Las antenas dependen de los operadores móviles a las que pagan sus clientes por el uso de dichas conexiones, por lo que la administración pública tiene sus actuaciones limitadas en este ámbito. Hay que tener en cuenta que muchos operadores de telefonía cobran a sus clientes un elevado precio por acceder a internet a través de antena en otros países (roaming) por lo que todavía son abundantes los turistas que no usan sus 'datos' cuando viajan fuera de su país.
Wi-Fi	Conexión inalámbrica a la que pueden acceder los dispositivos habilitados para ello. Se suele usar en espacios interiores, pero también en exterior y tiene un alcance bastante limitado. La velocidad y capacidad es mucho mayor que en el caso de GSM, debe llevar asociados protocolos de seguridad y permite conocer cuántas personas se conectan a un punto fijo Wi-Fi. Suelen proporcionar Wi-Fi muchos establecimientos turísticos privados (hoteles, restaurantes y bares, espacios de ocio, comercios, etc.) pero también se puede ofrecer en espacios públicos por parte de la administración. Hay que tener en cuenta los peligros en cuanto a seguridad en las redes Wi-Fi de carácter público, así como la complejidad y coste de gestionarlas en el caso de ser extensas.
WiMAX	Tipo de conexión inalámbrica similar a la Wi-Fi pero de mucho mayor alcance y menor velocidad para zonas rurales o de urbanización dispersa donde no es rentable instalar el cableado. Es necesario contar con una pequeña antena (receptor) que se comunica con la del operador (hasta 30-40 km. de distancia). El receptor después difunde la señal a dispositivos como móviles y otros dispositivos portátiles como se hace con el Wi-Fi.
Satélite	La conexión inalámbrica a internet a través de satélite es muy habitual, al igual que WiMAX, en zonas rurales o con dificultades para desplegar cableado. También es necesario contar con una antena y un módem.
Cable	Las conexiones alámbricas son aquellas que necesitan del despliegue de cableado para su funcionamiento, como es el caso de la conexión por fibra óptica o el ADSL. En muchas ocasiones este tipo de conexión finaliza en un punto que transmite señal inalámbrica, por lo que se combina con los anteriores tipos de conexión.

Fuente: Femenia-Serra (2017)

Aparte de los distintos tipos de conexión a internet propuestos, también desde Valencia como DTI, se identifican otras tecnologías no dependientes de internet RFID (Radio Frequency Identification o identificación por radiofrecuencia, la NFC (Near Field Communication) de corto alcance; iBeacons, dispositivos adheridos a superficies y con capacidad para conectarse a los teléfonos inteligentes desde tecnología bluetooth (Femenia-

Serra, 2017).

Celdrán-Bernabeu & Giner Sánchez, (2018) proponen como modelo de desarrollo TIC para ciudades y destinos inteligentes la implementación de proyectos Open Data, como herramienta para la mejora en la calidad de vida a través del acceso abierto de datos que faciliten las administraciones públicas, hacia las comunidades y grupos de

interés. Esto puede llevar al diseño de productos y servicios TIC que mejoren las experiencias del turista a partir del Big Data. Sin embargo, para que esto se puede dar, las partes interesadas de la cadena de valor turística deben definir los mismos principios y manejar un solo lenguaje en *software* e infraestructura tecnológica para recibir, compartir y darle un nuevo valor a los flujos de información (Celdrán-Bernabeu & Giner Sánchez, 2018).

Los resultados de la revisión documental han arrojado cómo la necesidad de la captura y el manejo de la información es un objetivo de la mayoría de proyectos TIC implementados en el sector turístico que se han identificado, y por ello una tecnología clave es la relacionada con el Internet de las Cosas o Internet of Things (IoT) (Nitti, Pilloni, Giusto & Popescu, 2017).

Ahora bien, es importante también exponer cómo dentro de los resultados los teléfonos inteligentes o smartphones juegan un papel importante dentro de los proyectos TIC que se implementan en el sector turístico. Estos son esa extensión de IOT frente a los viajeros, porque permite la implementación de esa estrategia de DTI en la innovación de servicios turísticos para los visitantes (Nitti, Pilloni, Giusto & Popescu, 2017). Una aplicación de teléfono inteligente se refiere a un *software* que utiliza teléfonos inteligentes, tabletas y otros dispositivos móviles como plataforma de operación. En los últimos años, desde 2008, se han diseñado una gran

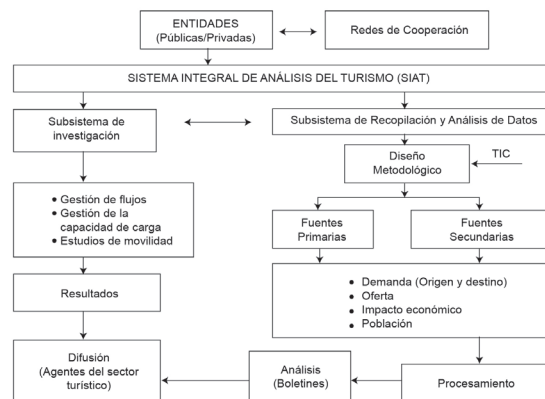
cantidad de aplicaciones de teléfonos inteligentes para facilitar a los viajeros, y las aplicaciones están disponibles a través de plataformas de distribución como Apple App Store, Google Play, Windows Phone Store y BlackBerry App World (Dan, Park & Fesenmaier, 2012).

La adquisición de movimientos turísticos en el tiempo y el espacio tiene el potencial de proporcionar horas de llegada y salida, atracciones visitadas, secuencia de atracciones visitadas, así como velocidad y orientación al caminar. Las características espacio-temporales de los movimientos turísticos se registran en dispositivos GPS para capturar parámetros como los sitios visitados, la hora del día (cuándo), la duración (cuánto tiempo) y la secuencia (qué orden) (Realidad Virtual y Aumentada, Big Data y Dispositivos Móviles: Aplicaciones en Turismo, 2019)

Conclusiones

Los resultados de la revisión del estado del arte identificaron tecnologías pertinentes y el común denominador de captura y uso de la información, que a la larga son insumos para generar unos criterios uniformes de buenas prácticas para la implementación de proyectos TIC en el sector turístico; donde un muy buen ejemplo es el “Sistema Integral de Análisis del Turismo (SIAT)” que presenta el siguiente marco metodológico:

Figura 2. Metodología de un Sistema Integral de Análisis del Turismo (SIAT)



Fuente: Pérez (2015)

Este marco es una muy buena base para identificar las soluciones TIC pertinentes para la recopilación y análisis de la información generada desde cada fuente, en el cual la sección “Subsistema de Recopilación y Análisis de Datos” las soluciones BIG DATA y Business Intelligence son claves.

Un tema que no se abordó en esta revisión del estado del arte, tiene que ver con ciertas prácticas que son propias de los proyectos TIC, dentro de las cuales es importante mencionar a ITIL®, entendido como un conjunto de buenas prácticas para la gestión e implementación de servicios relacionados con TIC (Axelos Global Best Practice, s.f.). De igual manera, durante la revisión del estado del arte, se han expuesto investigaciones que hace referencia al papel de las administraciones territoriales responsables de la gobernanza de la oferta turística de los destinos y en sus intereses con respecto a la implementación de proyectos TIC, por lo que es ineludible que si se están tratando temas de gobernanza con proyectos TIC, se considere

el marco COBIT, que permite establecer un modo holístico para toda la empresa, abarcando al negocio completo de principio a fin y las áreas funcionales de responsabilidad de TI, considerando los intereses relacionados con TI de las partes interesadas internas y externas (ISACA, s.f.).

Estas buenas prácticas TIC son perfectamente complementarias a las practicas propias del sector turístico como actividad empresarial, para una constante búsqueda de la eficiencia y la eficacia en esa propuesta de valor de los destinos. Así como la captura de la información generada por turistas, mipymes y otros actores de la cadena de valor turística, que permite que se traduzca en mejorar la calidad de vida de los residentes, mejorar la experiencia de los viajeros que llegan a los territorios con intereses de ocio y recreación, la promoción para vender de la mejor forma y de manera omnicanal a los destinos turísticos y, en ultimas, la comercialización impulsada por herramientas TIC.

Referencias bibliográficas

- Axelos Global Best Practice. (s.f.). *Itil - It Service management*. Recuperado 28 de mayo de 2021, de <https://www.axelos.com/best-practice-solutions/itil>
- Baidal, J. A. I., Solsona, F. J., David, M. y Sánchez, G. (2016). *Gestión turística y tecnologías de la información y la comunicación (TIC): El nuevo enfoque de los destinos inteligentes. Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 62, 327-346. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.285>
- Barrios, W. G., Fernández, M. G., Godoy Guglielmone, M. V., Mariño, S. I. y Romero Benítez, M. (2013). TIC y turismo: Estado actual y perspectiva futura, un camino hacia la inteligencia ambiental. *XI Simposio sobre la Sociedad de la Información (SSI)-JAIIO 42*.
- Bedón, M. F. Q., Pazmiño, J. G. T. y Naranjo, D. S. A. (2019). La utilidad de las TIC en el turismo comunitario. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(11), 67-92
- Boes, K., Buhalis, D. y Inversini, A. (2015). Conceptualising smart tourism destination dimensions. En *Information and communication technologies in tourism 2015* (pp. 391-403). Springer.
- Bonilla, J. (2013). Nuevas tendencias del turismo y las tecnologías de información y las comunicaciones. *Turismo y Sociedad*, 14, 33-45

- Celdrán-Bernabeu, M. A. y Giner Sánchez, D. (2018). *Open Data y turismo. Implicaciones para la gestión turística en ciudades y destinos turísticos inteligentes. Open Data and tourism. Implications for tourism management in Smart Cities and Smart Tourism Destinations*. 15, 49-78. <https://doi.org/10.14198/INTURI2018.15.03>
- Celdrán-Bernabeu, M. A., Mazón, J.-N., Ivars-Baidal, J. A. y Vera-Rebollo, J. F. (2018). Smart Tourism. Un estudio de mapeo sistemático. *Cuadernos de Turismo*, 41.
- Cerezo-Medina, A. (2016). *Turitec 2016: XI Congreso Internacional de Turismo y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. https://www.academia.edu/41549493/Turitec_2016_XI_Congreso_Internacional_de_Turismo_y_Tecnolog%C3%ADas_de_la_Informaci%C3%B3n_y_la_Comunicaci%C3%B3n
- Dan, W., Park, S. y Fesenmaier, D. R. (2012). The Role of Smartphones in Mediating the Touristic Experience. *Journal of Travel Research*, 51, 371-387. <https://doi.org/10.1177/0047287511426341>
- ISACA. (s.f.). *COBIT Control Objectives for Information Technologies*. Recuperado el 28 de mayo de 2021, de <https://www.isaca.org/resources/cobit>
- Femenia-Serra, F. (2017). Guía de Implantación de Destinos Turísticos Inteligentes-Comunitat Valenciana. *Universidad de Alicante*. https://www.academia.edu/36427588/Gu%C3%ADa_de_Implantaci%C3%B3n_de_Destinos_Tur%C3%ADsticos_Inteligentes_Comunitat_Valenciana
- López de Ávila Muñoz, A. y García Sánchez, S. (2015). Destinos turísticos inteligentes. En *Minetad.gob.es*. SEGITTUR. <http://www.minetad.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/395/LOPEZ DE AVILA y GARCIA.pdf>
- Khan, M. S., Woo, M., Nam, K. y Chathoth, P. K. (2017). Smart city and smart tourism: A case of Dubai. *Sustainability*, 9(12), 2279
- Kontogianni, A. y Alepis, E. (2020). Smart tourism: State of the art and literature review for the last six years. *Array*, 6, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.array.2020.100020>
- Liu, P. y Liu, Y. (2016). Smart tourism via smart phone. *2016 International Conference on Communications, Information Management and Network Security*, 129-132.
- Nitti, M., Pilloni, V., Giusto, D. y Popescu, V. (2017). IoT Architecture for a sustainable tourism application in a smart city environment. *Mobile Information Systems*.
- Ortega, Á. y Enrique, J. (2014). Aplicación turística para la estrategia de gobierno en línea. *Universidad Pontificia Bolivariana*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2316>
- Pérez Guilarte, Y. (2015). Diseño de un Sistema Integral de Análisis del Turismo (SIAT) en destinos patrimoniales. *Revista Investigaciones Turísticas*, 10. <https://doi.org/10.14198/INTURI2015.10.03>
- Realidad Virtual y Aumentada, Big Data y Dispositivos Móviles: Aplicaciones en Turismo. (2019). *sedici.unlp.edu.ar*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77226>
- Shoval, N. y Isaacson, M. (2009). *Tourist Mobility and Advanced Tracking Technologies*. Routledge.
- Wise, N. y Heidari, H. (2019). Developing smart tourism destinations with the internet of things. En *Big Data and Innovation in Tourism, Travel, and Hospitality* (pp. 21-29). Springer
- Zotero|Tu asistente de investigación personal. (s.f.). Recuperado 27 de mayo de 2021, de <https://www.zotero.org>

Referencia

Basilio Alexander Vicens Murillo. *Estado del arte de proyectos TIC en el sector turismo*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 18-25

Fecha de recepción: Enero 2023

Fecha de aprobación: Septiembre 2023

La formación de subjetividades emocionales infantiles en la educación temprana

Óscar Leonardo Cárdenas Forero,
Yerly Viviana Gaitán Plaza,
Natalia González Hernández
Estefanía Leal Peña³

Resumen

Durante el estado de confinamiento mundial provocado por la aparición del virus del Covid-19, y tiempo después de esta situación, se comenzó a percibir en la escuela un inusitado interés y un incremento exagerado por las emociones infantiles, y una preocupación desmedida por diseñar alternativas para lograr su óptimo desarrollo. La pandemia tuvo un impacto particular en el desarrollo emocional, al punto que, los maestros, los niños y las niñas tuvieron que adaptarse rápidamente a situaciones inesperadas como el aislamiento social, la comunicación a distancia, el uso de metodologías digitales y la preocupación por la salud física, mental y emocional.

La escuela se vio obligada a utilizar herramientas y prácticas electrónicas sin un tiempo adecuado de transición, lo que generó un cambio abrupto en la vida de los estudiantes y en su forma de ver y de relacionarse con el mundo. En esta perspectiva, el presente artículo, utilizando una visión foucaultiana y, basándose en la exploración documental, describe en clave de sospecha el proceso de formación de subjetividades emocionales infantiles durante y luego de la pandemia. Revelando

preliminarmente que, si bien es cierto, la dimensión emocional se vio afectada en este tiempo, curiosamente, también se hizo natural su existencia, otorgarle un valor *insólito*, como condición esencial para formar tempranamente sujetos emocionales y para optimizar los aprendizajes.

Introducción

La pandemia mundial, efecto del surgimiento del virus del Covid-19, puso en evidencia una inusitada *valoración* que se le comenzó a dar al desarrollo emocional de los niños y niñas, dotándolo de una importancia, que hasta ese momento no poseía, al parecer, debido a su marcada relación con el aprendizaje. Este hecho tuvo profundas repercusiones e impactos significativos en su bienestar emocional, pero imperceptiblemente, en sus procesos de aprendizaje, exacerbando los desafíos emocionales que ya existían latentemente en la escuela. En este contexto, las emociones son *revalorizadas*, resulta relevante explorar cómo fue que esto comenzó a ocurrir y cómo se convirtió este acontecimiento en una condición básica para la constitución de subjetividades emocionales, particularmente, en la escuela. Haciendo que, esta forma de *subjetivación*, hoy

³Docentes y estudiantes de la Universidad del Tolima (IDEAD). olcardenasf@ut.edu.co; yvgaitanp@ut.edu.co; ngonzalezh@ut.edu.co; y elealp@ut.edu.co

se valide y se reclame con insistencia como necesaria dentro de los procesos formativos, en concreto, en la educación infantil.

En Colombia, como en otros países, la pandemia planetaria por Covid-19, afectó la vida cotidiana de los niños y de las niñas de diversas maneras. Una de las principales consecuencias, fue la interrupción de la educación presencial y del contacto directo con las demás personas, lo que llevó a un cambio en la dinámica escolar y en las formas de relacionarnos con los otros. Esta alteración de las prácticas escolares generó desafíos, en especial, de orden emocional para los niños y niñas, quienes experimentaron, ante el distanciamiento y la instauración de una relación indirecta con sus maestros y compañeros, sentimientos de frustración y de ansiedad, así como falta de motivación y de entusiasmo para afrontar los retos académicos y de aprendizaje.

Además de esto, la pérdida de contacto con amigos y familiares debido al distanciamiento social, contribuyó a que se profundizarán las sensaciones de soledad y de aislamiento en muchos casos, lo que llevó a los niños y a las niñas a enfrentarse a otro tipo de emociones, a las que, al parecer, no estaban preparados. Lo que permitiría cuestionar ¿esta preocupación por lo emocional siempre ha existido? ¿Por qué se volvió un problema de un momento a otro? ¿Quizás las emociones sólo son posibles a través del contacto directo con los otros? ¿Acaso son las emociones naturales? ¿Son propias sólo de los seres humanos, o de cualquier organismo vivo y de hasta los que no tienen vida?

La incertidumbre sobre el futuro, sobre la posibilidad de morir o de enfermarse, también impactó sobre su formación emocional, pero, también puso de manifiesto que, las emociones incidían de modo marcado en los aprendizajes. ¿Qué curiosa relación se comienza a insinuar y a valorar, las emociones un motor esencial del

aprendizaje? Esta nueva condición histórica, alteraría los modos de constituir subjetividades infantiles, al preocuparse, además, por convertir a los niños y a las niñas en sujetos emocionales; ahora enfrentados a nuevas emociones, a su reconocimiento y a su control, a sensaciones y a sentimientos distintos y a la adopción de prácticas mediadas, a través de las que se gestó e impulsó dicha formación subjetivo-emocional. En este sentido, ¿qué significa una subjetividad emocional infantil? ¿Por qué la insistencia en su formación, sobre todo, desde edades tempranas? ¿Para qué su constitución? Y, en especial, ¿Por qué los discursos y las prácticas redundan en su exaltación?

Conforme con esto, se comprende que, según lo enunciado en los documentos explorados, una subjetividad emocional infantil no es algo natural; todo lo contrario, es una *contingencia*; es algo que, ha venido emergiendo e instituyéndose con una legitimidad, que les genera arrogancia a los individuos. Emerge, en los últimos años, para que, curiosamente se la dote de un estatuto distinto, en el que se la valora de un modo incuestionable, adoptando el carácter de las formas en las que los individuos experimentan, comprenden y expresan sus emociones; es decir, asumiendo la forma de una serie características emocionales y afectivas que se convierten en los requisitos que conforman la identidad y la experiencia subjetiva de una persona. Esto que irrumpe, se configura en un modo de subjetivación; esto es, en una manera en la que se convierten, insospechadamente, a los niños y a las niñas en unos sujetos infantiles emocionales, a los que se debe reconocer y controlar por esta vía para activar y mejorar sus aprendizajes, como también para funcionar y desenvolverse en la vida social.

Esto ha hecho que, los discursos que incursionan y que muestran los documentos, reconozcan que-cada individuo tiene su propia subjetividad emocional, que está influenciada por una

variedad de factores como su personalidad, expectativa de vida, contexto social y cultural; lo que, además, convierte a las subjetividades emocionales en entidades móviles, más no estáticas. Más bien, en constante evolución y variando en diferentes momentos y situaciones, conforme los factores establecidos en el ambiente. Así las cosas, extrañamente y de un momento a otro, sin sospecha alguna, se comenzó a enunciar que, las subjetividades emocionales abarcaban una amplia gama de aspectos, enarbolándolas, potenciándolas y asociándolas con asuntos como la capacidad de reconocer y etiquetar emociones, con la forma en la que se expresan las emociones, con las estrategias utilizadas para regular las emociones y con la interpretación que se les da a las experiencias emocionales. Haciendo de ellas, algo consustancial y propio de la naturaleza humana, como si siempre hubiesen existido y hecho parte de la formación subjetiva, tan *enraizada* que, cuestionar su existencia sería motivo de rechazo y de exclusión.

Además de esto, algunos discursos van a declarar con vehemencia que, las subjetividades emocionales no se limitan únicamente a las emociones negativas, como el miedo o la tristeza, sino que también incluyen emociones positivas, como la alegría, el amor y la gratitud. ¿Por qué este interés en hacer de los niños y de las niñas subjetividades emocionales? ¿Qué es lo que el velo no permite ver? Por ende, se va a señalar que, las subjetividades emocionales no se limitan a las emociones individuales, sino que también involucran las interacciones y relaciones emocionales con los demás. En el contexto de los niños y niñas, estas subjetividades son especialmente relevantes en los últimos tiempos, ya que se indica que están en una etapa crucial de desarrollo emocional. ¿Y esto, cómo fue que se hizo natural?

Durante la infancia, agregan otros discursos, los niños y las niñas comienzan a identificar

y a comprender sus propias emociones, así como las emociones de los demás; también aprenden a regular sus emociones y a establecer vínculos emocionales significativos con sus cuidadores y pares. Nótese cómo la vida humana empieza a ser impregnada e invadida por voces que declaran que algo, que hasta antes de la pandemia y poco después, no era *tan* trascendental ni motivo de orgullo, comienza a revestirse de un valor inusitado, transformándose en necesario y fundamental para la existencia de los individuos.

Desde este punto de vista, según lo que exponen otras fuentes, la pandemia ha brindado la oportunidad de desarrollar nuevas fortalezas y recursos emocionales en los niños y niñas. Muchos han demostrado una notable adaptabilidad, mostrando habilidades para enfrentar los cambios y superar los desafíos que se les han presentado. La resiliencia también ha surgido como una característica importante, ya que los niños y las niñas han aprendido a hacer frente a situaciones adversas y encontrar formas de sobrellevarlas. Además, la empatía y la solidaridad han sido cautivadoras a medida que se han sensibilizado ante las dificultades que enfrentan otras personas y han demostrado un deseo de ayudar. Todo ello, inusualmente comienza a naturalizarse en las prácticas escolares y educativas, sin cuestionamiento alguno, transformando el quehacer pedagógico y las relaciones internas en la escuela; convirtiendo a las emociones en un hecho indubitable.

Cuando se adentra más en el tema, por la vía de la exploración de los documentos, resulta fundamental visualizar otras realidades sutilmente *imperceptibles*, que no se muestran tan a la vista de todos; y que en la pretensión de esta investigación se están buscando, a fin de denotar los quiebres y las fisuras de algo que se muestran tan sólido. En este sentido, se han logrado percibir además, ciertas voces que,

respecto a los aspectos personales, sociales y políticos del desarrollo de las subjetividades emocionales infantiles desde tan temprana edad, manifiestan la existencia de algún tipo de vulnerabilidad emocional, producto de la situación de pandemia, argumentando de forma crítica que, un desarrollo excesivo de las subjetividades emocionales sin el equilibrio adecuado, podría hacer que los niños y niñas sean más susceptibles a la influencia negativa de las emociones, lo que podría afectar su estabilidad emocional y dificultar su capacidad para enfrentar situaciones cotidianas. ¡Qué importancia tan inusitada comienzan a tener las emociones infantiles!

También esas mismas voces señalan que la *sobre-sensibilidad* emocional, es decir, “Un exceso de énfasis en el desarrollo emocional, podría hacer que los niños y niñas sean más sensibles a las experiencias emocionales, lo que podría llevar a una mayor susceptibilidad al estrés y la ansiedad”. (Quesada, 2021, p. 16). Socialmente, según otros, en algunas comunidades, expresar emociones abiertamente, especialmente las consideradas negativas, puede llevar a la estigmatización o al ostracismo social, los niños y niñas podrían ser juzgados o ridiculizados por mostrar emociones consideradas inapropiadas según las normas sociales establecidas (UNICEF, 2021, p. 13). Desde un análisis político, algunas voces destacan que, las emociones pueden ser utilizadas como herramienta de manipulación para influir en actitudes y comportamientos de los individuos, argumentando que, si los niños y niñas son altamente sensibles emocionalmente, podrían ser más susceptibles a estas tácticas de manipulación por parte de actores políticos o ideológicos, en lugar de desarrollar una comprensión y expresión auténtica de sus propias emociones. (Bedoya, 2012, p. 93)

Ante esta situación, en la que, diversas voces irrumpen para otorgarle un valor extraño a las

emociones infantiles, en el camino de constituir subjetividades infantiles emocionales, es clave mencionar que, el presente documento resultante del trabajo investigativo adelantado por la CIPAS Tera (Yerly Viviana Gaitán Plaza y Natalia González Hernández) y los docentes asesores y participantes de dicha investigación Óscar Leonardo Cárdenas y Estefanía Leal Peña en el marco del proyecto de investigación “La constitución de subjetividades emocionales infantiles en tiempos de pandemia: Análisis documental”, perteneciente al semillero de investigación “Historia de los saberes escolares en el preescolar”, adscrito al grupo de investigación “Historia de las disciplinas escolares”, del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, incursiona en los documentos de la época para explorar cómo fue que esta preocupación insistente por las emociones infantiles se instalará como una práctica en la educación infantil. Lo expresado en este documento, más allá de una apología al desarrollo de las emociones infantiles, es un intento por poner en suspenso su inesperada importancia. Con lo que, no sólo se quiere resaltar la importancia del *uso* de una caja de herramientas como las expuestas en el enfoque arqueo-genealógico, sino destacar la *necesidad* de poner en sospecha la naturalización del interés y del valor actual por las emociones infantiles. Indagando en ello, los procesos de constitución de las subjetividades emocionales de los niños y niñas durante la pandemia y en especial, cuestionando las razones de su insistencia. Aspectos y hallazgos que se describen en las líneas que se presentan a continuación en este documento y con los que se procuran aportar elementos para franquear su estatuto de verdad.

En esta medida, además, a través de las exploraciones realizadas se procura responder a preguntas importantes que permitan comprender, pero, sobre todo, *problematizar* el sentido que se le otorga a la experiencia emocional de los niños

y niñas después de la pandemia. Con esto, se buscará, además, analizar cómo se constituyeron subjetividades emocionales en la educación infantil, durante y después de la pandemia, haciéndose naturales y verdaderas; por qué hoy se han vuelto trascendentales y prioritarios en la educación infantil; describiendo las permanencias y los cambios que se han producido, así como determinar cómo se han afrontado o se ha trabajado en el aula y del entorno escolar, a fin de ponerlo en duda y de alterar su existencia. Con lo anterior, analizar *críticamente* su condición de emergencia, así como las repercusiones que trae incorporar el trabajo sobre las emociones infantiles en el quehacer pedagógico; no para legitimar o para estar en defensa de ello. Todo lo contrario, para desmoronar lo que se instaura como inamovible e intocable y merece estar puesto en estado de sospecha, a fin de resquebrajar su naturalidad.

Metodología

El presente documento se fundamenta en el enfoque arqueo-genealógico foucaultiano, que cuestiona el presente, para *problematizar* la existencia de ciertos objetos que se exponen naturales, sólidos e inquebrantables. Por lo que, se configura en un estudio que critica el modo cómo los seres humanos se constituyen hoy de modos particulares, otorgándoles a estos objetos ciertos valores y sentidos que se hacen infranqueables. En este caso, cuestionar y describir las prácticas y los aspectos históricos, sociales y políticos que se incorporan e influyen en la formación de las subjetividades emocionales infantiles durante la pandemia de Covid-19. Develando en ello, las condiciones que se instalan en la actualidad para dotar a las emociones de los niños y de las niñas de un valor inusitado.

En esta medida, el método arqueo-genealógico confiere al investigador de unos ropajes particulares y roles específicos, que le permite

examinar de modo singular lo que se expone inquebrantable. Investiduras como la del *arqueólogo* y la del *genealogista*, que posibilitan desenterrar, en los estratos de la historia las verdades históricamente establecidas y las relaciones de poder instaladas, para ponerlas en suspenso, y analizar críticamente las maneras cómo impulsan y dan forma a las subjetividades emocionales de los niños y niñas en el contexto de la pandemia. Dado lo anterior, se establece que estas formas de subjetivación infantil se manifiesten como verdaderas y como legítimas; y, sobre todo, como el camino a seguir irrefutablemente. En el ropaje del arqueólogo, el investigador examina los archivos, se pierde en ellos y se deja seducir por lo que aparece allí. Incursionando en los documentos de la época, con el objeto de identificar los enunciados, las prácticas y los discursos relacionados con el fenómeno estudiado; estos archivos pueden incluir informes, registros, testimonios, noticias y otros documentos relevantes que ayuden a elaborar una historia de aquello que posibilitó que las subjetividades emocionales infantiles durante la crisis sanitaria por el Covid-19 tuvieran otro valor y sentido.

Una vez recopilada la información, el investigador asume el rol de genealogista para analizar las relaciones de poder que se establecen en torno a las subjetividades emocionales infantiles; esto implica identificar los juegos de acciones, los conflictos y los intereses que convergen en la construcción de estas subjetividades; elaborando una historia de posibles ocasos, de desplazamientos y de desvanecimientos. Por lo que, el trabajo se distancia de las apologías o de las glorificaciones a las emociones y su importancia en la formación infantil. El análisis genealógico, busca entonces incorporar una *crítica* para develar cómo las estructuras de poder influyen en la configuración de las emociones y en los comportamientos de los niños y niñas, así como en las prácticas y en los discursos que validan su existencia.

A partir de esta información recopilada y los análisis arqueo-genealógicos realizados, se elabora una matriz analítica que sirve de herramienta para organizar los datos, tematizar y apoyar la producción de escritos. Esta matriz, además, permite identificar, en una perspectiva eleusina los espacios de enunciación del fenómeno estudiado, es decir, los lugares y momentos en los que se expresan y construyen las subjetividades emocionales infantiles, en un momento específico, durante la pandemia. Además, proporciona una base sólida que permite describir y descubrir las condiciones en las que se introducen y forman estas subjetividades emocionales, a fin de ponerlas en clave de sospecha; que, a su vez, proporciona un conjunto de enunciaciones para la producción de escritos y la generación de conocimiento en este campo de estudio.

Así las cosas, el enfoque arqueo-genealógico adoptado en este trabajo, ofrece un marco analítico y complejo para explorar de otro modo, el problema de las emociones infantiles y su lugar en la conversión de los niños y de las niñas en subjetividades infantiles emocionales; y con ello, las condiciones de existencia que hicieron factible que, las subjetividades emocionales infantiles durante la pandemia de Covid-19 se hicieran verdad. A través, precisamente, del análisis de los archivos, de la identificación de enunciados y de prácticas, así como del estudio de las relaciones de poder. Con esto se busca, adicionalmente, establecer las condiciones históricas, sociales y políticas que influyeron en la formación de estas subjetividades emocionales.

Como instrumento para la recolección de información se usan una serie de matrices y fichas que permiten recoger los datos para tener un panorama general de aquello que se enuncia y se convierte en un murmullo en el presente. La información que allí se recoge, es el producto de un proceso previo y riguroso de lectura y

tematización de los documentos, a través del que, se establecen relaciones que permiten objetivar aquello que se está investigando; dos acciones que, se hacen fundamentales en el desarrollo de este proceso de investigación; y que, precisamente, sólo es posible si se reúnen diversos documentos que posibilitan identificar las relaciones establecidas: los juegos de poder, de acciones sobre acciones, que se constituyen en las condiciones que favorecen la emergencia e instalación del acontecimiento que se explora. Entre esas relaciones que irrumpen se encuentran, la relación niños-niñas-emociones, subjetividades-emociones y primera infancia-emociones-bienestar. La primera revela que, inusitadamente, durante y después de la pandemia global, que ha impactado de manera significativa a la sociedad en los últimos tiempos, se comenzó a relacionar y a valorar vehementemente las emociones con los niños y las niñas. La segunda, se centra en exponer cómo en estos tiempos, las emociones se circunscriben en los factores esenciales para constituir sujetos y convertir a los niños y a las niñas en subjetividades emocionales infantiles en el contexto de la pandemia; lo anterior, visibiliza también, cómo han sido los aspectos emocionales de los individuos influyen en su formación y en su devenir, cómo lo vivido emocionalmente por los niños y niñas se convierte en el mecanismo de subjetivación infantil y cómo se les ha estado enseñando a formarse emocionalmente, pues, el aprendizaje se conecta hoy insólitamente con las emociones. La tercera, describe cómo se instalan en la primera infancia las emociones como un eje fundamental para alcanzar el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas.

Planteamiento de resultados

Hasta el momento, los hallazgos de la investigación han proporcionado varias conclusiones importantes, en cuanto a las relaciones preliminares establecidas, como, por ejemplo:

- Las emociones, hoy insospechadamente, se convierten en una parte integral de la experiencia humana y han evolucionado a lo largo de generaciones debido a diversas necesidades, constituyéndose en un modo de regulación temprana de los seres humanos, de control de sus comportamientos y de conducción de sus conductas.
- La insistencia en el trabajo alrededor de las emociones también ha dejado ver que esa preocupación no siempre ha existido, no es algo natural en el ser humano. Esto es, las emociones a lo largo de la historia han tenido valores singulares, solamente que, en la actualidad incomprensiblemente, sufren una revalorización, lo que permite sospechar que, no siempre han sido importantes para la humanidad. Es, al parecer, durante y después de la pandemia que, las emociones han desempeñado un papel crucial en la vida de las personas, incluyendo los niños y las niñas, ya que se ha visto que también ellos han enfrentado desafíos emocionales significativos en tiempos de pandemia por el Covid-19. Y esto, es algo que se debe poner en sospecha, pues, se legitima como verdad incuestionable orientadora de la formación de los niños y de las niñas.
- Hasta que la pandemia del Covid-19 impactó de manera significativa en las emociones de las personas, la importancia de la educación emocional en los niños y niñas no recibió la prioridad necesaria que hoy se manifiesta de modo curioso. Al parecer, no como efecto de una preocupación por los estados internos infantiles, sino por ser un factor crucial para el aprendizaje, lo que la hace susceptible de cuestionamiento. Antes de la crisis global, existía una tendencia a subestimar o pasar por alto la relevancia de desarrollar las habilidades emocionales en la educación de los niños y niñas, centrándose en su rendimiento académico y logros cognitivos, sin embargo, la llegada de la pandemia por el Covid-19, ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de abordar las emociones de los niños y niñas. ¿Por qué entonces la insistencia actual?
- Durante la pandemia, la dimensión socioafectiva de la vida de los niños y niñas era uno de los aspectos fundantes de la naturaleza humana. Sin embargo, se suscita un desplazamiento, de lo socioafectivo a la preocupación exclusiva por el desarrollo emocional, haciendo que las prácticas de formación infantil se vean moduladas. En ciertos documentos como el de Sánchez (2021), se muestra que las subjetividades emocionales de los adultos, incluyendo los padres y cuidadores, influyeron en la desestabilización emocional de los niños y niñas, la incertidumbre, el estrés y otros factores relacionados con la situación pandémica, tuvieron un impacto en el bienestar emocional de los niños y niñas, pues se ha demostrado que el entorno afecta e influye en la vida de los niños y niñas.
- Para el “Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por Covid-19” realizado por la UNICEF, además de los factores familiares, es importante considerar los factores individuales que pueden influir en la respuesta emocional que tuvieron los niños y niñas durante la pandemia, estos factores pueden interactuar y modular la forma en que los niños y niñas responden emocionalmente a la amenaza. Toda esta preocupación que se enuncia sólo tiene un propósito, activar y mejorar los aprendizajes infantiles.
- Se ha observado que, según lo expresado por el archivo documental que, en general, los niños y las niñas enfrentan mejor estas situaciones difíciles cuando se tiene una figura adulta cerca de ellos que brinda apoyo emocional, es firme y transmite seguridad. El apoyo emocional de un adulto de confianza ayuda a los niños a sentirse seguros, comprendidos y respaldados durante los tiempos de incertidumbre y

estrés. Más y más discursos, legitiman su importancia, ¿pero habrá algo que tanta brillantez no permita percibir?

Existe, según Henaó (2009), aún la estigmatización de las emociones, especialmente aquellas que son percibidas como negativas o que desafían las normas sociales establecidas, pueden tener un impacto significativo en el desarrollo emocional de los niños y niñas. En algunas comunidades, se manifiesta una presión para ocultar o reprimir las emociones consideradas indeseables, como el miedo, la tristeza o la ira. Esta presión puede generar un ambiente en el cual los niños y las niñas se sienten cohibidos o avergonzados de expresar abiertamente sus emociones. Las emociones se articulan con el ambiente. La estigmatización de las emociones puede manifestarse de diferentes maneras, por ejemplo, los niños y niñas que muestran una tristeza o vulnerabilidad podrían ser ridiculizados o etiquetados como “llorones” o “débiles”, del mismo modo, aquellos que expresan ira o frustración podrían ser considerados como “malcriados” o “problemáticos”, estos estigmas pueden hacer que los niños y niñas internalicen la idea de que expresar sus emociones es algo negativo o inaceptable.

- Según la UNICEF, (2021) la estigmatización de las emociones puede tener consecuencias negativas para el desarrollo emocional de los niños y niñas. En primer lugar, pueden llevar a una represión emocional, donde aprenden a ocultar sus verdaderos sentimientos y a reprimir sus emociones, esta represión puede tener efectos perjudiciales a largo plazo, ya que las emociones no expresadas adecuadamente pueden acumularse y dar lugar a problemas de salud mental tales como: la depresión, la ansiedad o la baja autoestima. Es importante destacar que hay algo imperceptible en la anterior afirmación, y es que, aunque se reitere la importancia

de que se debe trabajar en enseñar a los niños y las niñas a reconocer y manejar sus emociones, esto también indica que de cierta forma se busca constituir un cierto tipo de sujetos. Es decir, se está procurando por formar de esta manera, a un individuo el cual tenga una manera específica de actuación y de ser ante las emociones, es decir una subjetivación emocional, que implica autogobernarse por la vía de la regulación de las emociones.

- En algunas fuentes más, como “Desarrollo emocional en la infancia”, de Heras, Cepa & Lara (2016), un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas, se destaca que el fomento de un desarrollo emocional auténtico es importante para que los niños y niñas puedan comprender, explorar y expresar sus propias emociones de manera genuina. ¡Y las emociones se transformaron en competencias! Fundamentales para el aprendizaje y la constitución subjetiva! El problema radica en que a los niños y niñas se les está formando emocionalmente, es decir que, según lo establecido en la educación infantil, se les está guiando para ser de una manera específica y para actuar frente a sus emociones; lo que puede implicar en el futuro, un control anticipado o una “manipulación emocional”; y así mismo, una conducción prematura de las conductas de los seres humanos.

En este sentido, la manipulación emocional, según Van Dijk (2006), en el contexto político, implica el uso estratégico de las emociones para influir en las actitudes y en los comportamientos de las personas; los actores políticos o ideológicos pueden emplear diversas tácticas para aprovechar las emociones de los individuos y dirigir molecularmente sus decisiones y apoyo hacia la adopción de determinadas posturas, la escogencia de ciertos candidatos o y la opción de particulares agendas políticas;

esto, a su vez, puede incluir la utilización de discursos apelativos, narrativas emocionales inducidas, imágenes impresionantes o la desilusión intencional de emociones intensas en eventos políticos. Los niños y niñas, no son ajenos a esto, especialmente, aquellos que son altamente sensibles emocionalmente y que pueden ser vulnerables a estas tácticas de maniobra de los estados internos; debido a su mayor receptividad emocional y a menudo su falta de experiencia y conocimiento sobre dinámicas políticas. Lo que significa transformarlos en sujetos infantiles susceptibles a ser mayormente influenciados por discursos, mensajes codificados o mensajes emocionales que les llegan por diversos medios. Por otro lado, aunque los niños y las niñas no están involucrados en la política y en la toma de decisiones de forma directa, lo estarán en un futuro y queda la pregunta ¿Será que el gobierno utiliza los modos de subjetivación emocional temprana para manipular o administrar con anticipación las conductas, las actitudes y las concepciones de los futuros adultos?

- Más allá de procurar por una apología o una glorificación a estas enunciaciones, lo que se busca es poner en suspenso estas afirmaciones, intentando su resquebrajamiento y su desnaturalización. Por esto, se toma distancia de ello, para determinar qué es lo que se legitima y qué es lo que se hace imperceptible a fin de develar por qué hoy las emociones son el mecanismo de producción subjetiva infantil en la educación de los niños y de las niñas.

Conclusiones

La pandemia del Covid-19 ha tenido un impacto significativo a nivel mundial y ha generado situaciones completamente nuevas a las que los adultos, los niños y las niñas no estaban preparados para enfrentar. En este contexto, particularmente, los niños y las niñas se han

visto expuestos a experiencias y a desafíos emocionales sin precedentes, lo que ha afectado su entorno y su desarrollo emocional. Este discurso ha irrumpido para darle un valor distinto a las emociones infantiles, como un lugar susceptible de intervención para rentabilizar las capacidades individuales. Esto, entre otras prácticas y narrativas, han puesto de manifiesto el interés actual por actuar tempranamente sobre las emociones infantiles, en procura de optimizar el desarrollo, los aprendizajes y el bienestar posterior de los seres humanos.

Esta inusitada revaloración contemporánea, se constituye en una posibilidad de investigación, en tanto permite problematizar aquello que irrumpe y se instala para naturalizarse y orientar el devenir actual, al parecer, sin tensión y resistencia alguna. Por lo tanto, es crucial introducir una crítica que cuestione cómo las emociones de los niños y niñas se convirtieron durante este tiempo en un mecanismo de control y de intervención temprano, en procura de convertirlos en subjetividades infantiles emocionales. Haciendo de las emociones un lugar de control anticipado sobre los comportamientos y los modos de conducción de las conductas humanas. Y un lugar de enunciación de los modos cómo hoy se producen los sujetos en la escuela.

En este sentido, con este estudio, que no tiene la intención de universalización, se procura describir las condiciones en las que ha emergido de manera natural, esta preocupación por las emociones infantiles; convirtiéndose en una verdad y en un hecho irrefutable que orienta la educación; y que, hace de la formación de subjetividades emocionales un acontecimiento indudable durante y después de la pandemia. Lo expuesto por los documentos deja entrever, además, que la manera cómo han vivido los niños y niñas esta etapa de pandemia, se constituye en la vía de control humano; se determina que, esta condición de vulnerabilidad

emocional debe ser resuelta para evitar malestares futuros.

Durante la pandemia, los niños y niñas se vieron afectados a situaciones desafiantes como el distanciamiento social, el cierre de escuelas, la pérdida de rutinas y la preocupación por la salud de ellos mismos y de sus seres queridos, estos cambios repentinos y la incertidumbre asociada generaron una variedad de emociones en los niños y niñas que van desde el miedo y la ansiedad hasta la tristeza y la confusión, al mismo tiempo, los adultos también tuvieron que lidiar con sus propias emociones y preocupaciones, lo que influyó en el ambiente emocional en el que los niños y niñas se desenvolvían. Dicha condición fue utilizada por la época para intervenirlos, por la vía de

las emociones, procurando la constitución de ambientes en los que los niños y las niñas aprendieron a resolver situaciones asociadas a sus emociones.

De ese tiempo para acá, insospechadamente, se han estado utilizando las emociones infantiles como forma de control y poder temprano sobre los seres humanos. Se han estudiado, validando y dotado de un valor inusitado, empleándose como el mecanismo esencial para la formación de subjetividades emocionales. Un acontecimiento que irrumpe para modular las prácticas, en particular, de la educación infantil, para convertir a las emociones en el centro de las investigaciones, del quehacer pedagógico y del funcionamiento de la escuela inicial.

Referencias bibliográficas

- Bedoya, C. (2012). *El uso del miedo como herramienta de gestión y los efectos en los seres humanos y la organización*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9573/CB-0456382-AD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carod-Artal, F. J. (2021). *Síndrome post-COVID-19: epidemiología, criterios diagnósticos y mecanismos patogénicos implicados*. <https://neurologia.com/articulo/2021230>
- Castillo, C. & Marinho M. L. (2022). *Los impactos de la pandemia sobre la salud y el bienestar de niños y niñas en América Latina y el Caribe: La urgencia de avanzar hacia sistemas de protección social sensibles a los derechos de la niñez*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47806/1/S2200064_es.pdf
- Colom-Bauzá, J. & Fernández-Bennassar, M. D. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *Revista INFAD de Psicología “International Journal of Developmental and Educational Psychology”*, 1(1), 235-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Ediciones Paidós.
- Barcelona. Henao-López, G. C. & García-Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

- Heras-Sevilla, D., Cepa-Serrano, A. & Lara-Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de los niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. & Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25 https://www.researchgate.net/profile/Romina-Lizondo/publication/352882052_Pandemia_y_ninez_Efectos_en_el_desarrollo_de_ninos_y_ninas_por_la_pandemia_Covid-19/links/60ddd770299bf1ea9ed5c32a/Pandemia-y-ninez-Efectos-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-por-la-pandemia-Covid-19.pdf
- López- Cassá, E. (diciembre de 2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Moreno, J., Cestona, I. & Camarena, P. (junio de 2020). *El impacto emocional de la pandemia por COVID-19. Una guía de consejo psicológico*. <https://madridsalud.es/wp-content/uploads/2020/06/GuiaImpactopsicologico.pdf>
- Osgood, K., Sheldon-Dean, H. & Kimball, H. (2021). *El impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños. Qué sabemos hasta ahora*. Child Mind Institute. https://childmind.org/wp-content/uploads/2021/10/CMI_CMHR_2021_Spanish_vF_AB.pdf
- Sánchez-Boris, I. (febrero de 2021). *Impacto psicológico del COVID-19 en niños y adolescentes*. Policlínico El Cristo, Santiago de Cuba. *Medisan*. 25(1). 123-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123
- Rodríguez- Luna, M. E. (2020). *La potencia del lenguaje en tiempos de incertidumbre*. (Separata). 25(2). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/17015>
- Unicef. (2021). *La primera infancia: impacto emocional en la pandemia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- Unicef. (mayo de 2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- van Dijk, T., (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013768003.pdf>
- Vélez- Jiménez, C. (2021). *Confinamiento por el Covid 19 consecuencias psicosociales y jurídicas en niños, niñas y adolescentes en Colombia*. Trabajos de grados [4856]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8661>

Referencia

Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Yerly Viviana Gaitán Plaza, Natalia González Hernández, Estefanía Leal Peña. *La formación de subjetividades emocionales infantiles en la educación temprana*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 26-37

Fecha de recepción: Febrero 2023

Fecha de aprobación: Septiembre 2023

El círculo de reflexión: una apuesta didáctica para el mejoramiento de la práctica pedagógica universitaria

Germán Andrés Santofimio Rojas⁴

Resumen

El circular la palabra en la práctica pedagógica universitaria permite al sujeto intervenir su realidad educativa y cultural, siendo el círculo de reflexión una apuesta didáctica desde la posibilidad dialógica e investigativa de transformación ético-política y de liberación universitaria hacia los procesos formativos y educativos. Así, la siguiente investigación-intervención permitió contemplar las percepciones, imaginarios, voces y narrativas sobre *didáctica* desde los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Tolima y las propias como docente universitario, a partir de círculos de reflexión pedagógica en las asignaturas de Teoría e Historia de la Didáctica y la Pedagogía en los semestres A-2022 y B-2022. Los resultados comprenden la posibilidad de intercambio de experiencias, diálogos reflexivos, transformación de saberes, construcción colectiva de conocimiento situado y un acercamiento crítico a la didáctica transformadora, posibilitando una pedagogía desde la liberación del ser.

Palabras clave: Círculo de reflexión; Investigación universitaria; Pedagogía de la liberación; Didáctica, Emancipación.

Introducción: Círculos de reflexión y fracturas educativas

Pensar hoy la didáctica, la educación y la pedagogía es un desafío intelectual, debe entenderse no sólo en clave de estudios hegemónicos, si no desde un proyecto ético-político de transformación desde las comunidades educativas, transitando fuera del aprendizaje como proceso memorístico y la enseñanza como proceso transmisionista. Debe problematizarse en clave de poder - desigualdad, relaciones de subordinación y cultura dominante de *occidente-moderno-blanco-mestizo-heteropatriarcal*. Así, la educación universitaria se ha instaurado como un concepto clasista y esencialista no atravesada por las estructuras de clase, género, raza ni mucho menos apelando a las lógicas binaristas y normalizadoras desde la educación; institucionalizándose como una categoría reduccionista de cultura nacional hegemónica y monocultural, siendo un dispositivo de racialización de un “otro” inserto en una comunidad académica, que domina, silencia y oprime los seres, saberes, territorio y la vida misma.

En nombre de las romantizadas prácticas didácticas se han escudado lógicas de poder

⁴Docente Universidad del Tolima - IDEAD. Licenciado en Ciencias Sociales, especialista, magister y estudiante de doctorado. gasantofimior@ut.edu.co.

(*colonialidad por la supervivencia, el miedo otrerizado, el miedo a vivir libre, el miedo a pensar libre, el miedo a aprender con otros y desde los otros*) construidas como desigualdad dentro del marco del capitalismo neoliberal. Estas no permiten incidir e intervenir un campo que posibilite la convergencia y articulación, particularmente entre esfuerzos, conocimientos y proyectos decoloniales que se preocupan por un mundo universitario más justo, por las diferencias epistémicas, ontológica-existenciales, de género, etnicidad, clase, raza, nación, entre otras. Por tanto, lo didáctico no es un sustantivo en abstracto teórico, son las manchas, lágrimas, derroteros, gritos, raíces individuales y colectivas de un accionar *emocional y afectivo* en el acto educativo de enseñar y aprender.

Llegar hasta este problema ha sido bajo los andares y escuchares de jóvenes universitarios desde el 2020, fecha en la que empecé a perfilarme como docente universitario, llevándome a analizar críticamente y deconstruir algunos de los imaginarios más comunes en la sociedad colombiana. Asociadas éstas al discurso racista del primitivismo y el salvajismo, o bien, a la exotización y romantización de la didáctica universitaria. Es por medio de la construcción de identidades y narraciones del quehacer pedagógico en las que congenian diversas posibilidades decoloniales como zonas de contacto que desestabilizan las representaciones y los imaginarios dominantes sobre ésta como una alteridad radical, ya sea desde el lugar del “estudiante modelo” o desde el rol del “pésimo estudiante”, en que se ha venido entendiendo el sistema educativo actual.

Por tanto, se reconoce que las grietas universitarias son un potencial transformador y político que cuestiona las construcciones de las identidades, los sentidos y sentires que se han venido anclando en los discursos disciplinares de las “ciencias de la educación”. Así, en el círculo de reflexión cultural o de la palabra

“como alternativas emancipatorias tendientes a la reivindicación del sujeto como poseedor de saber y poder” (Muñoz, 2017, p. 350), confluyen expresiones emocionales de quienes somos nosotros, ellos, sus comunidades y las formas en que se interviene en el mundo, es decir, cómo se representan políticamente. Entonces, lo didáctico se instaura como un proyecto ético político de los estudios en educación (inter)cultural, así pensado desde esta región, desde las luchas, grietas, prácticas y procesos que cuestionan los legados eurocéntricos, coloniales e imperiales y pretenden transformar y construir condiciones radicalmente distintas de pensar, conocer, ser, estar y con-vivir desde el espacio universitario.

Será un camino de luchas internas, teóricas y epistemológicas desde un carácter crítico plural, inter, trans e indisciplinar, congeniando entre las relaciones íntimas de cultura, saber y política, las problemáticas a la vez locales-globales y la búsqueda de formas de pensar, conocer, comprender, sentir y actuar que permiten incidir e intervenir un campo que posibilita la convergencia y articulación, particularmente entre esfuerzos, prácticas didácticas. Una apuesta, proyecto y proceso con miras hacia la refundación de las bases de la nación y cultura de la universidad, entendidas como homogéneas y monoculturales, no simplemente sumar a la diversidad establecida, sino repensar y reconstruir haciendo que lo didáctico sea una lucha entre grietas universitarias porque nombrar y posicionarse epistémico también es luchar desde el sentir.

Junto a estas reflexiones, el giro afectivo y decolonial desde los estudios pedagógicos latinoamericanos sobre cultura y poder, integra la discusión teórica que debemos empezar a dar, encontrando una potente articulación en la dimensión interdisciplinar de la triada historia, sociología y antropología de la educación. En el trasfondo, se debe desarrollar una contribución intelectual sobre problemas relevantes de la

didáctica universitaria como contracultura desde los sujetos que integran el cuerpo educativo, a partir de nociones clave como representación política, identidad, zonas de contacto y objetos interculturales decoloniales.

Es así, como los círculos de reflexión han tomado auge en las pedagógicas latinoamericanas liberadoras y en la didáctica no parametral, posibilitando tensiones y fracturas en las estructuras educativas de la universidad. Estos integran “espacios que activan el pensamiento crítico a partir de desmontar los discursos imperantes, de problematizar, construir y reconstruir los sentidos, como individuos y comunidades” (Castro, 2017, p. 141). Por tanto, hablar de ellas implica poner sobre el discurso didáctico posibilidades de transformación desde adentro, emancipando a los sujetos subalternizados por una educación acrítica, determinista y subsidiaria. Por tanto, el papel de los círculos de reflexión como dispositivo metodológico de la didáctica no parametral crea una fricción entre el conocimiento, la vida, las emociones y las estructuras del sentir. Develando la subjetividad individual y colectiva como acto performativo del aprendizaje y la enseñanza.

El hecho educativo de circulación de la palabra devela lo personal como acto ético-político de transformación y superación de una educación condenada a la memoria, a lo exegético y tradicional. Allí lo colectivo, las experiencias y el vivir hacen parte de la construcción de redes discursivas en una matriz de *voces-sentires* desde emotividades decoloniales en la impronta de escuchar, reconocer, provocar y afectar al otro. Los señalamientos y conjeturas *negativas-opresoras* desaparecen, estimulando el reconocimiento propio de la historia de vida y la construcción de conocimiento desde el otro. Siendo esta una apuesta práctica desde la libertad que “se fundamenta en el diálogo, dadas las condiciones políticas y pedagógicas

que éste genera en una educación que reconoce la importancia del encuentro con los otros y las otras” (Muñoz, 2017, p. 351)

Estos espacios de carácter epistémico potencian la activación *personal-grupal* posibilitando exigencias en la construcción de razonamiento y su capacidad para acercarse a problemas e intervenciones de lo real como portador de sentido desde su lugar de enunciación; generando la estructuración sociocrítica de la pregunta, la potencia y la incidencia. Dado que el acto mismo de enunciar ya es una posibilidad de fragmentación. Así los círculos de reflexión deben ser espacios de resonancia didáctica, en palabras de Quintar (2018) la circulación de la palabra “es una relación del sujeto histórico con el mundo de la vida-existencia, material y simbólico; mundo de vida que se enraíza en las experiencias del devenir en el presente” (p. 7) en donde otros provocan en mi interior un resonar de mis propios esquemas de pensamiento.

A su vez, la circulación de la palabra y experiencias sociales como estrategia didáctica no parametral potencian la significación-sentido en la construcción del conocimiento de sujetos históricos, que afloran de manera espontánea sus manifestaciones socioafectivas en clave de redes argumentativas desde su ser. Creando una matriz decolonial de palabras, interpelaciones emocionales e historias de vida que trastocan la construcción de conocimiento tradicional, forjando sujetos con voz emancipados de su realidad social.

Es así como los círculos de reflexión en clave dialógico disciernen autonomía, crítica y capacidad de liberación en los sujetos universitarios subalternos. Creando nuevas identidades universitarias, posibilidades de autorepresentación, transformación de su realidad inmediata conectando historias de vida y fisurando la opresión desde la educación, la escucha por y desde el otro. Tal como lo expresa:

Almeida: “es necesario reconectar el hilo de la historia y reinterpretar la tradición crítica latinoamericana para responder los desafíos del mundo contemporáneo.” (2020, p. 237), lo anterior como generación de la mutualidad e igualdad en el circular de la palabra y la construcción de conocimiento situado y contextualizado.

Como apuesta didáctica, los círculos de reflexión ocasionan el autocuestionamiento reflexivo del devenir histórico e incomodidad ante las circunstancias de vida de los sujetos, este permite una salida al autoengaño generado por la desigual-diferencia social mediática de las prácticas que excluyen desde el esencialismo pedagógico, educativo y universitario, en pro de ser conscientes de las condiciones sociohistóricas del contexto en que sentimos, vivimos y recordamos. Por tanto, esa relación en el circular de la palabra con los otros enriquece nuestra subjetividad e intersubjetividad fortaleciendo al mismo tiempo la construcción social del conocimiento. Recuperando “la experiencia y vivencia del sujeto, le hace consciente de sus lugares de enunciación, de sus colocaciones, lo cual permite política... la reconstrucción del propio mundo de la vida y la apertura a lo desconocido en la relación con los otros” (Muñoz, 2017, p. 351).

Posibilidades para cambiar la educación universitaria

Desde mí quehacer como docente universitario he venido enfrentando algunos retos que posibilitan la transformación de las prácticas opresoras educativas aunadas a sistemas de evaluación sin sentido, contenidos desconectados de la realidad social y modelos didácticos que apuntan a la desigualdad estructural de la educación universitaria. Es así como deben situarse algunos retos del docente universitario como agente de escucha desde la intervención y afectación crítica, la investigación universitaria

desde la pedagogía de la liberación en el espacio educativo y, por último, tener claro que no puede haber investigación sin intervención sociopolítica en clave ética y cultural.

Más allá de caracterizar las prácticas universitarias, con el desarrollo de estas reflexiones en torno a la educación universitaria se busca intervenir desde las narrativas, discursos e imaginarios presentes en estas apuestas didácticas como una pluriversidad desde la universidad misma, reflejando políticas de representación que nos cuestionan cómo están siendo representada la universidad a distancia hoy y cuál es nuestra postura sobre estas, incluyendo cuáles hemos venido apropiando, pero a la vez soltando. Así, se pone en tensión la representación idealizada de lo didáctico, de allí, las apuestas por identificar las relaciones de poder que se fijan en ciertos sentidos y sentires sobre los discursos pedagógicos y sus prácticas en las políticas de representación, que interpelan no sólo los imaginarios de la educación universitaria intercultural como un proyecto ético político, sus territorios y culturas que se otterizan, sino también los que se dan al interior de las comunidades rurales en Colombia.

Un docente que escucha para conectar y no para fragmentar, subyugar y oprimir no debe seguir reproduciendo modelos hegemónicos del docente como un agente pasivo y receptor de ideas encaminadas a la verticalidad del conocimiento. Esto implica situar las comprensiones y cuestiones sobre el pensamiento histórico de los sujetos. A propósito, Quintar (2018) proporciona algunos conceptos como *la memoria histórica* desde la dimensión semántica en la significación y la resignificación de las presentaciones simbólicas que transmutan la experiencia corporeomocional, cotidiana, intra e intersubjetiva. Proceso implícito en las actividades docente transversalizada por la afección socioemocional que sitúan a los contextos de cada sujeto como punto de partida. Aunado a ello, la

representación articulada de fenómenos culturales y sociales como enlaces semánticos que den cuenta del sentido propio de lo vivido, observado y experimentado de la realidad de cada sujeto, son las apuestas para transformar nuestra práctica educativa desde la universidad.

Por tanto, lo didáctico presenta una vocación política en el trabajo intelectual, es decir, más allá de generar conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje, éste se dirige a desnaturalizar y desestabilizar esas formas de opresión en la que se insertan las comunidades universitarias, lo anterior por medio del acercamiento de la didáctica crítica no parametral, atendiendo a sus contenidos políticos, apuestas por la construcción de identidad y la forma en cómo nos afectan e interpelan desde las emociones.

Aquí podríamos encontrar un potencial transformador en las apuestas socioafectivas y emocionales del cuerpo universitario, puesto que la afectación es constante en diferentes formas y niveles, gestando dimensiones de lo político como una forma de interacción, por medio de los vínculos que se establecen entre vivencias personales y vivencias colectivas que nos han generado reflexiones relacionadas con la apropiación de nuestros territorios y la manera en que estas apuestas son una forma de reconocer a las comunidades y sus fisuras.

Este reto permite desconectar la evaluación numérica, ponderada e instrumentalizada, centrándose en una evaluación para la revitalización, el diálogo, el cambio y el desajuste de cada sujeto. Apuntando a una transformación activa desde el estudiante como un sujeto autocrítico de su proceso. De allí, la importancia de incorporar la imaginación vivida y referenciada de los sujetos históricos como constructores de su realidad frente a sus propios desafíos intelectuales en su devenir educativo. Procurando “articular aquello que les resuena en el micro y macro mundo” (Quintar,

2018, p. 9) siempre bajo la autonomía de lo que quiero hacer, comprender y ser como futuro maestro. Esto último cobra particular relevancia dado que a lo largo de nuestra vida profesional hemos tenido la posibilidad de interactuar con comunidades universitarias. En este punto, será fundamental identificar cómo durante el proceso de formación hemos replanteado algunas posturas sobre nuestros trabajos con las comunidades, que constantemente cambia, y que algunas veces se ha caracterizado por la romantización, otras por el salvacionismo, hablando por otros y, en algunos casos también, por la valoración o juicio sobre ciertas dinámicas o formas de organización.

Otro escenario en el espacio socio educativo y cultural, es la escucha emocional como acto investigativo y de intervención como oportunidad de transmutar la práctica docente. Es así, como nuestra autodeterminación educativa debe ser una oportunidad para volver a nosotros y a nuestra relación con la práctica pedagógica, en lo emocional, en lo corporal y en el contenido. Además de lo que nos moviliza y nos motiva a nivel personal, encontramos la posibilidad de un proceso de intervención política, conectando el proyecto intelectual del giro afectivo decolonial, orientado a desnaturalizar y desestabilizar esas formas de representación a través del acercamiento intercultural, sus contenidos políticos, apuestas por construcción de identidades, que a su vez, son problematizadas para no caer en reduccionismos ni esencialismos disciplinares y sobre todo, cómo estas nos afectan e interpelan desde las emociones.

Esto a su vez pone en discusión el asunto de las políticas de la representación didáctica y la construcción de las identidades universitarias, y cómo se consolida como un proyecto ético-político. Por tanto, el giro afectivo se conecta directamente con la emocionalidad y vincula a las lógicas de lo que nos moviliza, como

seres que podemos afectar y ser afectados, generando cambios en la vida cotidiana, que a su vez configuran la sociedad y el espacio educativo. A través de este proceso de intervención se integraron distintas voces de los sujetos universitarios, sus categorías de análisis y las actividades que potencian nuestra intencionalidad de intervención política.

Conocimiento situado y aproximaciones didácticas desde el sujeto universitario

El modelo pedagógico del Instituto de Educación a Distancia – IDEAD de la Universidad del Tolima, proporciona un espacio idóneo para el desarrollo de los círculos de reflexión sociocrítico y cultural. Si bien no está contemplado en el documento maestro, es una posibilidad para la innovación socioeducativa. La circulación de la palabra se llevó a cabo en los Centro de Atención Tutorial - CAT de Rioblanco y Chaparral respectivamente por los estudiantes de primer y cuarto semestre de las asignaturas de *Teoría e Historia de la Didáctica y la Pedagogía* del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en los semestres A-2022 y B-2022. Posibilitando desarrollar investigación-intervención desde las prácticas educativas, siendo estos un portador de fisuras metodológica en el quehacer docente.

El punto de partida metodológico se centró en tensionar la fragilidad de los estudiantes en una apuesta pedagógica desde la liberación y la circulación de la palabra como fractura en la condición misma de ser sujetos oprimidos por el sistema educativo al darnos cuenta de lo que somos como sujetos condicionados, sin voz y subalternos, pero con posibilidades de transformación. En concordancia, Guiso introduce que el diálogo de saberes “es una clave epistémica y pedagógica para formar sujetos constructores y defensores eficaces de la cultura, capaces de promover un desarrollo que los dignifique y los reconcilie con la naturaleza”

(2015, p. 31). Este desajuste metodológico en los sujetos implicó un reconocimiento por sus necesidades contextuales, sus posibilidades de transformación y el trabajo subjetivo e intersubjetivo por la trasgresión de sus propios límites que los han dominado, buscando alternativas de cambio desde su interior.

Esto implicó poner de cara una realidad frágil desde el mismo sujeto histórico que no ha dejado deconstruirse y que se ha redefinido desde la experiencia corpórea y sensorial, manifestando voces hacia su propia libertad. En el primer círculo de reflexión de la palabra los sujetos se enfrentaron a las tecnologías opresoras de los cuales no eran conscientes, interviniéndose desde la memoria, el recuerdo, el desajuste emotivo y el soltar desde la voz misma. En el espacio didáctico aparecieron relaciones de clase-exclusión imbricadas con desajustes en desigualdad por el simple hecho de ser mujer, hombre, indígena, gay y hasta una persona solitaria. Además de posiciones verticalizadas de docentes “eruditos del conocimiento” que fragmentaban la capacidad creativa, artísticas y hasta política de los sujetos en tanto opiniones, marcaciones y delimitaciones como patrones a seguir en el espacio escolar.

Así, el relato como influencia en la construcción del pensamiento y el conocimiento desde Paulo Freire ha posibilitado “identificar, problematizar y transformar las situaciones de opresión” (Forero, Montero, Fonseca, & Corzo, 2018, p. 341) universitaria en las que han sido sometidos los sujetos. A propósito, se identificaron fracturas educativas que han congregado la posibilidad de un cambio en las prácticas didácticas universitarias apeladas desde los estudiantes. La potencia de nombrar, soltar y explorar desde los sujetos facilitó quebrantar esa idea de didáctica acartonada a la simple transmisión de información; lo anterior, genera una realidad distinta desde los sentidos el desmoronamiento de una opresión metodológica,

político bajo los fundamentos del respeto por el otro, buscando “incluir y visibilizar los saberes locales, ancestrales y culturales de las personas y de las comunidades” (Díaz, 2018, p. 162).

Otra de las apuestas desde la pregunta, el diálogo y el reconcomiendo es la posibilidad de crear potencia en los discursos de los sujetos, generando una atmosfera de imaginarios-narrativas que permiten transformar la realidad cosificada en la que hemos vivido. Así expresiones que dan lugar a la intervención desde lo personal y que circulan en el escenario didáctico se encuentran: una educación basada en la libertad de expresión, emancipación del rol femenino frente a la academia, la posibilidad de motivación y transformación del entorno desde lo personal, la potencia del conocimiento situado como acto de creación-investigación, la independencia en lo que deseo conocer y vivir, las emociones y afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la actuación pedagógica como procesos de creatividad, libertad y democracia, la autoformación bajo la didáctica del sentido, la escucha como construcción dialógica del conocimiento intersubjetivo y crítico.

Entonces, pensar la didáctica desde los modos de vida universitaria resultaría situar los “contextos geopolíticamente dispares o desiguales... el material de aprendizaje, el sujeto sentipensante, el facilitador en el espacio educativo (entendido más allá del aula) y la ubicación de los elementos en un contexto de relaciones de poder desiguales y de dominación” (Forero, Montero, Fonseca, & Corzo, 2018, p. 343); aun así, bajo estos preceptos, prevalecen dos procesos dicotómicos eurocentristas al concebir la didáctica universitaria. La primera encontrada en el circular de la palabra en donde se instaura como dispositivos hegemónicos direccionados a la concepción de la didáctica como saber disciplinar-científico mediante el uso de técnicas, métodos y formas de enseñar.

Por el otro, y en un segundo momento de reflexión, aparecen algunas categorías que permiten conectar el carácter de lo didáctico como un campo sociohistórico reflejado en cada uno de los sujetos, desde las subjetividades en intereses por el aprendizaje contextual, la modulación y transfiguración de la realidad, la experiencia historizada, la potencia discursiva y dialéctica en sensibilidad de los humano como agente que produce conocimiento desde adentro en consonancia con el otro. Lo que podríamos emplear como las concepciones de lo didáctico desde la matriz epistémica contextual y decolonial en la formación del conocimiento situado en la enseñanza.

Por último, no podríamos olvidarnos sobre el ángulo de la mirada como principios de campo didáctico como eje articular y estructurado a partir de las categorías, resonancias, conceptos y saberes propias del sentido, tal como la escucha activa, los vínculos emocionales, los procesos intersubjetivos e interactivos, la comunicación la experiencia y la representación (Quintar, 2019)

Conclusiones, grietas y caminos por andar

Como podemos apreciar, la didáctica universitaria aún está bajo tachadura y con un vasto camino por recorrer. Pero lo más importante es su resonancia como un campo ético político de transformación desde las practicas educativas de sujetos históricamente excluidos (Santofimio, 2016), centrándonos en aspectos de subjetivación, percepción y de formación desde las apuestas de enseñanza-aprendizaje no de manera elitista y excluyente. Por ende, se debe repensar la investigación universitaria en clave de intervención sociocultural y la postura del docente como un intelectual que logre articular al sujeto histórico contextual.

Por otro lado, no debemos olvidarnos de la pertinencia epistémica de la pregunta como

procesos de emancipación de los sujetos subalternos, haciendo frente al reconocimiento sobre lo humano, su expansión, sus intereses, inquietudes desde las personas en exterioridad con el otro. Lo que nos lleva a pensar en que “el hombre está hecho y se hace a través de su experiencia corporal y sensorial, que él se produce en sus encuentros, en la experiencia de los objetos del mundo, por su educación y en la vida como la gran educadora de los hombres”. (Laval, 2015)

En cuanto a postura ética, la emancipación didáctica propicia una respuesta al giro de los oprimidos históricamente excluidos (Santofimio, 2017), dado que siempre será un llamado emergente a la ruptura de la opresión y dominación educativa. Desde el engranaje ético político la emancipación desde la escucha será una oportunidad para el desajuste de la desigualdad y diferencia. Entonces, ser un subalterno no es una identidad propia del sujeto universitario, es una posición y como posición pueden dejar de ser subalternizados (Spivak, 1988) por medio de prácticas educativas de liberación didáctica contextualizadas, porque las prácticas de opresión se exteriorizan en la medida en que los sujetos se le niega el acceso a la movilidad social, cultural y educativa. También, la emancipación humana desde el círculo cultural, como estrategia didáctica, sólo es posible como una forma en la que la educación no sea impositiva-autoritaria. Así una propuesta de circulación de la palabra como una

manera de habitar el mundo desde la comprensión dialógica-discursiva y en la que se destituyan los binarismos maestro-alumno (Ahumada & García, 2018), alcanzando la acción política y transformadora desde el proceso dialógico que conlleva la praxis educativa.

Lo ético y lo estético en la emancipación de la palabra atraviesa sin duda alguna los procesos de conciencia en la que se transforman los contenidos de la experiencia (García, 2015) como un quehacer de responsabilidad de la propia existencia. Entonces, el espacio didáctico requiere de mayor compromiso con la dignificación de lo humano en todas sus complejidades de experiencia y sufrimiento contextual (Grisales & Zuluaga, 2018), integrando la potencia del sujeto como fuerza revolucionaria en la transformación de las prácticas educativas.

Por último, los círculos de reflexión cultural son una oportunidad latinoamericana para transformar las prácticas coloniales en la educación universitaria, explorando desde procesos de investigación-intervención, que nos resuenen como docentes y que transformen las esencialidades metodológicas en las aulas de clases universitarias. Es así, como se dio apertura a una discusión mediante pincelas y atributos para la transformación. *Porque las definiciones cierran y delimita y este espacio es abierto, para el nacimiento de una didáctica política y cultural...*

Referencias bibliográficas

- Ahumada, M., & García, X. (2018). Reflexiones sobre el Método Paulo Freire. Más allá de un metodología, una praxis política. *Educação e Filosofia*, , 1273-1306
- Almeida, J. (2020). Círculos de Reflexión y lógica P2P: Una alternativa didáctica a la Círculos de Reflexión y lógica P2P: Una alternativa didáctica a la. *El Ágora USB*, 237 - 245

- Basualdo, M., Bolaña, M., & García, L. (2019). *Experiencia de educación popular como construcción de praxis pedagógica emancipadora*. San Martín : 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Castro, S. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL*, 139-147.
- Díaz, E. (2018). La construcción de identidades a través de los diálogos de saber del Círculo de Palabra de la Comunidad Muisca Chibcha de Bacatá. . *REVISTA TEMAS*, 157-171.
- Forero, H., Montero, L., Fonseca, J., & Corzo, H. (2018). Paulo Freire y su legado de educación para la liberación en Colombia: una aproximación a sus múltiples aportes y diálogos para la emancipación popular. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó*, 340-357.
- Grisales, L., & Zuluaga, D. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Plumilla Educativa*, 11- 28
- Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Re-cuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Pensamiento Popular*, 28-37.
- Laval, C. (2015). Antropología del sujeto neoliberal. *La Libertad de Pluma*. Obtenido de Christian Laval – “Antropología del sujeto neoliberal”: <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/>
- Muñoz, D. (2017). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Kavilando*, 345-354.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*.
- Quintar, E. (2019). *Hacia una Didáctica del Sentido*. Ciudad de México: Editora Nómada
- Santofimio, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Inclusión y Desarrollo*, 34-46.
- Santofimio, G. (2017). El museo antropológico: una experiencia entre sujetos históricamente excluidos y sus percepciones. *Inclusión y Desarrollo*, 73-85
- Spivak, G. C. (1988). *¿Puede hablar el subalterno?**. Chicago: Cary Nelson y Larry Grossberg (eds.).

Referencia

Germán Andrés Santofimio Rojas. *El círculo de reflexión: una apuesta didáctica para el mejoramiento de la prácticapedagógica universitaria*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 38-47

Fecha de recepción: Marzo 2023

Fecha de aprobación: Octubre 2023

Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual

Yudy Alejandra Manjarrés Rojas⁴

Resumen

Este artículo tiene como objetivo fundamental realizar una indagación sobre los estudios realizados a nivel regional (Tolima), nacional (Colombia), e internacional alrededor de la evaluación educativa, las prácticas evaluativas y la producción textual. Al tiempo que, busca fortalecer el trabajo *Prácticas evaluativas de la producción textual. Un estudio de caso con docentes del área de castellano de la I.E.T.E. Alberto Castilla de Ibagué*, el cual se viene desarrollando para la maestría en Educación de la Universidad del Tolima.

La construcción del estado del arte posibilitó conocer investigaciones finalizadas sobre las categorías en mención, dentro del área de lenguaje, ello, para situar hallazgos positivos y propuestas hechas por docentes e investigadores frente a la evaluación de la escritura en educación básica secundaria. Su realización implicó metodológicamente las siguientes etapas: la búsqueda de información en bases de datos referente a categorías propuestas; compendio de la información suministrada por los textos mediante fichas de sistematización; análisis y sistematización de la información; finalmente, estructuración, revisión y corrección del estado de arte. Ello, permitió establecer una interpretación, contextualización y comprensión de aquellas cuestiones que se convierten en

obstáculos para los docentes a la hora de evaluar el factor de producción textual, a su vez, situar vacíos, constantes o tendencias del problema a investigar.

Palabras claves: Evaluación, Producción textual, Prácticas evaluativas, Básica secundaria, Fichas de sistematización.

Introducción

El problema de la evaluación como objeto de estudio viene tomando relevancia en el campo de la investigación educativa por cuanto se han generado debates y rupturas frente a los significados, los usos, las concepciones, las tendencias, las posturas y los procesos evaluativos innovadores. Dichas discusiones han dado paso a la reflexión sobre la acción docente, la reorientación de la práctica pedagógica, además, deja entrever la incidencia de la evaluación en la formación de sujetos críticos que llevan el conocimiento y la metacognición más allá de la escuela.

En la educación básica y media, lo señalado, ha conllevado a incorporar una constante preocupación en torno a cómo, por qué y cuándo evaluar a estudiantes, docentes, directivos, currículos, materiales, procesos institucionales y muchos factores más. Este hecho ha dado lugar a que diferentes agentes educativos incursionen

⁴Licenciada en Lengua Castellana. Estudiante Maestría en educación de la Universidad del Tolima. yamanjarresr@ut.edu.co

en distintas modalidades de evaluación, por ejemplo, cuando se hace referencia a la evaluación de los estudiantes se puede situar modalidades que varían según los agentes que intervienen (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Además, se precisa distinguir una tipificación de la misma según el momento y la finalidad con la que se introduce al proceso educativo: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación por competencias, evaluación como resultado de aprendizaje, entre otras, (Zambrano, 2014).

El panorama descrito va ligado a un intento que se viene dando desde la década de los 80 y 90 para dejar de lado esa visión tradicionalista de la evaluación donde se prima la medición de los aprendizajes, en la cual el docente es el actor principal del proceso educativo y la única autoridad a la hora de evaluar. Por el contrario, lo que se busca es dar al estudiante un rol activo dentro de su propio proceso de formación para que desarrolle su ser en todas las dimensiones (socio-afectiva, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, etc.), es decir, la evaluación como una actividad que trasciende en la vida de los estudiantes en la medida en que propende por la formación holística del mismo.

Ahora bien, para poder reconocer el estado actual de las tendencias y prácticas de evaluación al interior de la clase de lenguaje, específicamente frente al factor producción textual, se requiere volcar la mirada sobre los antecedentes bibliográficos, por cuanto, esta literatura permite situar la importancia y viabilidad del problema de investigación dando una visión global para comprender los elementos claves que se relacionan con el mismo. Por tal razón, para la construcción de este estado se establece como objetivo conocer investigaciones finalizadas sobre prácticas evaluativas de la producción textual en el aula de lenguaje, con miras de situar hallazgos positivos y propuestas hechas por docentes e investigadores frente a la

evaluación de la escritura en educación básica secundaria. Del mismo modo, se traza como eje orientador la pregunta ¿qué prácticas evaluativas se vienen diseñando y ejecutando para evaluar la producción textual en la clase de Lengua Castellana en el nivel de básica secundaria?

Como todo estado del arte, acá se da apertura al proceso de investigación, porque permite entrelazar las miradas que en el pasado y presente se dan alrededor del tema de interés, se sitúa a continuación un canon teórico y metodológico desde el cual se puede determinar los vacíos, constantes o tendencias del problema a investigar.

Metodología, análisis de los acercamientos y resultados

El desarrollo de este estado del arte tuvo en cuenta la propuesta metodológica realizada por la docente e investigadora de la Universidad del Tolima Elsa Ortiz (2011), es así, como se fijó, en primer lugar, una fase heurística, donde el período de búsqueda comprendió desde año 2000 hasta el 2020 y se tuvo en cuenta trabajos, no sólo del contexto nacional, sino también local (Tolima) e internacional. Lo anterior, debido a que es a partir del año 2000 cuando por primera vez comienza a surgir un interés en el sistema educativo colombiano por introducir la evaluación en los procesos pedagógicos; sin embargo, es desde la primera década del siglo XXI cuando las iniciativas del gobierno y Ministerio de Educación (MEN) comienzan su auge.

En segundo lugar, la construcción de este aparte implicó, metodológicamente, realizar un compendio y sistematización de documentos hallados en bases de datos académicas y reservorios de las universidades, relacionados directamente con el problema a investigar, mediante fichas de sistematización con descriptores específicos, tales como problema,

objetivos, marco teórico, enfoque, metodología, instrumentos y técnicas de recolección de datos. En tercer lugar, el análisis de la información, donde se teje una ruta argumental para trazar una correlación entre las categorías axiológicas. Finalmente, estructuración, construcción y revisión del aparte como producto final. Es de aclarar, que el resultado de esta actividad surge de un proceso de búsqueda intencionada que delimita y organiza los textos para lograr definir la pertinencia o no de la investigación en curso.

Evaluación

Al realizar la compilación de los abordajes que se han hecho frente al tema de investigación, se evidencia que no sólo en lo nacional, sino en el ámbito internacional, la mayoría de trabajos realizados y artículos consultados giran en torno a la indagación de cómo se ha transformado la evaluación a lo largo de la historia, además, tienen intereses en tejer reflexiones sobre la evaluación formativa frente a evaluación tradicional y una búsqueda por el cuestionamiento por los instrumentos y estrategias para llevar a cabo la evaluación al interior de las escuelas. Todo ello ha despertado en el campo educativo tensiones e inquietudes frente al proceso evaluativo. Es de resaltar que, los trabajos permiten comprender que las políticas públicas en evaluación varían según el país donde se mire, las competencias que se buscan desarrollar en el estudiantes y docentes; además, de los sistemas de acreditación de la calidad educativa.

A nivel internacional, autores como Escudero (2003), se preocupan por determinar las transformaciones conceptuales y funcionales de la evaluación a lo largo de la historia. Este investigador, particularmente en su trabajo *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación* (2003), parte del análisis histórico y logra resumir los

distintos enfoques de la evaluación. Es así que, permite comprender las distintas concepciones, funciones, ámbitos y status que se le ha dado a la evaluación a lo largo de la historia. A su vez, posibilita señalar que la evaluación, como objeto de estudio, ha sufrido, y sufre, profundas transformaciones conceptuales y funcionales en el campo de la investigación. A razón de esto, referentes epistémicos han llegado a fijar épocas para hablar de la evaluación. Por ejemplo, Cabrera (1986) y Salvador (1992) señalan tres épocas, una encaminada a la medición, otra a la descripción y una última al juicio o valoración, apuntando que en cada una de estas destacan distintas generaciones. Según estos autores, actualmente se sitúa la evaluación en la cuarta generación, que se apoya en el enfoque paradigmático constructivista.

Por su parte, Scriven (1967), Stufflebeam & Shinkfield (1987-1999), Madaus (1991) y otros, señalan seis épocas estas son: de la reforma; de la eficiencia y del «testing»; de Tyler; de la inocencia; de la expansión y de la profesionalización, esta última recoge, según los autores, el panorama de la evaluación en la actualidad. El recorrido histórico que realiza Escudero (2003), detalla enfoques, modelos, diseños y planteamientos evaluativos relevantes del siglo veinte en la década de los setenta y ochenta. Logrando con ello, establecer que, por lo general, estos aparecen cuando se intenta determinar lo que es hoy en día la investigación evaluativa. Asimismo, establece algunas perspectivas y visiones de la evaluación en la actualidad. Tras el análisis realizado, el autor llega a la siguiente conclusión,

A la hora de plantearnos una investigación evaluativa, no contamos todavía con unos pocos modelos bien fundamentados, definidos, estructurados y completos, entre los que elegir uno de ellos, pero sí tenemos distintos enfoques modélicos y un amplio soporte teórico y empírico, que

permiten al evaluador ir respondiendo de manera bastante adecuada a las distintas cuestiones que le va planteando el proceso de investigación (Escudero, 2003, p. 30).

En la misma línea, cuando el autor contrasta las visiones más actuales de evaluación, reconoce que el asunto de los propuestos modelos para la evaluación parece un tema cerrado desde hace dos décadas, argumentando que ya no surgen nuevos modelos o propuestas, salvo una excepción que halla en Scriven. Por ello, centra su atención en este autor, al punto de comparar sus propuestas con las propuestas y visiones del padre de la evaluación, Tyler, llegando a plantear que

... no tenemos unas posiciones contrarias a las otras visiones en la misma medida que las tiene Scriven y, de hecho, consideramos desde una posición pragmática, que todas las visiones tienen puntos fuertes y que, en todo caso, aportan algo útil para la comprensión conceptual y el desarrollo de la investigación evaluativa (Escudero, 2003, p. 30).

Continuando con el panorama internacional, José Luis Gil, Mabel Morales & Johana Mesa (2017) en el texto *La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos*, posicionan su interés investigativo sobre la teoría y práctica de la evaluación educativa. Estos autores buscaron determinar la influencia del proceso evaluativo en el mejoramiento de los sistemas educativos. Para lograr su objetivo, llevaron a cabo un rastreo y análisis de la teoría literaria sobre evaluación, abordando autores como Ralph W. Tyler, Stufflebeam (1987), Sócrates, Juan Amus Comenios, Konstantinov, Konstantin Dimitrievich Ushinski, López Silverio (1988), J. Dewey, entre muchos otros más.

A partir de análisis literario, los autores concluyen que el mejoramiento de los sistemas

de evaluación debe darse a partir de políticas de evaluación que se preocupen por adquirir nuevos retos y compromisos. De igual modo, determinan que “La evaluación educacional se ha materializado por razones sociales para determinar un nivel de desarrollo en este sentido y argumentar políticas educativas” (Gil *et al*, 2017, p. 166) y “En la teoría y práctica de la evaluación educativa se han materializado procesos de formación e innovación, en tal sentido, que han posibilitado un crecimiento de la literatura científica por sus múltiples perspectivas y repercusiones”. (p. 166)

Continuando con los antecedentes ubicados a nivel nacional, se encontraron aportes importantes entre los que se destaca el libro *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2001), de Juan Manuel Álvarez Méndez, quien plantea que todos los docentes articulan la evaluación en su quehacer pedagógico, sin embargo, cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: desde usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien se aplica con muy poca variedad de instrumentos. Desde esta perspectiva, la evaluación asume un carácter integral y con el objetivo de provocar la acción de los educandos, se trata de enseñarles a hacer desde la teoría y la práctica. Por ende, “constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes”. (2001, p. 13)

El desarrollo conceptual que se da en el campo de la evaluación puede comprobarse por su constante ampliación. Aparecen términos nuevos, expresiones que crean imágenes sugerentes, ideas innovadoras. Muchas tienen en común el afán de superar la racionalidad técnica que desde los años cincuenta, a raíz de la publicación de la obra de Tyler (1949), ha caracterizado la evaluación escolar. De la aplicación de las ideas de Ralph Tyler surgieron

las taxonomías que Bloom (1975) y su equipo elaboraron.

Un plantel educativo se caracteriza por tener un fundamento pedagógico que involucra la formación académica, técnica, cultural y humana porque parte de una enseñanza donde atiende a los diversos contextos socioeconómicos de sus educandos, la realidad del entorno, las demandas y circunstancias histórico-políticas del país. Teniendo en cuenta este aspecto, la evaluación “debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, porque se asumen que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”. (Álvarez, 2001, p. 12)

Esta investigación documental con enfoque comparativo pretende ir más allá de las definiciones que poco o muy poco resuelven cuando de evaluación se trata. Va detrás de una serie de rasgos que permiten ir caracterizando las prácticas de evaluación, según tendencias actuales, si bien en algún caso están referidos a ámbitos de aplicación que trascienden lo educativo en un sentido restringido, tal como pueden ser la evaluación de programas o evaluación curricular como referentes más próximos.

Un cambio significativo en las prácticas evaluativas implica comprender la realidad y los conocimientos que tiene el estudiante en su vida académica, pero a su vez involucra aspectos personales y de formación de competencias para el trabajo. Este proceso se mide desde la integralidad y el progreso del estudiante porque implica atender necesidades específicas de referente externo de rendimiento generado localmente para indagar con profundidad en el proceso contextualizado de la enseñanza y del aprendizaje; de indicar sanciones para los que apenas alcanzan los niveles a equilibrar recursos y aumentar las oportunidades de aprendizaje y de forma de control sobre contenidos

transmitidos a acto de conocimiento que estimula para nuevos aprendizajes.

En el ensayo investigativo *La evaluación docente en Colombia*, Arizmendi & Saa (2018) analizan los aspectos del sistema de evaluación del desempeño docente en Colombia, en tanto, estos también deben evaluar y ser evaluados; buscan reflejar las fortalezas y debilidades del mismo, así como los aspectos a mejorar. Es de especificar que la fundamentación teórica de este tiene como punto de partida la UNESCO y el MEN, sin embargo, también se posiciona desde los postulados de pedagógicos y epistémicos de Blanco (2006), Verger (2017), Ortiz & Montoya (2015), Manso & Monarca, (2016) y De Zubiría (2015).

Este trabajo con metodología cualitativa, lleva a cabo un diagnóstico del contexto educativo de Colombia y seguidamente un análisis de los resultados que ha obtenido el país en la aplicación de pruebas como PISA, SERCE, TERCE, entre otras. A su vez Arizmendi & Saa (2018) proceden a relacionar estos resultados con la evaluación del desempeño docente. Llegando a concluir que, las evaluaciones docentes son un elemento esencial para la mejora de la calidad y los resultados de los sistemas educativos, por ello, debe tejerse como una preocupación de primer orden para el país, puesto que su impacto será perceptible a medio y largo plazo en las condiciones de vida, sociales y económicas de Colombia. De igual modo, se propone que, “un modelo a tener en cuenta de evaluación docente sería aquel en el que se realizara la entrega del módulo de planificación, las evaluaciones que hace a sus estudiantes y la reflexión sobre su práctica”. (Domínguez et al, 2018)

En el mismo ámbito nacional, aterrizando la evaluación en el aula de lenguaje, se halló el artículo de investigación titulado *Evaluación formativa y auténtica de la narración oral* (2012), producto de la investigación *Discursos*

y prácticas evaluativas en aula de lengua materna: un estudio de caso, el cual fue desarrollado por Elssa Ibeth Valbuena Valbuena & Nidia Omaira Valbuena Valbuena, en el cual se plantea la evaluación formativa y auténtica orientada a favorecer el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad en el aula. Además, promueve procesos de comprensión discursiva y trabajo cooperativo para cualificar la narración oral mediante relatos en estudiantes de educación básica. El objetivo general del trabajo “permitió validar la evaluación formativa y auténtica de lo oral como una guía de trabajo pedagógico, sistemático, para mejorar las competencias narrativas orales de los estudiantes y como instrumento de análisis de sus aprendizajes” (Valbuena & Valbuena, 2012, p. 77). Teniendo en cuenta la parte disciplinar de la evaluación, las autoras centran su investigación en la enseñanza del discurso oral, para ello, tienen en cuenta los aportes de Carlos Lomas (1994). En este, el componente de la evaluación de la lengua oral requiere “un proceso de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que el estudiante utiliza en diversos contextos con diferentes grados de formalización” (p. 82).

Por su parte, Jurado (2003, 2005, 2007, 2009), Atorresi (2005, 2010), Condemarín (2000), Carreño (2005), Camelo (2012) & Pinilla (2012) vuelcan su perspectiva hacia “la evaluación auténtica y formativa” (Valbuena y Valbuena, 2012, p. 80). Para ello, se requiere un enfoque real del estudiante donde los docentes hacen una adecuada planeación de clases y el diseño de políticas educativas están direccionadas hacia la formación integral y el mejoramiento de los resultados de las pruebas externas y la manera en que se puede ayudar a los estudiantes a superar dificultades en el discurso oral. El discurso evaluativo (Valbuena y Valbuena, 2012) se enfoca en el rol del docente, el cual es visto bajo la perspectiva de la pedagogía socio-constructiva de Vygotsky y la pedagogía

constructivista cognitiva de Piaget. Desde esta mirada, el maestro es un mediador del aprendizaje porque posibilita que el estudiante construya su conocimiento basado en “la repetición de contenidos” y plantee resolución de problemas a una situación determinada. (p, 82)

El diseño metodológico de la investigación corresponde al estudio de caso y su objeto son los discursos y las prácticas evaluativas de cuatro profesores de lengua castellana. Se orienta bajo el paradigma interpretativo para posibilitar la observación, descripción y comprensión del acto de evaluar en un contexto pedagógico real y específico. Los instrumentos implementados son el análisis documental, grabaciones de audio y video, observaciones no participantes de clase y registros escritos; mientras que, para el análisis y evaluación de la información obtenida, se emplearon listas de cotejo y matrices de valoración en situaciones de autoevaluación y coevaluación. Los resultados obtenidos en esta investigación posibilitan dimensionar el rol activo del estudiante, puesto que se convierte en un sujeto discursivo que aprende para desempeñarse con acierto en la vida social y como un sujeto responsable frente a la tarea de evaluar y evaluarse. El educando asume con criterio crítico su proceso educativo y asume una conciencia de los aspectos fortalecidos y los que están en vía de superarse.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa y auténtica de lo oral puede valorarse como una guía de trabajo pedagógico, sistemático para mejorar las competencias narrativas orales de los estudiantes y como instrumento de análisis de sus aprendizajes. En cuanto al trabajo realizado con los profesores este generó reflexión sobre la enseñanza de la oralidad, específicamente sobre sus características y funciones, así como la importancia pedagógica del discurso oral formal. Los elementos mencionados anteriormente complementan el trabajo de grado porque posibilitan comprender la evaluación

formativa y auténtica como aquel proceso donde el aprendizaje es reflexivo, autocrítico y de constante actualización pedagógica y curricular. Esta investigación contribuye al reconocimiento de la evaluación formativa y auténtica, al diseño de instrumentos para la enseñanza y la valoración de la oralidad e involucra tanto a profesores como a estudiantes. Ofrece herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a la transformación de las prácticas evaluativas orales en el aula teniendo en cuenta *Lineamientos curriculares* y *Derechos Básicos de aprendizajes* a partir de lo articulado por el Ministerio de Educación Nacional.

Teniendo en cuenta los trabajos revisados hasta el momento, se puede afirmar que, aunque la evaluación hoy por hoy carece de modelos completos en cuanto a fundamentación, definición y estructuración, existen avances en el campo de la evaluación educativa que dan paso a la resignificación de la evaluación como aquella que refiere situaciones problemáticas que se presentan a los estudiantes y que son muy parecidos a la vida fuera de la escuela. De ahí, la difícil tarea de elegir un enfoque modélico dada la amplia literatura teórica y empírica que gira alrededor de ella.

Del mismo modo, es preciso señalar que la evaluación en la escuela ha quedado estancada y reducida a un carácter cuantitativo (comprobación, medición, logro de objetivos, entre otros aspectos) y un carácter sancionador, desde el cual los evaluados no terminan beneficiándose del proceso, sino que buscan evadirlo. A su vez, los trabajos resaltan algunos aspectos de la evaluación como: la reflexión, retroalimentación, necesidad de actualización, adecuación y pertinencia de la evaluación en los procesos pedagógicos. Lo anterior, reitera el interés por la búsqueda de prácticas evaluativas que conlleven a la resignificación de la evaluación y los sistemas de evaluación existentes, puesto que, si el proceso

se realiza de forma aislada, el resultado será injusto, imparcial, desmotivador y sin sentido pedagógico.

Prácticas evaluativas

Otra categoría indispensable para la construcción del presente estado del arte es la referida a las prácticas evaluativas las cuales se han convertido en un asunto de vanguardia en los problemas y retos de la política educativa nacional y regional. Por esta razón, se hace necesario clarificar la concepción de las mismas dentro del ámbito educativo, en tanto, dicho acercamiento posibilita su comprensión y abordaje en relación al quehacer docente. Categorizar las prácticas evaluativas es un reto conceptual puesto que se encuentran vinculadas a discusiones de orden político, pedagógico, psicológico y epistemológico. De igual modo, es un desafío porque como lo afirman Prieto & Contreras (2008)

La evaluación escolar es un proceso complejo, pues en él confluyen una gran variedad de aspectos, algunos de ellos bastante explícitos y otros menos advertidos, dado que están implícitos. Los primeros provienen desde la escuela y están asociados a los contenidos educativos, normas, regulaciones [...]. Los implícitos provienen desde los propios profesores quienes aplican criterios e implementan prácticas docentes relacionadas con sus concepciones respecto de enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia (p. 246).

Como puede verse, dentro de los aspectos implícitos de la evaluación se sitúan las prácticas evaluativas, las cuales están condicionadas por aspectos de orden disciplinar, personal, cultural, administrativo y político relacionados con la escolarización. Para una definición más exacta valdría evocar los postulados de

Gimeno Sacristán (1994) quien refiere que, “la práctica evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (p. 45). Sin embargo, es de aclarar que cuando se hace referencia a las prácticas evaluativas, estas no se relacionan con métodos, sistemas o procedimientos de orden técnico. Al respecto, Prieto & Contreras refieren “las prácticas evaluativas no son procesos meramente técnicos ni de control, es necesario cumplir con una serie de requisitos para que sus resultados reflejen efectivamente los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de las respectivas habilidades” (2008, p. 255).

Un primer hallazgo a nivel internacional es el ensayo de investigación titulado *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar*, desarrollado por Prieto & Contreras (2008) en la Universidad Austral de Chile. Allí se hace una revisión analítica de los sentidos asignados a la evaluación y las prácticas evaluativas, además de determinar la influencia de estas en la actualidad. Se destaca resultados de estudios nacionales e internacionales referidos a los sentidos y concepciones que orientan y determinan las prácticas evaluativas de los profesores básicos de matemáticas y lenguaje, situando la importancia y efectos de las concepciones en los estudiantes.

Las autoras parten de la hipótesis que las concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, en tanto, “operan como el fundamento central que guía sus prácticas las que, no obstante, su importancia, han sido relativamente poco reconocidas y mucho menos investigadas” (Prieto & Contreras, 2008). La situación problemática ha generado controversias por la

manera como los profesores están entendiendo la evaluación, dado que les conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos de gran impacto en los procesos formativos, pero con efectos no deseados en los estudiantes.

En dicho trabajo los autores llegan a plantear que es pertinente desarrollar investigaciones sobre las concepciones de enseñanza y de evaluación que medien las prácticas docentes de los profesores de Matemáticas y Lenguaje para develar las disonancias, contradicciones y repercusiones que estas acarrearán. Ello, porque desde estas áreas se asigna el deber de formar a los jóvenes para que se desenvuelvan lo mejor posible en su vida de adultos, lo que tiene una relación directa con el nivel en el que están puesto que, los conocimientos que construyan y las habilidades que desarrollen contribuyen a sus roles futuros. Estas investigaciones son valiosas en tanto aportan significativamente al problema de la evaluación, al concebir que en la escuela a los niños y jóvenes se les debe facultar para elaborar construcciones cognitivas complejas, organizar y supervisar sus propios aprendizajes, al tiempo que, dan sentido a su contexto desde la crítica del entorno.

Otra investigación pertinente, ubicada dentro de este mismo ámbito, fue el artículo de investigación publicado por la universidad de Barcelona, el cual estuvo a cargo de Isabel Solé, Mariana Miras & Núria Castells, titulado *¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?* Para situar el problema de investigación las autoras parten de plantear que, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, las innovaciones encuentran dificultades para abrirse camino, ello por la existencia de prácticas y hábitos muy arraigados entre el profesorado ya que en la evaluación confluyen varias dimensiones: una dimensión reguladora y pedagógica y una dimensión acreditativa y social. El trabajo de Solé, Miras & Castells

tuvo por objetivo identificar las características que poseen propuestas de evaluación para la comprensión lectora y la composición escrita, propios de la dimensión pedagógica de la evaluación, y asistir a su concreción en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje. Los principales referentes teóricos para la investigación fueron Coll y sus colaboradores (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992); (Coll, Barberá & Onrubia, 2000); asimismo, Miras, Solé & Castells (2000).

Por otro lado, para la realización del estudio se utilizó como metodología el análisis y contrastación de dos situaciones de evaluación de la comprensión de una novela en dos aulas de grado séptimo. Se tuvo por participantes las profesoras orientadoras de la asignatura de castellano y los alumnos que constituían ambos grupos, para su selección se establecieron una serie de criterios. Algunos instrumentos de recolección de la información fueron, principalmente, los registros detallados de las sesiones y las entrevistas. El análisis de las situaciones se realizó mediante un instrumento elaborado por las investigadoras en el contexto de un proyecto de investigación más amplio sobre las prácticas evaluativas, que permite caracterizar las prácticas de evaluación de forma global, así como distinguir sus peculiaridades. La aplicación de este instrumento puso de relieve diferencias entre ambas situaciones, tanto a nivel de su organización general, como en relación a las características de la actividad de evaluación en sí misma. Las conclusiones a las que se llegaron refieren al interés que reviste poder caracterizar las prácticas de evaluación y las dimensiones que diferencian una propuesta evaluativa concebida no sólo para acreditar a los alumnos, sino también para ayudarles a regular sus aprendizajes, de otras propuestas centradas exclusivamente en la acreditación.

Ahora bien, dentro del ámbito nacional, se situó a Pineda Moreno con el trabajo de grado *Análisis*

de las prácticas evaluativas de docentes de lenguaje bajo el marco de la enseñanza para la comprensión (2018), este se centra en examinar las prácticas evaluativas de los docentes de lenguaje en grado 9° del colegio Santiago de Las Atalayas, desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión. El trabajo de grado hace una revisión de las concepciones, pedagogías y usos que el docente da a la evaluación de los aprendizajes en lenguaje, desde la perspectiva de los autores como Scriven (1967) y Stake (1999). Para el concepto de evaluación toma a Tyler (1959) citado por Zambrano (2014) quien define la evaluación como el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual genere un juicio de valor sobre la información recogida. Esta definición es replanteada por Scriven (1967). Además, plantea marco conceptual y legislativo y los parámetros oficiales en evaluación y lenguaje del MEN.

La investigación tiene un enfoque cualitativo y para la articulación curricular, la investigadora tuvo en cuenta que debía crear una relación con lo establecido por la EpC con el fin de determinar el nivel de apropiación que ellos tienen en el uso del marco, teniendo en cuenta el direccionamiento del Consejo Directivo y los parámetros que guía la dirección académica y otras instancias directivas de la AAE. Se hace importante resaltar que de este trabajo de grado se tiene en cuenta el instrumento utilizado en la metodología de investigación, dado que la entrevista narrativa posibilitó estudiar la manera en la que los docentes pueden ajustar la planeación como instrumento para guiarse cada día más en la evaluación formal e informal de los aprendizajes.

Por otra parte, se resalta que la EPC considera esencial involucrar a los docentes en la planificación curricular ya que les permite proponer ajustes y desarrollar estrategias que sólo ellos lograrían estructurar porque encajan

con las comunidades específicas que atienden. En los casos analizados, este hallazgo es relevante por observarse que al parecer existe un interés simultáneo por renovar la planeación en beneficio de los estudiantes. De esta manera, “las prácticas evaluativas” (2018, p. 61) “se ubican principalmente en los niveles “diseño” y puesta en práctica y se caracterizan por la aplicación de estrategias de valoración formativa” (p. 61).

A nivel nacional, se localizó la investigación desarrollada por Moreno Pulido (2019), *Análisis de las prácticas de evaluación en los procesos de lectura y escritura del ciclo I del Colegio El Cortijo Vianey I.E.D.*, tesis llevada a cabo para la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, cuyo interés se enmarcó bajo el problema ¿En qué medida las prácticas de evaluación de y para el aprendizaje, adelantadas por las docentes del primer ciclo en los procesos de lectura y escritura, son coherentes con el enfoque pedagógico aprendizaje significativo definido por el colegio El Cortijo Vianey IED?

Moreno (2019), se propuso a analizar las prácticas de evaluación de y para el aprendizaje, adelantadas por las docentes del colegio El Cortijo Vianey IED, determinando su coherencia con el enfoque pedagógico de aprendizaje significativo. Dentro de sus objetivos específicos se proyectaron la caracterización de las prácticas de evaluación de y para los aprendizajes, la identificación de las estrategias de evaluación usadas por las docentes en el aula para orientar el aprendizaje significativo de los procesos de lectura y escritura, además, de interpretar la coherencia pedagógica de las prácticas de evaluación en relación con el enfoque pedagógico aprendizaje significativo para proponer recomendaciones y acciones de mejora en términos del diseño y uso de la evaluación.

La investigación tuvo como sustento teórico diversos autores que facilitaron el

reconocimiento de referentes en evaluación de aprendizajes, prácticas y evaluación de la escritura y la lectura. Se resaltan dentro de estos los aportes realizados por Ahumada (2001), Díaz & Hernández (2010) en relación con la evaluación de aprendizajes y la evaluación bajo el aprendizaje significativo; asimismo, destaca Gordon (2010) quien permite la conceptualización del enfoque de evaluación para el aprendizaje. Los referentes conceptuales sobre evaluación de la escritura y la lectura se ubican aportes de Jurado (2009), Pérez & Roa (2010) y Solé (2001). De forma complementaria, emplearon fuentes documentales de la Secretaría de Educación SED (2010) como: *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo; Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo y Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos.*

La metodología se estructuró desde el diseño metodológico con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, porque busca una experiencia particular en un contexto real, constituyéndose en un estudio de caso que interesa tanto por su singularidad como por su complejidad (Stake, 1998). La población estuvo determinada por la selección de una muestra censal constituida por seis docentes del primer ciclo y un grupo focal de padres de familia, con quienes emplearon técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada y observación de clase no participante. Por otro lado, emplearon la revisión de documentos de orden distrital, institucional y del aula.

Moreno (2019), establece que las prácticas evaluativas en Colegio El Cortijo Vianey I.E.D., se orientan bajo una perspectiva de evaluación del aprendizaje donde la evaluación está circunscrita a los referentes legares y epistémicos porque la valoración de los aprendizajes gira alrededor de aspectos relativos a contenidos declarativos, procedimentales y

actitudinales (Barriga & Hernández, 2010). Además, señala que la evaluación formativa es una tendencia en la evaluación de la escritura y la lectura puesto que, se centra en identificar y valorar las fortalezas y debilidades para encausar acciones hacia el mejoramiento del aprendizaje. Asimismo, interpreta que existe coherencia pedagógica de las prácticas de evaluación de las docentes del primer ciclo en relación con el enfoque pedagógico aprendizaje significativo, ya que, de manera general, las docentes reconocen los postulados del aprendizaje significativo.

Aterrizando en el panorama regional, se abre paso la tesis de investigación *Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Instituto Integrado Francisco Serrano del Municipio San Juan de Girón*. El estudio tuvo como finalidad establecer en qué medida las prácticas evaluativas de los docentes son coherentes con el Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes (SIEE) del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz. Para lograr el objetivo los autores caracterizaron las prácticas evaluativas de los docentes en el aula e identificaron los criterios de evaluación propuestos por el sistema institucional de evaluación de estudiantes, ello, con miras de determinar la coherencia que existe entre los mismos.

El marco referencia estuvo sustentado y enmarcado en el modelo constructivista, además, contó con un marco legal regido por la *Ley 115 de Educación* y el *Decreto 1290* que reglamenta el sistema de evaluación en Colombia. El enfoque fue mixto dando prevalencia a la investigación cualitativa y cuyo diseño es el estudio de caso. Los resultados de la información obtenida, junto con la información del marco de referencia permitieron reconocer que los docentes manejan un discurso que muestra un dominio conceptual general de evaluación formativa, el cual es acorde a los principios del

sistema institucional de evaluación; sin embargo, los estudiantes expresan lo contrario pues para ellos la evaluación es sinónimo de medición y clasificación.

En la triangulación de la información se evidenció que los docentes tienen conocimiento sobre el objetivo de la evaluación, pero el proceso de análisis y reflexión se realiza de manera generalizada, desconociendo las particularidades de cada estudiante, como lo son los avances en el proceso, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje y tipo de inteligencia, propios de una evaluación formativa e integral.

Las investigaciones revisadas aportan a la propuesta de estudio porque permiten evidenciar una necesidad por significar y resignificar en las instituciones educativas de la región, la noción de prácticas evaluativas las cuales propendan por una articulación total de las dimensiones que se potencializan en los niños y jóvenes que van a la escuela, por la mejora de la calidad del sistema educativo y la importancia de las prácticas evaluativas para el ejercicio de la labor docente. En otras palabras, se hace necesario reconocer la evaluación como oportunidad frente a las acciones pedagógicas.

En resumidas cuentas, una investigación interesada en estudiar y analizar las prácticas evaluativas en los procesos escritura en básica secundaria cobra sentido y pertinencia porque puede aportar al conocimiento y aplicación de los referentes de evaluación determinando la incidencia de esta dentro del factor de producción u otros factores, en diferentes niveles educativos. Además, permite revisar los vacíos o debilidades en la literatura de la evaluación.

Producción textual

El lenguaje es la base fundamental para el desenvolvimiento de entornos personales, académicos y profesionales, se encuentra

directamente relacionado con la vida de los seres humanos porque implica leer los signos que están en el mundo y que se producen con una finalidad desde el plano de “lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones)” (MEN, 2006, p. 26). Lo anterior conlleva a afirmar que la comunicación no es ingenua, siempre persigue un objetivo y una necesidad en sus interlocutores sin importar la manera en que se haga. Por ejemplo, por medio de la literatura se comprende la condición humana y la historia del hombre a través de la ficción y del arte; con la lectura crítica el sujeto entiende que es un ser persuasivo, persuadido y perspicaz; la producción textual se convierte en el arte de comunicar atendiendo a un público, objetivo, tipología, propiedades textuales, dotando las palabras de significado y sentido al tejer una conexión entre las mismas desde las distintas ramas de la lingüística.

Dando paso a la categoría de producción textual, en el ámbito internacional, se precisa destacar los aportes de los trabajos de Daniel Cassany, investigador español quien ha trabajado en el desarrollo de propuestas que permiten pensar a la escritura como una acción que implica un proceso de composición. Uno de ellos es *El modelo general de composición textual*, un estudio investigativo llevado a cabo en 1999 con estudiantes de algunos centros educativos de secundaria de la Provincia de Barcelona acerca del modelo general de actividad de composición. Allí se refiere a que las prácticas de producción escrita son escasas, breves y asignadas a la clase de castellano, literatura, filosofía y sociales; además, señala que los docentes prestan más atención a la corrección gramatical del texto que al resto de rasgos lingüísticos como contenido, estructura, adecuación, corrección, entre otros. Las limitaciones didácticas que, según el autor, presentan estos modelos son: ausencia

de planificación y revisión; heterodirección, el docente dirige, conscientemente o no, la conducta del alumnado quien pierde protagonismo y se convierte en un “escriba” obediente y sin iniciativa. Situación que incide en las actitudes y la motivación del alumnado; limitación de interactividad, el canal gráfico como vía única de interacción entre docente y alumnado; ausencia de oralidad impone restricciones importantes a ambos interlocutores; ausencia de destinatarios reales, el docente como único receptor. Dichas acciones sitúan la producción textual, no como una actividad comunicativa, sino como un ejercicio de laboratorio, es decir mecánico, que acrecienta la desmotivación de los estudiantes como escritores, quienes emplean la escritura para responder a exigencias académicas.

En síntesis, el trabajo de Cassany postula que el problema de la escuela arguye en que no se enseña a escribir para pensar y aprender sino para aprobar, por eso, el alumnado percibe la escritura como una tarea mecánica, memorística y poco creativa, impidiendo el desarrollo de procesos cognitivos superiores como la libre expresión, la manifestación de juicios y críticas en torno a temas de interés.

En el marco nacional, Yenny Esperanza Rodríguez y Jorge Eliecer Muñoz dan a conocer los resultados de su tesis de investigación titulada *Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de Educación Media Técnica del Colegio Rufino José Cuervo IED en articulación con la universidad Minuto de Dios*, donde trazaron por objetivo el diseño de una propuesta didáctica que permitiera el desarrollo de la habilidad escritora en estudiantes de la Media Técnica del colegio Rufino José Cuervo I.E.D., articulados con la Universidad Minuto de Dios, esto a partir de la identificación de necesidades y dificultades, en términos de producción textual, de los estudiantes. Para su marco teórico establecieron una serie de categorías sustentadas de la

siguiente manera: Proceso escritural: técnicas y estrategias Serafini (2007) y Casanny (1993); Procesos cognitivos en la escritura. Sustentado en Flower & Hayes en (1981) y Casanny (1998); Código escrito, Casanny (2004) y Parody Giovanni (2003). El diseño metodológico adoptado fue la investigación mixta (cualitativa de carácter descriptivo y cuantitativa) puesto que adopta la recolección de datos mediante dos encuestas. Además, incorporó la investigación acción porque buscaban fortalecer las habilidades comunicativas. Se empleó el método estudio de casos para poder realizar una observación directa de los escritos elaborados por los estudiantes.

Los resultados obtenidos de dicha investigación muestran la importancia de generar espacios donde se garantice el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas, especialmente, la producción de textos escritos, dado que los estudios realizados evidencian que los educandos adolecen de espacios y de estrategias que brinden la posibilidad de llevar a cabo un proceso escritural adecuadamente.

En el mismo sentido, se halló en el marco nacional, el artículo de investigación *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico*, el cual establece el problema a investigar dentro de las características e importancia de la lengua escrita en la enseñanza de ELE, para llegar a justificar la necesidad de un acercamiento multidisciplinar debido a la complejidad de la destreza escrita, agrupada en: los procesos de la escritura; los estudios acerca del producto de la escritura; enfoques y modelos didácticos de la escritura. El autor de este, Arias Fuentes (2013) plantea como objetivo hacer una revisión del estado actual de los estudios acerca de la expresión escrita desde una perspectiva multidisciplinar. Para ello, hace una breve contextualización justificando las diferentes perspectivas, dando paso a la presentación de los aspectos que participan en la destreza en cuestión:

- 1) Los procesos cognitivos y lingüísticos de la escritura.
- 2) Los estudios acerca del producto de la escritura, sobre todo aquellos que resultan más relevantes para ELE.
- 3) Los estudios y modelos de la didáctica de la escritura.

La importancia de los aportes de Arias Fuentes (2013) radica en que describe detalladamente los distintos modelos de evaluación, por ejemplo, el modelo de Hayes & Flower (1980); el modelo de Scardamalia & Bereiter (1992) cuya propuesta incluye dos modelos, uno es el de decir el conocimiento y otro el de transformar el conocimiento. El modelo de Bourdin & Fayol (1994, 2002); los modelos de enseñanza basados en el contenido (el producto en lugar del proceso), en el que la escritura tiene una función instrumental y epistémica y sirve para aprender los contenidos de una asignatura, pero sin hacer énfasis en aspectos formales ni textuales (Cassany, 2009); el modelo restringido a contextos escolares y académicos bilingües (Hernández & Quintero, 2001), entre otros.

Es de resaltar que, cada uno de los modelos expuestos piensa de forma diferente la escritura, llegando a concebirla como medio para enseñar rasgos gramaticales, pero también como posibilitadora de todas las habilidades y destrezas del ser humano (Carlino, 2008). Arias Fuentes (2013) concluye su texto afirmando que la dirección de las investigaciones deberá encaminarse hacia la integración de los puntos fuertes de cada modelo con el fin de llegar a uno que no descuide los aspectos importantes en la composición de los textos.

Ahora bien, al realizar la búsqueda de trabajos de investigación sobre producción textual se pudo determinar que existen múltiples propuestas de investigación cuyos intereses giran en torno a competencias lingüísticas como la oralidad, la comprensión y la escucha,

pero son pocos los que centran su interés hacia el factor de producción textual, lo que deja entrever un interés marcado por la comprensión lectora respecto a la producción textual escrita, bien afirma Castaño, “esto sucede porque no hay conciencia sobre el valor de la escritura como herramienta para construir conocimiento y desarrollar procesos de pensamiento” (2014, p. 16). Además, se puede distinguir que uno de los grandes problemas de la producción textual en el aula radica en la fuerte tendencia conductista y estructuralista que se encuentra latente en los docentes al momento de trabajar la misma. De ahí, que diferentes estudios han coincidido en que afirmar que existe una mirada negativa, y por ende errada, de los estudiantes y de los docentes en torno a la escritura, donde, los primeros, generalmente consideran que para escribir sólo se necesita redactar una única vez y desconocen la importancia de tener una motivación, trazar un plan de trabajo, adecuarse a un público, ajustar el vocabulario y, de escribir, reescribir y evaluar las ideas.

Los segundos fomentan esa falsa idea, en tanto, tienen la tendencia errada de solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela, limitando con ello las ventajas que el proceso escritor puede dar al sujeto en formación y reduciendo la escritura a una práctica sin sentido e importancia, donde no se solicitan avances, no se hace acompañamiento y tampoco se facilitan guías o rúbricas al estudiante para que sea él un evaluador más de su texto.

Del mismo modo, cuando se hace una búsqueda de prácticas para evaluar la producción escrita queda al descubierto que, hoy por hoy, en muchas instituciones educativas suele marginarse el proceso de producción textual dada la complejidad y el trabajo que conlleva realizar las correcciones de un texto. A su vez, se evidencia que existe el diseño de distintas actividades que involucran ejercicios de

producción textual, pero estas no son evaluadas de manera continua sino hasta el final del proceso. Es decir, la escritura se constituye en un pedido del docente y la evaluación queda posicionada desde una mirada anquilosada en la cual sólo se tiene en cuenta el producto y no el proceso. Bien señala Álvarez “todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos o bien lo aplica con poca variedad de instrumentos”. (2001, p. 11)

Conclusiones

Una vez sistematizadas y analizadas las investigaciones se determinó que el problema de estudio es pertinente, y aunque ha sido objeto de estudio en las últimas dos décadas, en la actualidad se convierte en el foco de los estudios del aula del lenguaje y otras aulas dados los cambios de enfoques, tendencias y miradas. La evaluación como acción está mediada y limitada por una serie de lineamientos formales e informales que nacen de la práctica docente, de las concepciones de los estudiantes y de las políticas educativas; sin embargo, dichos lineamientos han reproducido esquemas cognitivos y procedimentales sin hacer consciencia de los mismos. Razón por la cual, la evaluación se ha concebido como una actividad de acreditación de las instituciones y los estudiantes, más no como una reguladora de los procesos de enseñanza (tarea de directivos y docentes), tampoco de los aprendizajes (estudiantes).

En general, los resultados muestran que en el campo de la investigación sobre producción textual u otras competencias lingüísticas existe una tendencia por el uso de instrumentos y técnicas de evaluación como la observación, las listas de cotejo, diario de campo, entrevistas a los niños, trabajos de los niños y registros de estos. Con base en lo anterior, se logra deducir que

el docente requiere, además del conocimiento teórico sobre la evaluación, la habilidad para usar los instrumentos adecuadamente para obtener información suficiente e integral del proceso de aprendizaje.

En este sentido, la realización del estado de arte permite afirmar que el problema de investigación que motivó la construcción del mismo, se justifica porque a nivel nacional y regional se pueden encontrar múltiples trabajos e investigaciones sobre cómo enseñar o cómo abordar distintas temáticas dentro la asignatura de Lengua Castellana, pero son pocos los que realmente centran su atención sobre cómo, por qué y cuándo evaluar. Además, las investigaciones existentes abordan otras competencias lingüísticas distintas a la producción textual o trabajan la lectura y la escritura en conjunto, dando mayor relevancia al primer factor.

Para evaluar la producción textual en el aula se hace necesario que los docentes sean capaces de reconocer cada las fortalezas y debilidades de cada uno de los modelos propuestos por teóricos como Hayes & Flower (1980), Scardamalia & Bereiter (1992), Cassany (1998), Bourdin & Fayol (1994, 2002), entre otros. Esto permitirá la integración de los puntos fuertes de cada modelo sin dejar de lado la evaluación.

La producción textual como competencia lingüística, aporta al desarrollo integral del estudiante. Es así, que saber cómo, por qué y para qué evaluarla permite el intercambio de diálogos que al ser sustentados y socializados posibilitan la construcción de comunidades de aprendizaje, espacios donde toma sentido la labor pedagógica y la escuela. Por tal razón, la presente propuesta de investigación: *Incidencia de las prácticas evaluativas in-situ en la producción textual de estudiantes de grado séptimo. Estudio de caso en Ibagué*, se proyecta como una alternativa para favorecer los procesos

de evaluación dentro de la clase de Lenguaje, al buscar establecer una línea coherente entre los objetivos, contenidos, los procesos, los materiales, las estrategias y la evaluación.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí planteado, se precisa señalar que es partir de todo este panorama donde se ubica la inexcusable de trabajar en torno al diseño de prácticas evaluativas para abordar la producción textual en la clase de Lenguaje, prácticas que se alejen de lo rutinario y la estrechez. Bien señalan Condemarin & Medina

La necesidad de actualizar los sistemas evaluativos es particularmente válida en el área del lenguaje oral y escrito, donde generalmente los progresos de las últimas décadas en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado en avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes (2000, p. 4).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.
- Arizmendi, A., & Saa, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*.
- Cassany, D. (1999). *El modelo general de composición textual*. Barcelona. 128-131
- Cenoz Iragui, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, Coordinado por Sánchez Lobato, J. E I. Santos Gargallo
- Díaz, A. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Tercera Edición.
- Domínguez, A. & García, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*. 3(2), México. Pp. 60-75.
- Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1).
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*: (9) 1, págs. 11-43.
- Falcon, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Cuba: *Revista Cienfuegos*.
- Gadamer, G. H. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Gadamer%20-%20Verdad-y-metodo-vol-1.pdf>
- Gil, J., Morales, M., & Meza, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 162-167.
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 2(1), 130-146.
- Márquez Hernández, E., & Beltrán Morelos, F. (2015). *Fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución educativa de Zipacoa a través del enfoque semántico comunicativo* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Martínez, M., Álvarez, C. & Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED*. 56.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lenguaje*. Colombia: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje*. Colombia: Editorial Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

- Moreno Pulido, R. L. (2019). *Prácticas de evaluación de los procesos de escritura y lectura en el ciclo I del colegio El Cortijo Vianey IED* (Doctoral dissertation, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2019.)
- Moreno, N. (2018). *Análisis de las prácticas evaluativas de docentes de lenguaje bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión* (Doctoral dissertation, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.)
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), pp. 17-41.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(2), 245-262.
- Ramírez, G. (2014). *Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco Serrano*.
- Rodríguez, Y. & Muñoz, J. (2015). *Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes del colegio Rufino José Cuervo IED en articulación con la Universidad Minuto de Dios*.
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Solé, I., Miras, M., & Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 217-233.
- Valbuena, I., & Valbuena, O. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación*, 17(1), 77-94.

Referencia
<p>Yudy Alejandra Manjarrés Rojas. <i>Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual</i></p> <p style="text-align: center;">Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 48-64</p> <p>Fecha de recepción: Enero 2023 Fecha de aprobación: Octubre 2023</p>

La evaluación de competencias a partir de los desempeños demostrados

Mayra Alejandra Gutiérrez Jiménez
Amelia Julieth González Zúñiga⁶

Resumen

En la actualidad se hace necesario que los planteles educativos de educación básica, media y secundaria, realicen un análisis detallado de los procesos de aprendizajes con estudiantes. En el caso colombiano se ha pasado de considerar los contenidos como el punto central de las asignaturas a las competencias, que implican una formación integral que va más allá de adquirir conocimientos. El objetivo de este estudio consistió en analizar la manera en que se deben evaluar las competencias en este nuevo paradigma del aprendizaje. Para ello se elaboró una discusión textual que brindó los criterios de análisis de las competencias a partir de los diferentes desempeños. La conclusión evidenció que una evaluación significativa y de valor para el estudiante se debe enfocar en el proceso personal.

Palabras clave: Aprendizaje, Competencias, Formación Integral, Desempeños, Evaluación Significativa.

Introducción

Los índices internacionales que miden el avance en los procesos educativos muestran que en Colombia todavía existen diferencias entre la formación que reciben los estudiantes dependiendo de factores externos como la clase

social, la formación de los docentes, si el colegio es privado o público, si existe infraestructura adecuada para que se puedan garantizar las clases y demás aspectos curriculares propios de las instituciones. Uno de estos elementos que se debe tener en cuenta tiene que ver con el modelo de aprendizaje usado en el aula. Existe todavía un interés en que los estudiantes adquieran una gran cantidad de información que les permita responder preguntas sobre las diferentes cuestiones con propiedad. Esto lleva a que los programas académicos abarquen una gran cantidad de temas que, prácticamente, la evaluación consiste en recitar de memoria teorías, autores y cifras, que muchas veces significan nada más que una nota en el examen. Bogoya (2006) lo ratifica de la siguiente manera:

El giro que aquí se muestra consiste en abandonar la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, entendidas como la capacidad de interpretar en toda su complejidad una porción del mundo bajo análisis, construir, proponer y argumentar soluciones plausibles a problemas nuevos y generar nuevos espacios conceptuales, metodológicos y de acción. (p. 3)

La pregunta por el tipo de formación que se está brindando en los planteles educativos de formación básica, media y secundaria ha llevado

⁶Estudiantes de Maestría en Educación Universidad del Tolima.

a considerar cómo está contribuyendo este proceso en la consolidación de seres humanos completos que puedan aportar realmente a la configuración social particular en la que viven. Además, se espera que estos jóvenes puedan obtener las competencias suficientes para enfrentar el tránsito hacia la formación universitaria.

Un elemento fundamental para que esta reflexión sea efectiva tiene que ver con los procesos de evaluación tanto de lo que está ocurriendo con el aprendizaje de los estudiantes (Canales, 2007), así como del modelo pedagógico que se usa en el salón de clase por parte de los docentes. Hace falta que la evaluación realmente sea un instrumento formativo y no una mera descripción del lugar en el que se encuentran los estudiantes con respecto a unos contenidos. Esto implica que se haga una revisión profunda de qué se espera alcanzar en cada clase y cuál es el propósito de formación institucional.

Se necesita enfocar la mirada en los desempeños alcanzados más que en los conocimientos adquiridos. Un desempeño es visible en tanto se manifiesta en el hacer propio de cada asignatura. Por ello, urge que los procesos evaluativos permitan observar lo que se espera que haga y sea capaz de hacer el estudiante con el acompañamiento y guía del docente. De alguna manera, se requiere que sea el estudiante el que, poco a poco, se vaya apersonando de su propia formación en tanto se convierten en un sujeto activo. Por todo lo anterior, se debe plantear una caracterización de las competencias en el ámbito educativo, de la acción de aprendizaje y de la evaluación como un elemento significativo de todo el proceso.

Descripción de las competencias en el plano educativo

Hablar de las competencias remite a pensar en una capacidad de hacer algo. Una definición de

competencia la podemos encontrar en Vargas (2004) enunciada de la siguiente manera:

Las Competencias académicas se refieren directamente a la formación académica y pretenden desarrollar en los estudiantes un alto nivel académico, una adecuada interacción entre la teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos; con base en esa formación, el profesional sea capaz de proponer soluciones e innovaciones en su entorno socio cultural. (p. 22)

Básicamente se resalta la necesidad de vincular lo teórico con lo práctico a partir de comprender los hechos desde posiciones teóricas para desarrollar propuestas que mejoren el contexto social. Sin embargo, haciendo un análisis más profundo, se puede decir que una competencia en realidad está conformada por otras dimensiones que le dan su sentido. Veamos la propuesta de Arredondo (2010):

Independientemente de los distintos conceptos o acepciones del término competencia, podemos reseñar algunos aspectos o características que la acompañan. El *concepto de competencia* comporta en el estudiante, y en la persona en general:

1. Todo un *conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.*
2. El individuo ha de saber *combinar, coordinar e integrar dicho conjunto*, para lograr «saber» y «saber hacer», «saber estar» y «saber convivir».
3. El dominio de estos saberes le hacen «capaz de» actuar con eficacia en situaciones profesionales.
4. Desde esta óptica, es difícil diferenciar, en la práctica, la *competencia* de la *capacidad.*
5. El proceso formativo de la enseñanza y

de la capacitación profesional es clave para el logro de las competencias. (p. 67)

Esta propuesta se puede expresar de la siguiente manera: en primer lugar, una competencia parte de un *conocimiento*. Para ser competente, es indispensable saber algo, tener información. Ya se ha dicho que el aprendizaje estaba concentrado en este tipo de realización epistemológica. Tener conocimientos permite contextualizar la acción y ubicar el saber dentro de una historia particular del pensamiento. Toda una tradición teórica de reflexión se ofrece a los estudiantes como insumo para que comprendan con mayor precisión el fundamento de las diferentes cuestiones que se aborden. Es así como, por ejemplo, saber de matemáticas puede ayudar a comprender una estadística de desempleo y contribuye a que se puedan tomar decisiones sobre qué hacer.

En segundo lugar, una competencia implica una habilidad. Ser competente significa poder hacer bien alguna actividad. Por ejemplo, para tocar guitarra se debe practicar hasta adquirir una cierta habilidad, que puede incrementarse en tanto más se realice la acción. Esta habilidad se desarrolla de acuerdo a la cantidad de tiempo que se le dedique en su realización. Existen otros tipos de habilidades, como identificar sonidos, relacionar ideas o construir mapas mentales. Las habilidades se relacionan con los conocimientos en tanto permiten que se tenga una mejor comprensión de lo que se debe hacer y cómo se debe hacer.

En tercer lugar, una competencia requiere de una actitud. Cada persona y, por ende, cada estudiante, tiene una manera muy determinada de ser, un carácter particular que influye la manera en que hace las cosas. Tal es el caso de un estudiante cuando interpreta la guitarra se compenetra tanto con la música que hace de su habilidad un arte. La actitud imprime en la

acción un modo de ser concreto que manifiesta una disposición para enfrentar los diferentes escenarios académicos.

Las competencias dan cuenta de tres dimensiones de las personas: sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes. Sin embargo, tener una competencia no es lo mismo que manifestar que se tiene esa competencia. Puede ocurrir que un estudiante sepa griego, es decir, tiene conocimientos de la gramática y del vocabulario; puede ser que tenga la habilidad de pronunciar perfectamente las palabras; por último, quizá le guste la poesía griega y la considere bella, lo que le hará tener una actitud solemne y respetuosa frente a las grandes obras clásicas. Pero tener estas competencias sin que se exprese a otros no permite ver qué tanto sabe este estudiante. Hace falta algo más que la pura competencia, hace falta una acción.

Visibilizar el aprendizaje por medio de la acción

Como se dijo anteriormente, hace falta un proceso de visibilización de la competencia para que pueda ser evaluada y este proceso tiene que ver con los desempeños esperados en el proceso de formación. Es decir, hay algo que el estudiante debe ser capaz de hacer que sea visible para los demás de suerte que se pueda evaluar y comparar. Se requiere de un 'hacer' que muestre cómo se ha dado la integración de los elementos que hacen que alguien sea competente en algo. Un conocimiento que se relaciona con una habilidad y una actitud que le da un modo de ser particular.

Durante mucho tiempo la educación veía en los estudiantes sujetos pasivos del proceso de formación en donde los docentes se convertían en quienes depositaban el saber en la cabeza de sus pupilos. El estudiante no tenía nada más que hacer sino escuchar a su profesor y escribir todo lo que decía. No se involucraba en lo que ocurría

en el salón de clase más allá de tomar notas y escuchar. Con este giro hacia los desempeños, en donde la acción del estudiante es fundamental, ya no es posible que sea pasivo, sino que se impone la actividad. Dice Albornoz:

Es entendible el grado de complejidad que trae consigo el termino evaluación en el campo educativo ya que los elementos de juicio y referentes de lo que cada sociedad considera ideal, complican aún más, la idea de lograr un consenso generalizado sobre la forma cómo debería ser una verdadera educación de calidad; y esto es muy lógico, si se entiende que cada comunidad posee sus particularidades, su acervo cultural y también sus potencialidades, que hace mucho más complejo el pretender estandarizar dichos procesos evaluativos. (2018, p. 45)

Evaluar las competencias tiene como trasfondo lo que se espera que ocurra al final de todo el proceso de aprendizaje y cómo contribuye a los procesos sociales y económicos de las diferentes comunidades. Las actividades permiten que se elaboren estrategias de comunicación mucho más fluidas pues no sólo dependen de la relación docente-estudiante, sino que propicia relaciones estudiante-estudiante. El hacer por medio de estas nuevas prácticas educativas conlleva una apropiación de lo que ocurre en el aula, puesto que la clase se construye en todas estas diferentes interacciones. Además, los compañeros de clase se convierten en corresponsables del aprendizaje de sus compañeros puesto que la praxis conlleva una vinculación de todos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Los desempeños son medibles en el sentido en que se puede elaborar una caracterización de logros alcanzables tanto en cantidad, es decir, qué tanto se ha avanzado en una determinada actividad, como en cualidad, pues se puede decidir sobre el desarrollo del proceso según

diferentes estados de realización. A este respecto se puede leer en Jiménez:

La evaluación educativa no ha logrado distanciar su conceptualización de las pruebas educativas y el uso de métodos objetivos para su desarrollo, a pesar que formalmente se reconozca la necesidad de la diversidad metodológica en su quehacer. Se asume la necesidad de objetividad que ofrecen las pruebas para un adecuado desarrollo de la evaluación. (2019, p. 193).

Quiere decir que en muchos aspectos se sigue privilegiando el aspecto objetivo del aprendizaje que puede ser cuantificable numéricamente en el entendido de que se trata de una caracterización más precisa. No obstante, tal y como se ha mencionado anteriormente, se necesita un análisis cualitativo que dé cuenta del proceso en el que se desarrollan las actividades y no sólo conformarse con el resultado final. Se trata de abrir la perspectiva a toda la acción que se requiere, y a todo el elemento contextual participativo, para que se desarrollen las diferentes etapas del proceso de aprendizaje en el aula.

Evaluación significativa

Hablar de la evaluación de los aprendizajes adquiridos es un tema complejo, ya que incluye desde el qué se va a evaluar hasta pensar en para quién se va a evaluar. También, se requiere un horizonte de sentido que de contexto a la cultura y prácticas sociales en las que están inmersos los aprendices. Y es relevante mencionar que los docentes, las Instituciones Educativas (IE) y los padres de familia como actores involucrados, intervienen en dicho contexto. Sin embargo, se espera que en todas las IE la evaluación sea formativa, es decir significativa al momento de la recolección de evidencias de lo aprendido. Así mismo, pretendemos que esto ocurra cuando

en la mayoría de los estudiantes aprenden o aumentan sus conocimientos.

En este sentido, se debe considerar que, a los estudiantes, en el momento de ser evaluados, les afecta sus emociones por los valores que se ponen en juego, la forma de ser evaluados, de enseñar y de aprender por la posible inclusión y exclusión, el ser estigmatizados y juzgados debido a la competencia generada en calificación, entre otros aspectos. Es por esto por lo que la evaluación significativa debe: en primer lugar; mantener una línea horizontal en la manera de enseñar y evaluar, segundo; estar alineada al currículo que conecte la planeación pedagógica con base en los aprendizajes previos, para lograr una articulación de los saberes previos y los nuevos, tercero; que el diálogo de saberes enriquezca los temas que sean interesantes, desafiantes y que estén anclados a su contexto particular, y cuarto, se debe resaltar la importancia de la construcción de instrumentos de evaluación, realizar una autoevaluación y propiciar la coevaluación.

De acuerdo con Muñoz si la evaluación es entendida como un “juicio de valor para tomar decisiones en base a una información determinada y/o parámetros de referencia y es aplicada al aprendizaje debe dar respuestas” (2004, p. 49), según el autor al *qué, cómo, para qué, cuándo* evaluar y a *quién* evaluar. Evidenciando así las principales características de la evaluación significativa en un proceso de aprendizaje significativo.

A partir de este análisis se pueden establecer dos criterios para la evaluación de las competencias por medio de los desempeños (Arredondo, 2010): la observación y la interrogación. Desde este ejercicio en el aula de clase se logra una aproximación, mucho más situada en el contexto particular, a lo que ocurre en los diferentes momentos del encuentro con los demás frente a un proceso de aprendizaje. La observación de lo

que ocurre permite ir más allá del puro producto final de la evaluación para considerar todo el camino recorrido, no sólo por un estudiante, sino por el conjunto de la clase, para llegar a determinados resultados. La interrogación, por su parte, supone una actitud de escucha constante para estar atentos a todo lo que pueda resultar significativo en las diferentes prácticas curriculares que se dan en el salón de clase. Saber preguntar ayuda a comprender mejor los logros alcanzados en tanto da una perspectiva del lugar en el que está cada uno.

Conclusiones

La evaluación significativa está fundamentada en la relación de los presaberes de los estudiantes con los conceptos nuevos adquiridos en el aula. El ejercicio evaluativo en la educación requiere una estructura clara y una preparación completa para que sea integral e integradora.

El proceso personal de los estudiantes define un horizonte de sentido basado en las prácticas sociales y culturales de su contexto particular. El hacer permite evidenciar qué ha aprendido el estudiante, relacionado conceptos nuevos y logra desarrollar acciones en las cuales aplica dichos conceptos. Esto trasciende la pura o básica adquisición de información.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, D. R. M. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Arredondo, S. C., Diago, J. C. & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Bogoya, D. (2006). Evaluación educativa en Colombia. *Seminario internacional de evaluación*, 1, 27.
- Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 40-46.
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). *Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo*. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <http://doi.org/10.14516/fde.636>
- Muñoz, J. R. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 8(14), 47-52.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2).

Referencia
<p>Mayra Alejandra Gutiérrez Jiménez, Amelia Julieth González Zuñiga. <i>La evaluación de competencias a partir de los desempeños demostrados</i></p> <p>Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 65-70</p> <p>Fecha de recepción: Febrero 2022 Fecha de aprobación: Agosto 2023</p>

Expectativas juveniles de formación superior en el municipio de Chaparral (Tolima)

Mercedes Salazar Fernández⁷

Resumen

El presente artículo sintetiza el ejercicio investigativo desde un enfoque cuantitativo-descriptivo acerca del análisis de la percepción y expectativas de los jóvenes sobre los programas académicos del municipio de Chaparral (Tolima, Colombia). La recolección de datos se realizó por medio de instrumento cuestionario, con el objetivo de identificar las expectativas de los estudiantes de la zona urbana y rural acerca de los programas académicos y proyección de vida a mediano plazo.

Como resultado de esta investigación, se encontró que existe una alta tendencia de adelantar estudios universitarios en carreras de Licenciaturas en educación, medicina y derecho por parte de los jóvenes del área urbana y las carreras de ingenierías, medicina y arquitectura en la zona rural. Es de resaltar que la oferta académica en el municipio no brinda la opción de realizar los estudios de las carreras que la mayoría de los jóvenes desean, generando en muchos de ellos una perspectiva de desmejora en su calidad de vida llegando a elegir entre no estudiar más o estudiar una carrera por poseer un título profesional, siendo está más por obligación que por vocación.

Palabras Claves: Expectativas, Educación, Futuro, Programas académicos.

Introducción

Identificar las expectativas de formación de los jóvenes, en programas académicos de educación superior (ES), es un objeto de estudio que ha sido abordado muchas veces desde diferentes perspectivas teóricas. Múltiples variables influyen en la expresión de esas expectativas, como las socio-familiares (las profesiones o grado de escolaridad de los padres), personales (edad, género, estado civil) y escolares (logro académico, trayectoria del estudiante), y, en esta última, la relación con su escuela puede lograr el cumplimiento de una expectativa más clara, ya que dependiendo de las bases manejadas en todo su proceso educativo esta será la guía o brújula para que el joven decida si quiere seguir con un proceso educativo de mejora o al contrario decida dar por terminado y abandone la academia, esto es lo que los expertos denominan la eficacia escolar. De acuerdo con Guerrero, Sugimaru, Cussianovich, De Fraine & Cueto:

(...) existen dos modelos teóricos internacionales para estudiar las expectativas educativas de los jóvenes de bajos ingresos: en primer lugar, el de logro de estatus, que sugiere que el perfil socioeconómico tiene un gran efecto en las perspectivas y logros educativos; y en segundo, el modelo de apoyo, que apunta que el soporte social, por ejemplo de familiares, amigos

⁷Maestría en Dirección de Proyectos de Innovación. Coordinadora de C.A.T. Sur del Tolima (Chaparral, Rioblanco y Planadas). msalazarf@ut.edu.co

y compañeros, influye de manera positiva tanto en los resultados educativos como en las expectativas. (2016, p. 6)

En la actualidad los jóvenes del municipio de Chaparral, terminan la educación básica (5 grado de primaria y 4 grado de secundaria) y Media (grados 10 y 11) y deciden, en su mayoría, no continuar estudiando. Esta es una realidad palpable en la zona urbana y es más latente en la zona rural donde las aspiraciones de educación superior son casi nulas. Existen múltiples causas para este tipo de deserción de educación superior. Las investigaciones anteriores realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en asocio con la Universidad de los Andes indican que el consolidado nacional de cobertura en educación superior al año 2018 era del 49.42%. El departamento del Tolima se ubicaba en el puesto 12 entre los 32 departamentos por debajo de esa cifra con un 37.19%. El estudio indicó que la tasa de cobertura en el Tolima está muy por debajo de la media, debido a que gran parte de la población estudiantil no continúa con sus estudios de educación superior al pertenecer a estratos socioeconómicos bajos, por ende son familias de escasos recursos económicos que no logran costear una carrera universitaria. (CIMMP 2017)

Las cifras de acceso a la educación superior son de alrededor del 40%, es decir de cada 10 estudiantes que culminan estudios de educación media sólo acceden 4 a algún programa de educación superior. Para Soler:

Se pretende inicialmente brindar elementos que estimulen reflexiones sobre la relación entre la Educación y el desarrollo económico en un territorio, suscitando cuestionamientos sobre la manera en que la educación de los jóvenes está asociada a las condiciones ambientales sociales del territorio y si ésta brinda a los estudiantes las herramientas teóricas y prácticas suficientes para enfrentar la realidad de su entorno. (2014, p. 208)

La causa de un bajo ingreso económico podría no ser la realidad de tan poca afluencia de jóvenes en educación superior, ya que las oportunidades dadas en las últimas administraciones gubernamentales para el tipo de población de escasos recursos, como los son el programa “Matrícula cero” o «Ser pilo paga», no han logrado ser la solución para aumentar este indicador bajo. Apenas un reducido grupo logra inscribirse en una carrera universitaria, o en un curso de formación por competencias con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), o terminan realizando un programa a nivel técnico en educación para el desarrollo y el trabajo. Otro grupo logra ingresar a las fuerzas militares como patrulleros de Policía o soldados profesionales. El pequeño grupo de jóvenes que ingresa a la educación superior en su mayoría adelantan sus estudios en las principales ciudades como Bogotá, Medellín, Cali e Ibagué, por lo cual muy pocos regresan a Chaparral a ejercer su vida profesional laboral como abogados, médicos, ingenieros, contadores, maestros, psicólogos, entre otros.

De igual manera, el confinamiento dado por el Covid-19, en el año 2020 alteró todo el panorama que se venía presentando de disminución en estudios superiores en los jóvenes, con la implementación de clases en modalidad virtual, desencadenando más deserción debido a la falta de herramientas tecnológicas y a la pésima conectividad en muchos de los hogares de Chaparral. Actualmente el futuro de muchos de estos jóvenes que no ven expectativas de estudio, es más incierto, ya que prevalece la apatía hacia la lectura, el estudio y la investigación. Muchos de ellos no ven en la academia una oportunidad de mejora de su bienestar social, prevaleciendo la cultura del dinero fácil influenciada por una serie de estereotipos como el narcotráfico que ha permeado bastante esta nueva generación. Esto ha conllevado a un alto índice de desigualdad, discriminación, menor calidad de vida, repercutiendo en el aumento de conductas

delictivas o violentas, posibles problemas de salud a causa del consumo de drogas, falta de sentido de conciencia para el diseño de su vida futura, entre otros (García, 2010). Sumado también el alto impacto de las redes sociales, generando más zombies tecnológicos, surgiendo una nueva forma de generar ingresos como influencer, tiktokker, only fans, ya que esto genera más ingresos sin necesidad de estudiar seis años, tiempo que dura en promedio un programa de formación superior en nivel de pregrado.

Enunciación de una expectativa

Cuando les preguntamos a los jóvenes por sus expectativas, estamos interrogando su manera de ver el futuro, entendiendo que:

Una expectativa es algo que una persona considera que puede ocurrir, es una suposición que esta enfocada en el futuro, que puede ser acertada o no. Psicológicamente este sentimiento suele estar vinculado con una probabilidad lógica de que algo suceda; por eso para que en realidad exista una expectativa, esta debe estar sustentada, si no fuese así, entonces se estaría hablando de una esperanza, la cual puede ser absurda o apoyada en la fe, si la expectativa no es positiva el individuo sentirá decepción. (Concepto definición. 2021)

En el caso de los jóvenes de Chaparral estas expectativas de estudio, están enmarcadas en un supuesto, “hay quienes piensan que el estudiante no conoce los estudios universitarios, por lo tanto no sabe lo que quiere y qué esperar de ellos” (Barret, 1996). Desde una perspectiva opuesta, se afirma que las expectativas de los estudiantes pueden clasificarse como predictivas, lo que es más probable que ocurra y normativas, lo que se espera por la experiencia en otras situaciones similares, pero también está lo que el estudiante prefiere o desea, lo que se

denomina como expectativa ideal. Desde un punto de vista psicosocial, una expectativa es “una suposición centrada en el futuro, realista o no” (Cosacov, 2007). Por lo tanto, se deduce que las expectativas condicionan al joven en su motivación de elegir una carrera y en su actitud hacia esa misma, tenemos que la motivación es la fuerza que permite moverle a embarcarse en una nueva ruta de conocimiento.

Es así que, se han elaborado estudios a nivel mundial sobre las expectativas de los jóvenes en algunas universidades del mundo, entre las que se destacan las siguientes conclusiones: “Existe estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo, sobre todo en los factores académicos, afirmando que éstas probablemente se forman antes de ingresar a la Universidad”. (Sibrian. 2017). Todo esto se puede resumir en algo que se ha escuchado a través del tiempo y es el proyecto de vida, el cual es el resultado de la motivación, la actitud y la expectativa en un gran lineamiento que abarca desde que nacemos hasta nuestro día que dejamos de existir.

Cuando más se ve marcado es en el momento de graduarse de bachilleres o al terminar la educación secundaria, de ahí el énfasis que se hace por parte de los docentes, la familia y la sociedad hacia los jóvenes para cuando terminen esta etapa educativa, tengan claro hacia dónde van a ir, para evitar sueños frustrados y que logren sus expectativas positivamente. Como lo expresa Gualtero:

El proyecto de vida se convierte también en una oportunidad para que los jóvenes próximos a culminar sus estudios de bachillerato se motiven y tengan nuevas expectativas acordes con sus potencialidades y no estén condenados a realizar las actividades que tradicionalmente han ejecutado sus ancestros o la que corresponde a la oferta laboral de su entorno, pues de alguna manera estas condiciones son las que reproducen las diferencia de clases. (2016)

Sin embargo, existen múltiples factores que pueden influir en esta expectativa como lo son: “el origen social, la estratificación, la movilidad social, el género, la educación de los padres, el lugar de origen, la trayectoria y el desempeño escolar, las características socioeconómicas, los medios de comunicación, las redes sociales, el transporte, las condiciones de apoyo al estudio, entre otras” (Guevara. 1999).

Ahora bien, las matrículas en educación superior vienen descendiendo desde el año 2016, en un promedio del 7% en universidades públicas y del 15% en las privadas, donde las carreras que parecen no ser atractivas para los jóvenes son las que cuentan con un alto nivel de matemáticas. (El Espectador, 2021). La OCDE realizó un informe para Colombia que se llamó “*Dream Jobs? Teenagers Career aspirations and the future of work*”. Según el estudio, dentro de las profesiones que quieren las mujeres se destacan medicina (15,6%), docencia (9,4%) y empresarias (5%); mientras que los niños se inclinaron por ingeniería (7,7%), empresarios (6,7%) y profesionales de las TIC (6%). Estas preferencias por parte de los jóvenes no son tan diferentes a las que entraron al top 10 en el año 2000. (Vargas, 2020). Estas cifras, por lo tanto, nos llevan a realizar un análisis más concreto a nuestro municipio, ya que no se posee la accesibilidad a una gran variedad de carreras e instituciones universitarias como en las grandes ciudades, pero nos sirven de base para analizar lo complejo de ver cómo la educación superior cada vez se aleja de los jóvenes.

Tipo de investigación, área de estudio, población y muestra

La presente investigación se realiza bajo un enfoque cuantitativo de lineamiento descriptivo, por medio de la recopilación e interpretación de datos a la población objetivo de estudio los cuales están relacionados al objeto de la investigación. Su implementación

dará luces para establecer asociaciones entre variables, además de incluir una población muestra que nos permita generar una estimación aproximada y válida para poder dar una respuesta a las preguntas de investigación.

Para el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta el gran universo de población joven y la extensión del municipio de Chaparral, se decidió dividir en dos zonas: área urbana y área rural. Para el área urbana se citaron jóvenes escogidos aleatoriamente por listados de las instituciones educativas del orden público y privado y jóvenes del convenio SENA en las instalaciones del Centro de Computo Técnico de Colombia CECONTEC-Chaparral; el segundo lugar para el área rural se utilizaron las instalaciones de las instituciones educativas de los cinco corregimientos que componen el Municipio de Chaparral.

La población seleccionada de objeto de estudio estuvo enfocada a los jóvenes que residían en las zonas urbanas y rurales del municipio de Chaparral, hombres y mujeres con rango de edad entre los 14 años hasta los 32 años. Para Chaparral, “según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE- para proyecciones del 2022 esta cifra está alrededor de 12.000 personas” (Estadísticas. 2014). De esta población se tomó una muestra aleatoria de 120 jóvenes, distribuidos en 60 jóvenes del área Urbana y 60 jóvenes del área rural. La única exclusión que se realizó a esta encuesta es para los jóvenes que en ese momento estudiaban o terminaban estudios a nivel de educación universitaria.

Diseño y elaboración del instrumento de recolección de datos

El método utilizado para el correcto análisis de las expectativas en educación superior de los jóvenes objeto de estudio de investigación, se realizó dividiendo en dos grupos aleatorios que

se clasifican en G1 (Grupo Urbano), G2 (Grupo Rural), lo cual condujo a un tipo de diseño experimental verdadero, por medio de un análisis estadístico con una medición de prueba aplicando un sólo cuestionario a 2 grupos de control con distribución aleatoria, así.

RG1 X 0
RG2 X 0

Por tanto, se procedió a realizar como primer momento de la investigación la reunión del Grupo 1 del área urbana conformado por 60 jóvenes, para la aplicación de recolección de datos por medio de formato tipo cuestionario, la cual contenía una serie de preguntas abiertas y cerradas. Debido a la gran extensión del municipio y a los problemas de comunicación agravados por el fuerte invierno, la recolección del Grupo 2 del área rural se hizo en puntos núcleo en los cinco corregimientos conformado por 60 jóvenes para la aplicación del respectivo cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas. El formato cuestionario para la recolección de datos se estructuró de una manera simple y sencilla para el lector, con un lenguaje entendible y preguntas concretas, igualmente antes de realizar el cuestionario se dio instrucciones para su diligenciamiento para evitar interferir en las respuestas de los jóvenes.

Resultados

Se realizaron los cuestionarios en días diferentes, debido a la movilidad y la distancia para llegar a los 2 grupos, se inicia con el Grupo G1 Urbano conformado por 60 jóvenes y luego se realiza al Grupo G2 Rural, recopilado los resultados de los 2 grupos se procede a unificar la información obteniendo los siguientes resultados en total:

Tabla 1. Aspecto Educativo Grupo Urbano

NIVEL EDUCATIVO	PORCENTAJE
Bachillerato	74%
Técnico	24%
Tecnológico	2%

Tabla 2. Aspecto Educativo Grupo Rural

NIVEL EDUCATIVO	PORCENTAJE
Bachillerato	90%
Técnico	10%
Tecnológico	0%

1. ¿Desearía realizar estudios universitarios?

Tabla 3. Pregunta 1 Grupo Urbano

RESPUESTA	PORCENTAJE
SI	66%
NO	33%

Tabla 4. Pregunta 1 Grupo Rural

RESPUESTA	PORCENTAJE
SI	95%
NO	5%

2. ¿Qué carrera universitaria desearía estudiar?

Tabla 5. Pregunta 2 Grupo Urbano

CARRERA UNIVERSITARIA	%
Licenciaturas en educación	18
Medicina	14
Derecho	12
Ingeniería de sistemas	8
Administración de empresas	7
Psicología	7

Arquitectura	7
Ingeniería industrial	6
Ingeniería civil	5
Ingeniería electrónica	4
Mecatrónica	4
Enfermería	3
Veterinaria	3
Diseño gráfico	2

Tabla 6. Pregunta 2 Grupo Rural

CARRERA UNIVERSITARIA	%
Ingeniería de sistemas	22
Medicina	16
Ingeniería ambiental	14
Ingeniería forestal	11
Arquitectura	10
Veterinaria	10
Licenciatura en educación	6
Ingeniería civil	5
Agronomía	4
Periodismo	2

3. ¿Qué lo motiva a estudiar la carrera universitaria?

Tabla 7. Pregunta 3 Grupo Urbano

MOTIVO	PORCENTAJE
Gusto	45%
Ganar dinero	25%
Poca oferta	15%
Tradición	10%
Moda	4%
Obligación	1%

Tabla 8. Pregunta 3 Grupo Rural

MOTIVO	PORCENTAJE
Gusto	58%
Tradición	16%
Ganar dinero	14%
Obligación	12%

4. ¿Existe la oferta educativa de la carrera que desea estudiar en Chaparral?

Tabla 9. Pregunta 4 Grupo Urbano

RESPUESTA	PORCENTAJE
SI	41%
NO	59%

Tabla 10. Pregunta 4 Grupo Rural

RESPUESTA	PORCENTAJE
SI	44%
NO	56%

5. ¿En qué modalidad desearía estudiar la carrera universitaria?

Tabla 11. Pregunta 5 Grupo Urbano

MODALIDAD	PORCENTAJE
Presencial	75%
Distancia	18%
Virtual	7%

Tabla 12. Pregunta 5 Grupo Rural

MODALIDAD	PORCENTAJE
Presencial	52%
Distancia	15%
Virtual	33%

6. En caso de no continuar con estudios universitarios ¿cuál sería su futuro?

Tabla 13. Pregunta 6 Grupo Urbano

ACTIVIDAD	%
Independiente	26
Militar	19
Empleado	17
Influencer	12
Comerciante	6
Conductor	6
Youtuber	4
Estilista	4
Mecánico	4
Ama de casa	2

Tabla 14. Pregunta 6 Grupo Rural

ACTIVIDAD	%
Militar	28
Cafetero	25
Vendedor	10
Agricultor	8
Comerciante	8
Policía	8
Conductor	5
Ama de casa	4
Guía turístico	4

Análisis de resultados

La encuesta logró realizar una homogeneización de género logrando tomar en cuenta la opinión de los dos sexos de una manera equitativa en las dos locaciones urbana y rural, se observa participación de 2 bloques altos de edades de 17 a 19 años y de 27 a 29 años. Casi el 90% de la población participante es de estrato socioeconómico 1, reconociendo que gran parte

de la población del municipio de Chaparral posee ingresos bajos. Este indicador es relevante ya que es un grupo con profundas diferencias en aspectos sociales, económicos, culturales con poblaciones de las grandes ciudades.

En el aspecto de su estado civil la mayoría de los jóvenes del área urbana y rural es soltera, aunque se ve una porción significativa del área rural que ya convive en unión marital de hecho, lo cual puede influir en la decisión de su expectativa de estudio. En el tema de ocupación se presenta una cifra bastante alta de jóvenes desempleados en la zona urbana, en contraste con la zona rural que presenta una cifra de ocupación laboral con mayor participación.

En el aspecto educativo casi el 80% de los jóvenes son bachilleres, con una tendencia de estudios técnicos en el grupo de la zona urbana, debido a los convenios realizados con el SENA y los colegios públicos del casco urbano. La mayoría de la población joven desea poder adelantar estudios universitarios, pero en la zona urbana existe un grupo con el 33% que considera en no adelantar estudios superiores. Existe una alta tendencia de continuar estudios universitarios en carreras de Licenciaturas en educación, medicina y derecho por parte de los jóvenes del área urbana. Esta tendencia se cambia por las ingenierías que son las de mayor predilección en la zona rural.

Frente a la motivación para estudiar las carreras universitarias, el mayor consenso es por vocación o por gusto en la mayoría de los jóvenes del área urbana y rural, pero también la opción de ganar dinero o asegurar un futuro con ingresos. Un aspecto importante a tener en cuenta es que el programa educativo que desean estudiar no existe en el municipio de Chaparral, teniendo por lo tanto que realizar traslados a otras ciudades para poder continuar estudios. La modalidad de estudio presencial es la de mayor elección por parte de los jóvenes del municipio,

el proceso vivido durante la pandemia con una conectividad deficiente y el tema de adelantar estudios por medio de *open class* no es del total agrado por parte de ellos.

Las expectativas a futuro de estos jóvenes, si no llegaran a continuar estudios de tipo universitario, están visualizadas en seguir una carrera militar, aunque el aspecto de ser independientes en la zona urbana o de manejar sus proyectos productivos como fincas cafeteras que en la zona rural tiene un valor significativo. El ser Influencer o Youtuber es otro aspecto a tener en cuenta dentro de sus expectativas, ya que presenta una cifra significativa de participación en la zona urbana.

Conclusiones

El trabajo de investigación realizado permite dar unas luces sobre ¿cuáles son las expectativas de estudio y de futuro en los jóvenes de Chaparral (Tolima)? Éstas son importantes en el desarrollo del ser humano en las etapas de la vida, pero toman mayor relevancia en la adolescencia, ya que marcan un cambio de comportamiento logrando influir en las decisiones y motivaciones hacia el futuro. Si bien actualmente los jóvenes han ganado espacios de participación donde se promueven también espacios de reflexión en torno hacia el futuro de los mismos y la gran incógnita es si existirá un mañana promisorio. Datos de la OCDE para Colombia muestran que el 27% de la población corresponde a jóvenes, en el caso del municipio de Chaparral, está cifra es de alrededor del 30% de la población, cifras bastante significativas con respecto a una población que está envejeciendo en el resto del mundo, de ahí la importancia que esta investigación nos brinde una guía para empezar a desarrollar políticas públicas enfocadas en atender las expectativas de la población joven.

A partir de los resultados obtenidos se permite reconocer las carreras de educación superior que

desean estudiar los jóvenes en las universidades que hacen presencia en la región, desde el enfoque urbano y rural. Existe una concepción arraigada por parte de los jóvenes en que se debe estudiar las carreras tradicionales, como derecho o medicina por el tema de estatus y de buenos ingresos; así mismo, la aceptación de estudiar licenciaturas para poder ingresar al Magisterio como docente de planta de cualquier colegio de la zona urbana o rural. En la zona rural se rompe el esquema de expectativa de estudio y existe una alta demanda por las carreras de tipo ingeniería de sistemas y la medicina, las cuales no son perceptibles a diario en la vida cotidiana del campo, por lo tanto, este aspecto del entorno sociocultural económico y académico no influye necesariamente en la decisión de expectativa del joven para estudiar una carrera universitaria.

El porcentaje de jóvenes que desean estudiar una carrera universitaria es alto, con un 80% de favorabilidad global, pero existe un deseo mayor de estudio en los jóvenes rurales con 95%, caso paradójico teniendo en cuenta la nula presencia de universidades en zonas apartadas del casco urbano. La oferta académica en el municipio no brinda los campos de estudios que la mayoría de los jóvenes desean, este aspecto es importante ya que la mayoría no poseen los recursos económicos para poder adelantar sus estudios en otras ciudades, donde se debe estudiar en universidades privadas con costos de matrículas bastantes elevados que no están al alcance del bolsillo de la población. Así se evidencia una contradicción, mientras los jóvenes de la zona urbana no estudian carreras universitarias debido a su condición económica, los jóvenes de la zona rural no pueden estudiar por que la oferta educativa no llega a su comunidad.

Es así que, como respuesta a estas limitantes, la Universidad del Tolima, especialmente a través del Instituto de Educación a Distancia, ha logrado en los últimos años ampliar y llegar a esas zonas olvidadas de Colombia donde la

educación superior era imposible pensar, con la implementación de herramientas tecnológicas o plataformas de aprendizaje de aulas virtuales AVA. En este aspecto la Universidad del Tolima ha sido consciente que la incorporación de las TIC en el sistema de aprendizaje por medio de la plataforma Moodle.

Para finalizar, es necesario recordar que la educación ayuda a consolidar un proyecto de vida que se hace visible y necesaria en la actual

juventud, de ahí la importancia que este estudio sea realizado con mayor frecuencia y sea una política de gobierno del orden municipal, donde se pueda dimensionar el verdadero aporte de la universidad como escenario de investigación y desarrollo, comprendiendo el vínculo que hay entre sociedad y la universidad y viceversa. Pensar en las expectativas de los jóvenes, es pensar en las expectativas y el futuro de la región.

Referencias bibliográficas

Barret, R. (1996). *Quality and the abolition of standards: arguments against some American prescriptions for the improvement of higher education*. 2 (3).

CIMMP. (2017). *Datos básicos, DNP Apoyo al acceso a la educación superior de población vulnerable en las universidades de la Ciudad de Ibagué*. Recuperado de: <https://cimpp.ibague.gov.co/wpcontent/uploads/2017/11/mgaweb113.pdf>

Concepto definición (2021). *Definición de Expectativa*. Recuperado de: <https://conceptodefinition.de/expectativa/>

Cosacov, E. (2007). *Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología*. Editorial Brujas. 3

El Espectador, (2021). *Estas son las carreras que más eligen los colombianos para estudiar*, Redacción Especiales recuperado de: <https://www.elespectador.com/especiales/las-carreras-que-mas-eligen-los-colombianos-para-estudiar/>.

Estadísticas, (2014). *Informe de estadísticas 2011 – 2014 secretaria de Planeación y TIC*. Gobernación del Tolima. Recuperado de: <https://www.tolima.gov.co/images/tolima/cifras-yestadisticas/Chaparral.pdf>

García, N. (2010). “Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes”. En *Los jóvenes en México, coordinado por Rossana Reguillo*, 430-444. Fondo de Cultura Económica-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Gualtero. M. (2016). *Importancia del proyecto de vida, como eje motivacional para el ingreso a estudios superiores, en los estudiantes de los grados 10° y 11°, de la Institución Educativa Técnica de la Chamba, del Guamo – Tolima*. (Tesis de maestría, Universidad del Tolima), *Repositorio Institucional Universidad del Tolima* recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1668/1/IMPORTANCIA%20DEL%20PROYECTO%20DE%20VIDA.pdf>.

Guevara, M., Woitrin, E., Martínez, A.C. y Rodríguez, H. (1999). *¿Quién desea ingresar a la Universidad de Guanajuato? Censo de Aspirantes 1997*. México: Universidad de Guanajuato.

Guerrero, G. Sugimaru, C. Cussianovich, A. De Fraine, B. Cueto, S. (2016). *Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education*. Documento de trabajo 148. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Editorial Universidad Don Bosco*, 11 (19). 25 - 37

Soler, M. (2014). Educación, resistencia y esperanza. Tercera parte: Vida, identidad y Educación Rural. *Editorial: CLACSO*

Vargas, P (2020). *Jóvenes prefieren estudiar las carreras tradicionales de hace 18 años, según la Oede*, Diario la Republica, recuperado de: <https://www.larepublica.co/globoeconomia /jovenes-prefieren-estudiar-las-carreras-tradicionales-de-hace-18-anos-segun-la-ocde-2955183>

Referencia

Mercedes Salazar Fernández. *Expectativas juveniles de formación superior en el municipio de Chaparral (Tolima)*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 71-80

Fecha de recepción: Diciembre 2022

Fecha de aprobación: Agosto 2023

Concepción de la mujer y la autorrepresentación en el discurso del alcalde de Ibagué

*Karen Gimena Reyes Sánchez⁸
María Dirley Guerrero Flórez⁹
Heidy Yuliana Cortes Rojas¹⁰*

Resumen

Este artículo analiza el discurso de dos columnas escritas por el alcalde de Ibagué Andrés Fabián Hurtado (AFH) en el periódico El Nuevo Día (END), donde se problematiza una concepción de la mujer, en relación con la representación positiva que busca Hurtado como gobernante. Por medio del análisis crítico del discurso (ACD) propuesto por Van Dijk, se analiza en las columnas de opinión las estructuras léxicas como: los sustantivos, adjetivos, pronombres, para dar cuenta de la concepción de la mujer como estrategia política que hace el enunciador utilizando esta imagen para fines de autorrepresentar a su gobierno de manera positiva.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso (ACD), Concepción de la mujer, Autorepresentación positiva, Estructuras léxicas, Poder.

Introducción

El presente trabajo es una aproximación crítica al discurso del alcalde de Ibagué, Andrés

Fabián Hurtado (AFH), quien trae a colación el tema de las mujeres para construir una autorepresentación positiva de él y su gobierno. Este se realiza desde un corpus elegido del periódico del Nuevo Día (END), en el apartado de opinión; la primera columna publicada el Domingo 30 de abril del 2023, titulada “Ibagué, ciudad de mujeres trabajadoras” y otra correspondiente al 14 de mayo titulada “Feliz día mamá, ustedes construyeron con amor una nueva Ibagué”. No obstante, estas dos columnas tienen en común las labores que él ha encomendado a las mujeres en su gobierno, también recalcando la labor de su esposa y amistades. Así, se aborda desde los aportes teóricos y metodológicos de Van Dijk (2003, 2011). En los escritos de Hurtado se sigue manteniendo una concepción sesgada en torno al rol de la mujer, que la vincula a una imagen positiva para validar que su gestión política se caracteriza por ser transparente y adecuada dentro de las prácticas de gobierno. De manera que, este texto ofrece un análisis que evidencia una concepción tradicional de la mujer, ligada a esa imagen positiva, que por un lado se mueve en la construcción de imaginarios de lo políticamente correcto y, por otro, en los

⁸Estudiante de VII semestre del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Universidad del Tolima IDEAD –CAT Ibagué. Correo: Kgreyess@ut.edu.co

⁹Estudiante de VII semestre del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Universidad del Tolima IDEAD –CAT Ibagué. Correo: Mdguerrero@ut.edu.co

¹⁰Estudiante de VII semestre del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Universidad del Tolima IDEAD –CAT Ibagué. Correo: Hycortesr@ut.edu.co

ejercicios hegemónicos de continuar en el poder (Moreno, 2015).

Planteamiento del problema

La problemática de este texto parte de analizar la concepción de la mujer a partir de dos columnas que escribió en el periódico El Nuevo Día el alcalde Andrés Hurtado de la ciudad de Ibagué, desde la perspectiva Crítica del Discurso. La finalidad de este análisis se basa en mostrar cómo Hurtado concibe discursivamente a la mujer de manera positiva y su vez logra una autorepresentación colectiva e individual de su labor como gobernante, es decir, hay unas representaciones asignadas al rol de la mujer fundamentada en valoraciones culturales que corresponden a la aprobación de “lo correcto” o “admitido” dentro de la sociedad. Esta construcción de valores corresponde a finalidades representativas dentro de la embarcación de ejercicios de poder los cuales legitiman saberes y prácticas.

Por tal razón, en este marco, el propósito del presente análisis es determinar el uso asignado a las opciones lexicales en el discurso del enunciador; en particular, a las formas de representación usadas por él para atribuirle una acción realizada a un actor social, entre estos a la mujer. En términos discursivos, AFH construye una imagen de la mujer íntimamente relacionada con su gestión y, en especial, con los valores positivos que la caracterizan. Esto coincide con lo que él ya había presupuestado para ellas, logrando una coherencia entre lo que él dice, lo que él representa y lo que hace. Cabe resaltar que la forma más recurrente de representar a los actores sociales en este caso “las mujeres” pasa por la inclusión y nominación al mencionar con nombre propio a algunas de ellas: la esposa, la suegra, la nuera y otras mujeres que ocupan cargos en los proyectos o las administraciones de su gobierno.

Marco teórico y metodología

Para realizar el presente Análisis Crítico del Discurso (ACD) partimos del pensamiento de Van Dijk, quien concibe el ACD no como un método, sino como una perspectiva que puede realizarse desde cualquier disciplina de las Ciencias Sociales:

El ACD es una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado “con una actitud”. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso sobre la producción y en la reproducción del abuso del poder y dominación. (Van Dijk, 2003, p. 34)

Esta perspectiva atiende a problemáticas sociales, concibiendo el discurso como central en la construcción social y la reproducción de las ideologías; también, como un ejercicio de poder y resistencia. En consecuencia, es el lenguaje lo que se utiliza para construir significados y construir identidades. Por lo tanto, el discurso es una relación social que acerca a personas, con temas y lugares determinados.

El ACD centra el estudio en unas estructuras discursivas, en sus niveles y dimensiones. Entre estas se destacan las macroestructuras semánticas, que refiere a los temas; asimismo, existen significados locales los cuales involucran una riqueza ideológica; sin embargo, no siempre aparecen de forma explícita, por lo que los presupuestos, las alusiones y las ambigüedades pueden develar lo que es asumido dentro del modelo mental de la persona o del grupo que produce un discurso. Igualmente, de estas estructuras semánticas pueden analizarse las estructuras pragmáticas (entre las que se encuentran la sintaxis, las proposiciones y las figuras retóricas, por ejemplo). A diferencia de las primeras, estas no develan la ideología de quien emite el mensaje, sino sus intenciones,

estado anímico, las preocupaciones de interacción y su perspectiva sobre determinados eventos; no obstante, estas pueden manifestarse por orden, primacía, relaciones pronominales, nominalizaciones y la voz activa/pasiva. (Van Dijk, 2003)

Dada la importancia de los significados locales en un ACD, es importante destacar que las ideologías son cognitivas y sociocognitivas. Aparte pueden tener varios grados de complejidad a pesar de ser generales y abstractas, pues presentan manifestaciones contextuales variables y no pueden ser catalogadas como verdaderas o falsas; así que, actúan como sistemas de interpretación (Van Dijk, 2011). En últimas, concuerdan con una estructura valorativa, que configuran un cuadro ideológico; en este, es identificable la enfatización de información positiva sobre un enunciador y la información negativa sobre un actor social opuesto.

El material seleccionado para analizar el discurso del alcalde de Ibagué sobre las mujeres, quien nació en Lérica-Tolima el 4 de marzo de 1979 y es un ingeniero civil, corresponde a un volumen de 14 columnas de opinión en un período que abarca el 12 de marzo de 2023 hasta el 11 de junio 2023. Con base en esto, fue establecido un corpus compuesto por dos intervenciones que contienen un tema en común: la exaltación y el trabajo de la mujer ibaguereña.

Las estructuras discursivas a través de las cuales el enunciador construye su autorepresentación positiva guardan relación con la organización lógica de la información, los temas predominantes en ambos artículos y unas opciones léxicas particulares empleadas por él para referirse a sí y a la mujer; en medio de esto, AFH construye una imagen de sí. Por lo tanto, el presente trabajo comprende una aproximación a la superestructura textual, una exploración de los temas recurrentes en los textos y un análisis de los pronombres, sustantivos y adjetivos.

Resultados y análisis

En el presente apartado, se evidencia cómo Hurtado utiliza unas categorías léxicas y funcionales enriqueciendo su discurso propiciando la mujer como actor social, la cual ejerce un papel positivo al usar palabras que están agrupadas al compartir determinadas propiedades efectivas, en este caso la recurrencia permanente del uso de pronombres y verbos (conjugados) para una auto representación colectiva y positiva. El enunciador inicia los discursos con un acontecimiento donde exalta la imagen de la mujer convirtiéndola en el tópico de su alocución; luego, continua con la enumeración de los proyectos donde enaltece la participación de su gobierno y administraciones; al final, y de forma implícita, AFH descalifica las acciones de los gobiernos anteriores.

La intención del locutor o los factores que determinan los efectos del discurso se evidencian en la apreciación y coherencia de la elección de palabras en las que encontramos un cúmulo de categorización incluyente, pero al mismo tiempo categorizan y excluye a los demás. Hurtado aprovecha estos actos de habla y acciones que están íntimamente relacionado con los marcos sociales para de forma generalizada hacer campaña a su pensamiento ideológico-político que a razón de las siguientes elecciones genere una aceptación y continuación de su gabinete político. AFH representa la mujer ibaguereña como un ser capaz de dar vida, con capacidades excepcionales como lo es sacar adelante un hogar, el arduo trabajo al que se enfrenta día a día sin dejar de mencionar el amor incondicional que las mismas tienen hacia sus hijos.

En cuanto a su estructura común, utiliza unas selecciones léxicas recurrentes para construir la imagen de la mujer, utilizando sustantivos, pronombres, asociaciones semánticas que se aprecian, entre madre, mujer. En consiguiente, los adjetivos descriptivos y numerales de su

labor en su candidatura que hace ver en la columna, resaltando su buena labor por Ibagué y en como él ha sido incluyente con las mujeres en

su gabinete, por ende, se presenta las siguientes gráficas y tablas, detallando su léxico en el discurso.

Sustantivos	Cantidad	Pronombres	Cantidad	Adjetivos	Cantidad
Madres	9	las	18	Posesivo	15
Mujeres	7	nosotros	2	Descriptivo	38
Ibaguereñas	6	ellas	2	Interrogativo	3
Mamitas	5	los	1	Numeral	5
Madre	4	el	1	Demostrativo	10
Trabajadoras	3			Relativo	17
Jóvenes	3				

Fuente: Elaboración propia.

De tal modo, se observa la recurrencia de estructuras léxicas en Hurtado, para lograr autorepresentarse de manera positiva en su gobierno, haciendo referencia a la mujer. Desde un pensamiento donde hace ver que él no entiende a la mujer como un sexo “débil”, son los otros. Es necesario mencionar que, dentro de esa manera de referencia, se configura una imagen positiva que resulta ser un uso “políticamente correcto” del lenguaje, donde la condición exaltada es la de la mujer trabajadora, madre, esposa; representaciones que configuran aspectos simbólicos y culturales en los cuales la mujer tiene comportamientos y características definidas por ser madres, esposas o hijas. La relación de esta autorepresentación positiva, toma importancia en la medida en que se le asigna a la mujer una representación que trae consigo un comportamiento ético, el cual lleva a una garantía social del deber ser dentro de las funciones sociales.

Conclusión

Se puede concluir que, la concepción de la mujer a partir del discurso analizado de AFH es

una un juicio de carácter tradicional, en donde se exalta a la mujer por su labor de esposa y madre, lo cual toma un papel que se abandera por la experiencia dentro del deber ser. Así, este análisis describe el significado que se tiene de la mujer dentro del contexto social y político a través de imágenes positivas y aprobadas socialmente, las cuales establecen formas políticas de aceptación para quien enuncia el discurso.

De esta manera, la imagen positiva de la mujer logra una autorepresentación colectiva e individual a la labor de AFH como gobernante, en otras palabras, de representar a la mujer de esta manera, con fines de construirse a sí mismo como un sujeto político. Hurtado utiliza categorías léxicas y funcionales enriqueciendo su discurso propiciando la mujer como actor “bueno” y “correcto” en la articulación social y de identidad femenina. Frente a esta representación, se continua en la línea de los valores ideológicos de orden vertical, que reproducen prácticas políticas dominantes.

Referencias bibliográficas

Hurtado, A. (14 de mayo del 2023). Ibagué, ciudad de mujeres trabajadoras. *El Nuevo Día*.

Hurtado, A. (30 de abril del 2023). Feliz día mamás, ustedes construyen con amor una nueva Ibagué. *El Nuevo Día*.

Moreno, J. (2015). Pensar la ideología y las identidades políticas. Aproximaciones teóricas y usos prácticos. *Estudios Políticos*. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2015.02.001>

Van Dijk, T. (2003) Racismo y discurso de las élites. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Vol. 4, Nº. 2. Argentina.

Van Dijk. (2011). *Sociedad y discurso*. Gedisa. Barcelona.

Referencia

Karen Gimena Reyes Sánchez, María Dirley Guerrero Flórez, Heidy Yuliana Cortés Rojas.
Concepción de la mujer y la autorrepresentación en el discurso del alcalde de Ibagué

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 81-85

Fecha de recepción: Abril 2023

Fecha de aprobación: Octubre 2023

Hacia la construcción de lazos de solidaridad en la escuela en el marco de la enseñanza de la verdad

Luisa Fernanda Barrios Peña¹¹

Resumen

El presente artículo busca proponer reflexiones en torno a la enseñanza de la verdad en la escuela, teniendo en cuenta el *Informe de la comisión de la verdad*, como una apuesta no sólo estatal sino pedagógica por parte del Estado colombiano para la reconciliación y reparación de las múltiples violencias vividas hace décadas en nuestro país.

En ese sentido, la aproximación a la escuela resulta fundamental para crear bases que posibiliten la difusión y el conocimiento de dichos documentos, los cuales pretenden generar una sociedad consciente y crítica, en relación a la situación de Colombia y las posibilidades de vivir en un mejor país. Para llevar a cabo dicha propuesta, este artículo inicia con una apertura en la cual se presentan las intencionalidades y propósitos de *La comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*, (CEV). En un segundo momento denominado: “De por qué llevar el informe de la comisión de la verdad a la escuela”, se justifica la difusión de diversos documentos en el contexto escolar y educativo.

Para darle sustento a lo anterior, se presentan aspectos teóricos y conceptuales donde se ofrece una perspectiva acerca de la palabra ética, la

cual se convierte en un eje fundamental que vincula la escuela con diversos valores que se despliegan desde el informe de la comisión de la verdad. Por otro lado, en el apartado nominado como: “De cómo llevar el informe a la escuela”, muestra aspectos metodológicos que den lugar a llevar el informe desde una mirada educativa. Finalmente, como cierre se proponen unas consideraciones pedagógicas en las cuales se manifiesta la preponderancia de la escuela como lugar de encuentro para la reflexión, difusión y circulación del informe, donde se reconozcan las diversas voces y testimonios de situaciones que no pueden volver a pasar en nuestro país.

Palabras clave: Comisión de la verdad, Escuela, Ética, Verdad, Enseñanza.

Apertura

La comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, (CEV) creada en el año 2017, es una apuesta social, política y cultural, que implica entre otras cosas una relación entre historia, memoria y enseñanza. Una apuesta hacia el perdón, hacia la memoria, la solidaridad, hacia el reconocimiento a la valentía de aquellos actores que por el hecho de habitar ciertos espacios quedaron aprehendidos a los actos más crueles. En la enseñanza de la memoria histórica de

¹¹Universidad del Tolima IDEAD. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Correo: lfbarriosp@ut.edu.co

nuestro país, haciendo énfasis en el conflicto armado, el papel de la escuela es fundamental en la puesta en escena de la verdad, el respeto hacia la memoria y la no repetición. “Para que todos podamos aprender a recordar y enseñar a recordar todo aquello que nos resulta imprescindible para construir una sociedad más justa.” (2017, p. 23) como profesa el apartado del libro *Para que no me olvides*.

De esta manera, es necesario hacer hincapié en la importancia de la alteridad en los procesos de enseñanza, tanto para estudiantes como docentes, ya que no sólo basta con conocimiento y aplicación de estrategias o recursos didácticos para apuntar hacia una dignificación de la vida humana. Entonces el rol del docente está en no sucumbir ante un trabajo individual de simpatía, solidaridad y alteridad, que va más allá del compromiso netamente profesional en la relación horizontal que reclama estos procesos de verdad, convivencia y no repetición.

Evidentemente, este accionar de la comisión para la verdad, comprende todos los actores de la sociedad, pues “la construcción de la paz sólo depende de la fuerza del común de la gente” sin embargo, lo referente a los niños y niñas que trabajaran estos procesos desde el aula de clases el docente tendrá un papel influyente. Por supuesto que las historias y las voces de las víctimas en este proceso, hacia la no repetición, más que documentarse necesita encarar ciertos valores para realmente comprenderlo, tales como la compasión y la solidaridad. Para algunas comunidades, ciertamente el compromiso será más cercano como pueden ser las zonas rurales, pero para aquellas en las que la guerra y el dolor del conflicto armado han sido superficiales se necesitará trabajar desde la solidaridad para apostar a la no repetición. Se hace necesario, entonces, alzar la lupa para revisar la enseñanza de la verdad del conflicto armado hacia la construcción de lazos de solidaridad.

De porqué llevar el informe de la comisión de la verdad a la escuela

Como inicialmente se menciona, la comisión de la verdad es una puesta en escena y una relación entre historia, memoria y enseñanza. La escuela, entonces, será el espacio más propicio para ello, desde allí se construirán procesos y vivencias de cara al propósito fundamental: el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. El docente, por su parte, adelantará acciones, no sólo para su cumplimiento, sino procesos de reflexión y sensibilidad.

Es bien sabido que el asunto de la comisión de la verdad es relativamente nuevo al igual que pensarlo en la enseñanza escolar, de esta manera, es necesario pensar en el maestro en formación, que próximamente entrará en acción dentro de las aulas, para que en ese paso no se encuentre allí con un escenario desconocido. De tal manera que se aproxime a lo que se piensa y se lleva a cabo en las escuelas actualmente, pero también, y a mi parecer mucho más importante, que, desde su pasadía por la universidad en su formación docente, empiece a hacer una reflexión y a tomar una postura crítica frente lo que ha sido y lo que se construye en la historia de Colombia. Es decir, que desde su proceso formativo se acerque al esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición.

En esa línea, este trabajo se realiza con el fin de, en primera medida, volcar la mirada a una memoria histórica desde el conflicto armado en Colombia, (testimonios, geografía, relatos, etc.) En segunda medida, conocer el proceso que viene adelantando el país en materia educativa frente a esto. Del mismo modo, realizar un acercamiento a todas aquellas actividades, estrategias, y lúdicas de abarcar esa realidad histórica en pro del reconocimiento, la solidaridad y la no repetición y finalmente, pensar y reflexionar en la importancia de la responsabilidad que, como futuros docentes,

desde las aulas, llevamos a cuentas en la construcción de un mejor país que necesita sentar las bases para una cultura de paz.

Aspectos teóricos y conceptuales

La ética, según Escobar (2000) deriva del vocablo griego *ethos* que inicialmente en poetas como Homero significaba “lugar habitado por hombres y animales”. Aristóteles, por su parte, asoció este vocablo con la ética en donde *ethos* significa temperamento, carácter, habito, modo de ser. Entonces, la ética, desde su etimología, se define como “una teoría o un tratado de los hábitos y costumbres del hombre” (2000, p. 43). La moral por su parte deriva del vocablo latín *mos* cuyo significado es “costumbre, habito en el sentido de conjunto de normas o reglas adquiridas por medio del hábito” (2000, p. 44). De esta manera, aunque de raíces diferentes, tanto la ética como la moral tienen similitud en sus significados, esto es, carácter, costumbres y hábitos.

No obstante, la definición de *ethos* era muy amplia ya que todas las costumbres o hábitos del individuo no son necesariamente morales, es por esto que debido a su objeto de estudio es que la moral define a la ética como “una rama de la filosofía que estudia la conducta moral del hombre en la vida social” (2000, p. 11). Al ser una disciplina que comprende hábitos y costumbres, la ética no se puede estudiar como un fenómeno natural o innato sino desde hábitos y costumbres que el hombre va apropiando. La ética, entonces, es una disciplina filosófica, teniendo en cuenta que la filosofía, entre otras cosas:

Centra su atención en los principios, formas y sentido de la praxis humana, en la naturaleza de la conducta individual y colectiva, sus fines, normas y valores, en el problema de lo que son el ser, la libertad, la obligatoriedad, las virtudes morales, etcétera. (Escobar, 2000, p. 42).

Desde esta perspectiva, Soto sostiene que la ética puede definirse de una manera más práctica, menos generalizada, en la que se trata de vivir en comunidad, esto es “no hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti” (2005, p. 228). Lo que supone un principio básico que atraviesa todos los discursos “ama a tu prójimo como a ti mismo.” Algo similar sucede con el modelo ético pensado por Kant, citado por Soto, en el que se piensa que “no importa si el objetivo de mi acción es en sí mismo bueno o malo; lo importante es la intención que mueve a realizarla.” De esta manera, aunque la ética no supone un manual de reglas, pues “no intenta decir a cada cual lo que ha de hacer u omitir en cada caso concreto de la vida, no es una casuística” (Escobar, 2000, p. 47) si se hace urgente una ética mínima y compartida como proponen Soto, Gutiérrez & Maestre:

El asunto tiene que ver más con el deseo general de encontrar una mejor comunicación y entendimiento en un mundo global que así lo exige, que en crear solamente un reglamento o un libro de normas de comportamiento general para formar ciudadanos ejemplares. (2005, p. 234)

Puesto que “entre los humanos no puede haber diferencias tan grandes que hagan imposible unas exigencias mínimas compartidas” (2005, p. 234). De esta forma, “el ponerse en la posición del otro y pensar en lo que puede alterar nuestra relación normal y cotidiana, es la primera exigencia de una ética mínima.” (2005, p. 235) De acuerdo con Adela Cortina, también se debe tratar de entender que “la exigencia ética incondicionada brota del reconocimiento de la dignidad ajena y propia, del respeto a quienes tienen dignidad y no un simple precio. Pero brota también de la solidaridad con quienes se encuentran en una situación especialmente vulnerable” (1993, p. 117).

Estos supuestos mínimos para la convivencia se hacen necesarios, precisamente y sobre todo “por la falta de tolerancia hacia lo que no hace parte de nuestra cultura” (2017, p. 234) como igualmente sostiene Cortina, el “reconocimiento de la igual dignidad y compasión son dos claves de una ética de la razón cordial, que resultan innegociables para superar ese mundo de discriminaciones inhumanas” (2017, p. 16) en el que tajantemente, “se excluye al radicalmente extraño, al que no entra en el juego del intercambio, porque no parece que pueda ofrecer ningún beneficio como retorno. Ése es el pobre en cada ámbito de la vida social.” (2017, p. 12) A esto Cortina, le denomina aporofobia. En ese sentido también Cortina apunta a que: “La moralidad consistiría entonces en el conjunto de valores, principios y costumbres que llevan a controlar el egoísmo y a reforzar la cooperación y la solidaridad, en principio entre los seres humanos próximos, paulatinamente también en el conjunto de la humanidad”. (2007, p. 59)

Lo anterior sugiere, de alguna manera y en términos de Kant una libertad moral que propicie la autonomía, la exigencia propia de hacer el bien, pues “es verdad que donde no llega el derecho, puede y debe llegar una ética cívica, que resulta indispensable para que la democracia funcione” (Cortina, 1997, p. 35) esta ética implica, pues, un compromiso desde todos los escenarios posibles y que Cortina defiende: “Por eso, a mi juicio, el camino para superar los delitos y los discursos del odio es la construcción de la igualdad desde la educación, formal e informal, y desde la conformación de instituciones políticas y económicas que la encarnen.” (Cortina, 2017, p. 24)

Se hace urgente, un compromiso con el bien que nos lleve a adelantar acciones en pro de una ética mínima y compartida que, en el ámbito educativo, necesita de una autorregulación ética por medio de un código deontológico, asumido, explícito y publicado:

Supuesto que los profesionales de la educación son ciudadanos en plenitud de sus derechos y que las funciones que se les confía son de extraordinario valor para la colectividad y, como consecuencia, su tratamiento social y económico debe ser coherente con lo que se les confía y exige, se espera de ellos que, en el desempeño de sus funciones, como rasgo distintivo, no prime el ánimo de lucro, sino una orientación básica encaminada al bien común. (Cortina, 1993, p. 2)

En esa línea de sentido, y de acuerdo con Cortina: “la educación parece ser el instrumento con el que contamos para motivar en un sentido distinto al del olvido de los menos afortunados” (1993, p. 70).

De cómo llevar el informe a la escuela

La escuela como un escenario significativo para reflexionar la historia de nuestro país, y para asumir retos que propicien la no repetición desde la convivencia, como profesa una de las propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado plasmada en la plataforma digital de la Comisión de la verdad: “debe acompañarlos a que se aproximen a los hechos violentos no solo con su razón, sino también con su corazón.” (2022, p. 5) Es por esto que los centros educativos, de alguna manera, en el marco de las temáticas correspondientes a la socialización de lo establecido en la comisión, necesita asumir ciertas actitudes, reforzar ciertos valores y llevar a cabo algunas acciones que propicie el mejor de los escenarios para abordarla, pues “la escuela debe animar a los estudiantes a pensar cómo participar desde sus contextos particulares como ciudadanos reflexivos y solidarios.” (2017, p. 6) De esta manera, la escuela debe animar a los estudiantes a tomar actitudes de unión, de comprensión, apoyo y reconocimiento, al encuentro sensible con el otro, a reaccionar

positivamente frente a las situaciones ajenas, colaborar con otros a la vez que construyen su propia identidad.

Apuntando hacia la construcción de lazos de solidaridad desde el aula de clase, “es necesario darle un lugar en el aprendizaje al sentir profundo que surge cuando se encaran los hechos vergonzosos y dolorosos de la historia colombiana.” (CV, 2017). Por esto es preciso, forjar acciones que edifique esos lazos desde la cotidianidad y desde las particularidades de cada comunidad. “El punto más importante que identificamos fue que los objetivos de trabajar la historia del conflicto armado en la escuela pasan no sólo por la comprensión de conceptos complicados, sino por la formación de seres humanos y de ciudadanos” (2017, p. 6) en tanto “las actividades deben permitir además que los estudiantes se ejerciten en el respeto por la diferencia, construyan los cimientos de su estructura política, se comprometan con la defensa de los derechos humanos y practiquen la solidaridad” (2017, p. 7)

La escuela necesita articular, en ese sentido, y siguiendo a Cortina, primeramente, a la familia:

Una ética de la corresponsabilidad exige gestionar las condiciones jurídicas y políticas actuales desde el reconocimiento compasivo, orientando la construcción de una sociedad cosmopolita, sin exclusiones. Es éste un objetivo ineludible de la educación, que debe empezar en la familia y en la escuela y continuar en los distintos ámbitos de la vida pública” (2017, p. 118).

Desde esta perspectiva, las vivencias particulares de las familias como hechos cercanos al niño, niña e incluso al maestro moverá fibras a la vez que los sitúa como parte de la historia y contribuirá a entender y solidarizarse con las demás, con historias que quizá han sido ajenas a ellos. En la plataforma digital de la

Comisión algunas actividades propuestas en el eje de reconstrucción del pasado – memoria individual apuntan a reflexionar sobre esto desde las siguientes preguntas: “¿Qué contiene nuestra memoria personal? ¿Dónde guardamos nuestra memoria familiar? ¿Quién puede acceder a nuestra memoria personal y familiar? ¿Qué emociones nos produce recordar hechos importantes en nuestra vida? ¿Qué recuerdos de nuestra vida están en nuestro cuerpo?” (2017, p. 2)

Asimismo, alzar la voz de quienes han sufrido algún daño como protagonistas o de manera colateral acerca de algún hecho violento, discriminatorio o afín, en un marco de respeto por la intimidad y la seguridad. Solventar problemas o dificultades que se puedan presentar naturalmente desde la convivencia con la participación de toda la comunidad educativa, como relata el apartado “*el puente está quebrado con que lo curaremos*” del Informe final:

Se trata así de promover la escucha, el diálogo y la deliberación sobre lo que nos ha pasado como sociedad en décadas de guerra y de este modo ampliar nuestro horizonte de comprensión de sus causas, expresiones y efectos. Consideramos que sólo así se puede promover la participación de los actores escolares en la construcción de la paz y acentuar los gestos y acciones cotidianas de respeto mutuo y solidaridad en y desde el aula. (2017, p. 17)

Puesto que las historias rompen fronteras y nos acercan, lo que es posible desde la comunicación, y sólo “cuando todos los miembros de la comunidad son reconocidos como interlocutores válidos con todos sus derechos establecidos” (2005, p. 233), según la ética comunicativa de Habermas citada por Soto.

De igual manera, es imprescindible la formación adecuada para los maestros que suscite compromisos, no como expertos

en la materia, pero si desde la intención de mediadores, de acompañantes, de ser parte del proceso los edificará en virtudes y valores. Más que como profesionales que encaren estos espacios como seres humanos participes de la historia de nuestro país y formadores de una cultura que apunte a la paz. Desligando de esta tarea, responsabilidad y compromiso sólo a los maestros de ciencias sociales o de ética y valores, pues además de posible, es necesario que se asuma de manera transversal en la escuela. Asimismo, el apoyo y la presencia institucional según la *guía para la pedagogía del volumen sobre los hallazgos y las recomendaciones para la no repetición* son otros asuntos que se deben trabajar.

En algunos de estos esfuerzos se han logrado avances significativos, pero también se han presentado retos como la falta de apoyo institucional, la falta de conocimiento de las directivas y docentes sobre los temas a tratar, la falta de herramientas pertinentes y diferenciales o incluso el desinterés por considerar que no se adaptan a la realidad de la labor docente y, en cambio, se convierten en cargas adicionales. Por ello, en algunos casos la implementación de medidas se ha supeditado a que haya un compromiso, interés y esfuerzo autónomo por parte de las y los docentes. (2017, p. 33)

En esa línea, el compromiso y el apoyo para crear lazos de solidaridad no se construye solo desde intenciones, diría Cortina “la solidaridad requiere colaboración económica” (2008, p.116), aquí se hace necesario además de ello, disposición, responsabilidad, estudiar y crear nuevas estrategias, nuevas didácticas, tiempo para leer sobre historia, etc. Se hace necesaria una autonomía o en términos de Kant una ética cívica.

De esa forma, articular acciones pedagógicas

para abarcar el concepto de violencia, no sólo desde la muerte, o el desplazamiento forzoso, sino desde aquellas prácticas discriminatorias que tengan que ver con las clases sociales, de género, de orientación sexual, de origen étnico o incluso de lo que no hace parte de nuestra cultura, como comprende algunas reflexiones de la Comisión (La herida profunda en los territorios, cultura y conflicto armado):

Comprendimos que el primero de los factores que explica la emergencia y persistencia del conflicto armado es la herencia cultural excluyente del otro, de los pueblos étnicos, del campesinado pobre, del disidente y del contrario, que media en la justificación de la violencia contra determinadas poblaciones o territorios, y marca con violencia las relaciones políticas, sociales y económicas. (CV, 2017)

Trabajar desde aquellas prácticas que se vivencian día a día y que no sólo se remiten a la historia del conflicto o al pasado, sino desde lo actual, desde el aquí y el ahora, les ayudará a situarse en las condiciones del otro. Se trata, entonces de, y en palabras de Soto, Gutiérrez & Maestre:

Tener una clara conciencia de la fraternidad, de que somos hermanos en el sufrimiento y en el placer, en el día y en la noche, en el más acá y en el más allá, y que la solidaridad nos da mucho más de lo que pensamos que nos quita. (2005, p.235)

Pensando en el territorio, desde el apartado de “*el puente está quebrado*” se invita a conocer y reconocer la geografía colombiana, especialmente aquellos territorios olvidados, afectados y desconocidos, las diferentes culturas, costumbres, etnias... reconocerlos como parte del territorio que habitamos será el punto de partida para situarnos desde el otro:

Promover la convivencia en los territorios, en el entendido de que la convivencia no consiste en el simple compartir de un mismo espacio social y político, sino en la creación de un ambiente transformador que permita la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de la más amplia cultura de respeto y tolerancia en democracia. (2017, p. 13)

De esta manera, es evidente que la escuela es un escenario propicio y necesario para promover y crear lazos de solidaridad, que en este caso tienen que ver con la enseñanza de la verdad para cultivar la paz:

La paz, está claro, sólo podrá ser alcanzada y sostenida con el compromiso y la participación activa de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, así como de las instituciones sociales, entre las cuales la escuela tiene un rol determinante, si se tiene en cuenta su indelegable misión de formar sujetos de derechos y contribuir a una cultura de paz basada en la valoración de saberes, el respeto de las diferencias y el ejercicio de la solidaridad; en suma, la promoción del entendimiento mutuo. (2017, p. 13)

En términos generales “se trata, entonces, de una invitación a construir, afirmar y sostener colectivamente, en y desde el aula, en y desde la escuela, la intención, pero también el encargo, el compromiso, la herencia y, sobre todo, los beneficios de la paz.” (2017, p. 13) Desde este fin, la comisión considera desde el componente *hallazgos y recomendaciones*: “Es necesario que el sistema avance en transformaciones sobre la base de la pregunta por el tipo de sujetos que es necesario formar para garantizar la convivencia pacífica. En ello cobran relevancia temas específicos como ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, educación en derechos humanos y memoria (2017, p. 33).

Cobran relevancia, también, aquellas prácticas y acciones que permitan a los niños, niñas, adolescentes, maestros y familias solidarizarse con los menos favorecidos.

Cierre: consideraciones pedagógicas

En el marco del esclarecimiento de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, la escuela necesita articular acciones que forjen lazos de solidaridad para que la historia no se repita. Asimismo, para que aquellos testimonios, y territorios no queden en el olvido, apartados de lo que es y se vive hoy, de los afanes del ahora o lejos de la memoria de los que crearán el mañana, precisamente en el marco de la reparación, debe existir el reconocimiento y la solidaridad profunda como una apuesta social en la que también se anidan el perdón, la compasión, la libertad, la inclusión, la justicia, entre otros.

La escuela debe apuntar a crear lazos de solidaridad respecto a la enseñanza de la verdad desde su cotidianidad, desde sus posibilidades y propósitos, atravesando todos los escenarios: la familia y su memoria, los docentes, la comunidad educativa, los recursos, las vivencias, la geografía nacional, los eventos de odio y rechazo (discriminaciones de todo tipo). Apostarle a la Verdad, la Justicia, la Reparación y en especial a la *no repetición* para que en aquellos espacios en donde la memoria histórica del conflicto ha sido superficial o desconocida, se puede trabajar la enseñanza de la verdad con un sentir paralelo.

Pensar en qué acciones son necesarias y pertinentes para que toda esta herencia histórica sea trabajada desde el aula apostándole a crear ciertos lazos que permitan a los niños, niñas y jóvenes acercarse desde el corazón, es la urgente muestra de solidaridad con los menos favorecidos.

Referencias bibliográficas

- Comisión de la Verdad. (2017). *Informe Final*: <https://comisiondelaverdad.co/>
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política Nacional* [Const]. Art. 01-43.
- ColombiaCortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XIX*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Decreto 588 del 2017. *Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición*". 05 de abril del 2017. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30030452>
- Escobar, V. G. (2000). *Ética*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soto Aparicio, F., Gutiérrez Orozco, J., & Maestre Preciado, N. (2005). Reflexiones sobre ética mínima. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, VIII (16), 227-240.
- Universidad del Norte (s.f.). Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. *Código deontológico de los profesionales de la educación*.

Referencia

Luisa Fernanda Barrios Peña. *Hacia la construcción de lazos de solidaridad en la escuela en el marco de la enseñanza de la verdad*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 86-93

Fecha de recepción: Enero 2023

Fecha de aprobación: Octubre 2023

Efectos psicológicos derivados de la infección por Covid-19 en personasmayores

Elizabeth Fajardo Ramos¹²

efajardo@ut.edu.co

Martha Lucia Núñez Rodríguez¹³

mnunez@ut.edu.co

Ángela María Henao Castaño¹⁴

angmhenao@unal.edu.co

Resumen

Objetivo. Realizar una revisión bibliográfica en diferentes bases de datos sobre los cambios psicológicos en el adulto mayor por causas del Covid-19 para identificar las consecuencias psicológicas y estrategias de intervenciones implementadas. **Materiales y métodos.** Se utilizó una revisión de literatura de artículos publicados en español e inglés tomados de bases de datos, revista e información reportada por la Organización Mundial de la Salud registrada en los últimos tres años. **Resultados.** La literatura consultada permitió encontrar que las personas mayores han sido afectadas por el Covid-19 a nivel físico y psicológico. Presentan ansiedad, preocupaciones excesivas, temblores, tensiones y eventos de depresión. Asimismo, el estudio encontró que el cuidado del adulto mayor requiere considerar su salud mental como un aspecto fundamental debido a que su afectación incide de forma negativa en el comportamiento social de la población, desmejorando así su calidad de vida. **Conclusiones.** Existe una necesidad latente por mejorar las condiciones y calidad de vida de las personas mayores para

reducir así los efectos producidos por Covid-19, especialmente en aquellos que reportan eventos de estrés postraumático, depresión y ansiedad, todo esto como una manera de brindar una atención integral a la población longeva.

Palabras clave: Pandemia, Covid-19, Adultos Mayores, Personas Mayores, Efectos Psicológicos, Salud Mental, Atención Integral, Mantenimiento de la Salud, Calidad de Vida.

Introducción

El Sars-Cov-2, denominada Covid-19, fue declarada pandemia a finales del 2019. Se catalogó como una emergencia de salud pública (Organización Panamericana de la Salud, n.d.-a) La enfermedad fue mutando trayendo consigo un sin número de afectaciones en cada uno de los ámbitos en el cual se desenvuelve el ser humano. (Organización Mundial de la Salud, n.d.)

Los adultos mayores son una población más vulnerable de sufrir las consecuencias del Covid-19. La soledad y el aislamiento en

¹²Profesor Titular. Facultad de ciencias de la salud, programa de enfermería. Universidad del Tolima.

¹³Profesor Titular. Facultad de ciencias de la salud, programa de enfermería. Universidad del Tolima.

¹⁴Profesor Asociado. Facultad de enfermería. Universidad Nacional de Colombia.

el que suele encontrarse este grupo etario resultan ser desfavorables en su vida cotidiana, disminuyendo la calidad de vida que aumenta los riesgos de sufrir problemas de salud relacionados con enfermedades cardiovasculares, disminución de su salud mental y afecciones crónicas (López, et al., 2019). Los cambios inmunológicos y fisiológicos asociados al envejecimiento contribuyen también a la vulnerabilidad de estas personas, lo que lleva como resultado una mayor morbi-mortalidad en enfermedades como influenza, neumonía y Covid-19 (Costales & Paucar, 2021).

Las personas mayores deben ser protegidas de la Covid-19 sin aislarlas o dejándolas en una situación de mayor vulnerabilidad, sin poder acceder a las disposiciones básicas. Se debe contribuir a la estabilidad emocional mediante la detección temprana de síntomas asociados a trastornos ansiosos, depresivos y de estrés durante los diferentes brotes (Smith, et al., 2020). Resulta imprescindible el apoyo y el acompañamiento psicológico a la población longeva, para minimizar en gran medida las alteraciones antes mencionadas, contribuir a que el paso por esta etapa sea más cómodo y mejorar el bienestar emocional, cognitivo y psicosocial (Taylor, et al., 2008).

El aislamiento social puede repercutir en trastornos de ansiedad, pánico, adaptación, depresión, estrés crónico, insomnio, entre otros (Gutiérrez, 2020). Los adultos mayores al estar conscientes de un mayor riesgo al contraer el virus, están sometidos a mayor estrés (Zapata, et al., 2021). Los antecedentes mencionados, motivan a realizar una revisión bibliográfica en diferentes bases de datos sobre los cambios psicológicos en el adulto mayor por causas del Covid-19 para identificar las consecuencias psicológicas y estrategias de intervenciones implementadas.

Metodología

Se hizo una revisión de literatura de los principales artículos publicados en español e inglés por diferentes autores en diversas bases de datos, revistas e información reportada por la Organización Mundial de la Salud registrada en los últimos tres años. De la misma manera, se realiza un informe analítico sobre la revisión de estas referencias bibliográficas y/o del estado del arte. Los resultados de dichas investigaciones fue el criterio de inclusión. La delimitación temporal no representó ninguna barrera, ya que el tema seleccionado de interés es actual y, al ser de interés internacional debido a la magnitud de sus consecuencias, existe diversas fuentes bibliográficas que indagan al respecto.

Resultados

En la revisión bibliográfica realizada se encontraron varias investigaciones relacionadas o que puntualizan de manera directa el tema de los cambios psicológicos en los adultos mayores por causas del Covid-19. En primer lugar, se encontró una investigación de Costales (2021). Informó que la pandemia por Covid-19 afectó su salud física y mental, y debido a las medidas tomadas por el gobierno trajo consecuencias como la ansiedad (68.06%), cefalea, preocupación, temblores y tensión.

Por otro lado, un trabajo investigativo habló acerca de los efectos psicológicos, sociales y físicos de los adultos mayores en la pandemia por Covid-19 (Zanafria & Molina, 2021). Informaron que los efectos psicológicos más relevantes en los adultos mayores durante la pandemia fueron la depresión y ansiedad seguido por el estrés post trauma (Reynolds, et al., 2008). Otro estudio, corresponde a una encuesta aplicada a 201 ancianos, en donde se tuvo en cuenta variables como: edad, sexo, estado civil, convivencia, ansiedad, depresión, irritabilidad,

estrés. La información se recogió con una entrevista, Escala de irritabilidad, depresión-ansiedad de Snaith, y la Escala para valorar el nivel de estrés, según los resultados, los autores plantean que predominó un nivel leve de ansiedad (61,7 %); e igualmente, un nivel leve de depresión (50,2 %). El 83,1 % de los adultos mayores mostró alteración en los niveles de estrés (Callís, et al., 2021).

Un artículo, encontró algunas consecuencias en adultos mayores a causa de la Covid-19: miedo a la muerte y a la separación de la familia; insomnio; pesadillas; síntomas de ansiedad generalizada y depresivos; aparición de sintomatología obsesiva síntomas; estrés postraumático; e incremento de uso de sustancias (Broche-Pérez, et al., 2020). Se realizó un análisis de la evidencia disponible sobre el impacto negativo de la cuarentena y el aislamiento social en la salud mental. Finalmente, concluye que dentro de las manifestaciones reportadas con mayor frecuencia en los estudios consultados se encontraron los trastornos emocionales, depresión, estrés, apatía, irritabilidad, insomnio, trastorno de estrés postraumático, ira y agotamiento emocional (Girdhar, et al., 2020).

Otro estudio buscó identificar el nivel de bienestar psicológico de los adultos mayores en el confinamiento asociado a la pandemia de la Covid-19. Encontró como resultados que los adultos mayores que se encuentran adscritos a programas ocupacionales y/o talleres psicológicos dirigidos a la tercera edad, se encuentran en un rango de satisfacción emocional normal en cuanto al propósito de vida y crecimiento personal. No obstante, la situación de confinamiento debido al Covid-19, ha afectado la autonomía y el dominio de su entorno. Concluye que debido a recomendaciones a los ancianos en cuanto a tener más cuidado que la población general, los tornó dependientes de sus familiares (Serrano & Loja, 2021). Esto ha

generado estados negativos en la salud mental y emocional, por un cambio de perspectiva y sentimiento del adulto mayor hacia sus propias capacidades y posibilidades (Santini, et al., 2020).

Una investigación de tipo descriptiva estudió con una muestra de hombres y mujeres en un rango de 66-70 años, que padecieron algún tipo de afección emocional durante pandemia, tales como: estrés, angustia, temor, tristeza, llantos, preocupación por contraer Covid-19, extrañar a la familia y problemas económicos. Dado que esta población fue y es objeto de vulnerabilidad, por tal declarada en estado de emergencia geriátrica (Sotomayor-Preciado, et al., 2021). En los archivos del hospital universitario “General Calixto García” se halló un estudio (César Espin Falcón, et al., 2020) que afirma que los cambios psicológicos, biológicos y sociales se relacionan directamente con estados de patología, ya que tiene un mayor riesgo de caer en lo que se conoce como síndrome de fragilidad y por ende mayor índice de enfermar. De hecho, la revista *Cogitare Enfermagem* de la universidad UFPR de Brasil, se refiere al cuidado de la salud mental en adultos mayores en la transición pandemia Covid-19 - nueva normalidad, bajo el modelo de la Marea. Proponen para la recuperación de la salud mental en el adulto mayor, estrategias involucrando al adulto mayor en su propio proceso adaptativo. Los principios propuestos con el modelo de recuperación ayudan a centrar a los cuidados en la persona y no en los síntomas de la enfermedad, entendiendo que la persona tiene diversas dimensiones que le permiten explorar su propio camino hacia la recuperación (Jackson, et al., 2020).

Otros artículos consultados (Naranjo-Hernández, et al., 2021) evidencia la rápida propagación del virus, la incontrolabilidad de la amenaza, el número cada vez mayor de casos confirmados y las muertes en todo el mundo, ha generado modificaciones en las actividades

cotidianas del adulto mayor, provocando miedo y preocupación. La pandemia de la Covid-19 ha cambiado las costumbres diarias de muchas personas (Hernández Rodríguez, 2020). Ha traído incertidumbre, rutinas diarias alteradas, presiones económicas, aislamiento social y temor en la salud. Asimismo, la información sesgada e infundada, ha fomentado sensación de estrés, ansiedad, miedo, tristeza y soledad, por lo que aumenta la probabilidad que empeoren los trastornos de salud mental en los adultos mayores (Brooks, et al., 2020).

Asimismo, se encontró un artículo en el cual coinciden que las medidas restrictivas establecidas por todos los países para combatir la pandemia del Covid-19 han llevado a una alteración sin precedentes (González-Farfán, et al., 2020), en aspectos como el trabajo, actividades cotidianas y de ocio determinando riesgos específicos relacionados a la salud física y mental de la población, y en especial, el adulto mayor (Asociación de Salud Mental y Psiquiatría Comunitaria, 2020). Por lo cual, la pandemia representa un problema para la salud pública (Geller & Abi Zeid, 2020), resaltando la importancia de diseñar medidas y estrategias de prevención para la protección y el bienestar tanto de la salud física como mental (Lai, et al., 2020). Otro estudio (Vega, et al., 2020) expresa que la prevención del Covid-19 en adultos mayores debe incluir además de la contención y cuidados específicos, la atención psicosocial. Puesto que la soledad, en muchos de los casos es un aspecto negativo, y confiere mayor riesgo, no contando con un apoyo lo que supone un impacto en la salud indudablemente perjudicial (Hospimedica, 2020). Asimismo, una investigación (Sánchez & Sánchez, 2020) evidencia que las medidas de confinamiento han generado efectos nocivos en la población mayor. Especialmente se han visto afectados por los problemas derivados de la soledad, el aislamiento y las dificultades de acceso a diversos servicios (Organización Panamericana de la Salud, n.d.-b).

Teniendo en cuenta lo mencionado, resulta válido sostener que existe una relación entre la salud mental y las consecuencias en los síntomas psicológicos a causa de la pandemia por Covid-19 (Eidman, et al., 2020), respaldando que según sus estudios los adultos mayores han presentado modificaciones significativas como síntomas de depresión (Xiang, et al., 2020), ansiedad e intolerancia a la incertidumbre según las variables sociodemográficas analizadas (Guanche, 2002). A su vez, se han encontrado estudios que argumentan que, a mayor tiempo en confinamiento, mayores son los síntomas que se presentan relacionados a las variables estudiadas y menor es el estado completo de salud mental, afectando negativamente el bienestar psicológico, social y emocional en la población (Dong & Bouey, 2020).

Cabe destacar que se encontró un estudio en el cual se identificó que los adultos mayores que durante la pandemia no se vieron afectados por el factor económico, sí lo hicieron en sus actividades cotidianas (Cano, et al., 2020). Por ejemplo, se halló que esta población vio afectada principalmente sus jornadas de sueño y su bienestar social al disminuirse el contacto con sus acompañantes. Esta es una realidad latente a nivel nacional e internacional porque la pandemia afectó la convivencia de las personas mayores y por ende su día a día (Galea, et al., 2020).

Con respecto al bienestar psicológico los artículos muestran que la población de interés no dejó de realizar sus actividades diarias y se notó autonomía en la toma de decisiones de cada uno conservando la armonía pese a la preocupación sobre la situación económica que se presentaba, pero siendo optimistas la mayor parte del tiempo (Cava et al., 2005). Un estudio identificó que en su mayoría los participantes presentaron buena convivencia y no reportaron ningún tipo de agresiones físicas o verbales por parte de sus acompañantes (Wang, et al., 2020).

Otro estudio informó sobre los cambios sufridos durante la pandemia. El enfoque fue el concepto, aparición, comparación, medidas que se tomaron y la afectación de las personas que lo vivieron. Se mencionan las dimensiones y los indicadores de la calidad de vida especialmente en el adulto mayor, también las leyes que los amparan para que pueda mantener su estado de bienestar y así enfocarse en su salud física, mental, así como las relaciones sociales y familiares sin dejar de lado el ambiente (Naciones Unidas, 2020).

Discusión

El Covid-19 hizo que la vida de los adultos mayores cambiara radicalmente. Por lo que la pandemia fue separando los vínculos afectivos de los adultos mayores como individuos, con los familiares y la sociedad (Espinoza, 2021). La edad es un factor de riesgo para la población. Y la pandemia ha impactado grandemente, tanto así que establece en su mayoría personas afectadas, padeciendo estados ansiosos o depresivos (Caycho-Rodríguez, et al., 2021; Losada-Baltar, et al., 2020). Existe un alto índice de depresión, soledad, ansiedad estrés postraumático en los adultos mayores en nuestro país y a nivel mundial (González-Soto, et al., 2021; Sparks, 2020). Sin embargo, otros estudios no han encontrado relación entre la depresión y la infección por Covid-19 (Pinazo-Hernandis, 2020).

Es importante intervenir al adulto mayor para fortalecer la resiliencia. Esto permitirá afrontar situaciones inesperadas y lograr una mirada diferente ante el fracaso. Es importante la investigación en esta área para cambiar la forma de pensar, y para la aplicación de las normas que rigen el buen vivir (Marín Romero, 2021). Estrategias como actividades lúdicas buscan mejorar e incentivar la salud mental, con el fin de liberar estrés y tensiones. Al no haber relación entre el virus y la depresión, se recomienda investigar cuales son las posibles causas en los adultos mayores para así mejorar la salud mental y calidad de vida (Sprang & Silman, 2013). Además, se requiere implementar estrategias públicas de salud para promover un envejecimiento exitoso y saludable (Keeley, 2020).

En conclusión, los estudios identifican una problemática latente en los adultos mayores. Se busca crear estrategias con el fin de buscar a un adulto renovado, empoderado y con una nueva perspectiva hacia la vida. Como psicólogos y como profesionales de salud familiar y comunitaria, reconocemos la importancia de trabajar en conjunto con el adulto mayor, en hora de tomar decisiones que involucran su autonomía.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Salud Mental y Psiquiatría Comunitaria. (2020, March 22). *Guía de apoyo psicosocial durante esta epidemia de coronavirus – OME-AEN*. <https://ome-aen.org/guia-de-apoyo-psicosocial-durante-esta-epidemia-de-coronavirus/>
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E., & Reyes Luzardo, D. A. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de Covid-19. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46. <https://scielosp.org/article/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es/>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

- Callís Fernández, S., Guarton Ortiz, O. M., Cruz Sánchez, V., & de Armas Ferrera, A. M. (2021). *Manifestaciones psicológicas en adultos mayores en aislamiento social durante la pandemia covid-19*. Segundo Congreso Virtual de Ciencias Básicas Biomédicas En Granma. Manzanillo. <https://cibamanz2021.sld.cu/index.php/cibamanz/cibamanz2021/paper/viewFile/139/72>
- Cano Muñoz, L. V., Collazos González, D., Suarez Perdomo, C. D., & Villalba Orozco, L. V. (2020). *Condiciones de bienestar de los adultos mayores en la ciudad de Neiva durante el confinamiento por Covid-19*. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/28727>
- Cava, M. A., Fay, K. E., Beanlands, H. J., McCay, E. A., & Wignall, R. (2005). The experience of quarantine for individuals affected by SARS in Toronto. *Public Health Nursing (Boston, Mass.)*, 22(5), 398–406. <https://doi.org/10.1111/J.0737-1209.2005.220504.X>
- Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., & Cabrera-Orosco, I. (2021). La voluntad de vivir en tiempos de la COVID-19: un estudio con adultos mayores peruanos. *Revista Espanola De Geriatria Y Gerontologia*, 56(1), 56. <https://doi.org/10.1016/J.REGG.2020.09.007>
- César Espin Falcón, J., Cardona Almeida, A., Mariela Miret Navarro, L., Falcón, E. J., Almeida, C. A., Navarro, M. L., & Quintana La, G. M. (2020). La Covid-19 y su impacto en la salud del adulto mayor. *Archivos Del Hospital Universitario "General Calixto García,"* 8(3). <http://www.revcaxlito.sld.cu/index.php/ahcg/article/view/568/546>
- Costales Coronel, B. G., & Paucar Ramos, J. L. (2021). Efectos psicológicos producidos por covid-19 en el adulto mayor del centro de acogida del cantón Píllaro, periodo marzo – septiembre 2020. *Universidad Técnica de Ambato*. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/32534>
- Dong, L., & Bouey, J. (2020). Public Mental Health Crisis during COVID-19 Pandemic, China. *Emerging Infectious Diseases*, 26(7). <https://doi.org/10.3201/eid2607.202407>
- Eidman, L., Arbizú, J., Lamboglia, A. T., & del Valle Correa, L. (2020). Salud Mental y síntomas psicológicos en adultos argentinos de población general en contexto de pandemia por COVID - 19. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, ISSN-e 1666-244X, Vol. 24, N° 2, 2020 (Ejemplar Dedicado a: Pandemia), Págs. 1-16, 24(2), 1–16*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781468&info=resumen&idioma=ENG>
- Espinoza Celi, E. V. (2021). *Calidad de vida de los adultos mayores en tiempos de Covid- 19*.
- Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020). The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing: The Need for Prevention and Early Intervention. *JAMA Internal Medicine*, 180(6), 817–818. <https://doi.org/10.1001/JAMAINTERNMED.2020.1562>
- Geller, J. L., & Abi Zeid Daou, M. (2020). Patients With SMI in the Age of Covid-19: What Psychiatrists Need to Know. *Psychiatric News*, 55(8). <https://doi.org/10.1176/appi.pn.2020.4b39>
- Girdhar, R., Srivastava, V., & Sethi, S. (2020). Managing mental health issues among elderly during COVID-19 pandemic . *Journal of Geriatric Care and Research* , 07(1). https://www.academia.edu/42715576/Managing_mental_health_issues_among_elderly_during_COVID-19_pandemic

- González-Farfán, M. E., Norabuena-Robles, M., & Olortegui-Moncada, A. (2020). Autonomía personal del adulto mayor después de los 100 días de confinamiento por COVID-19. *CASUS. Revista de Investigación y Casos En Salud*, 5(3), 138–144. <https://doi.org/10.35626/CASUS.3.2020.287>
- González-Soto, C. E., Agüero-Grande, J. A., Mazatán-Ochoa, C. I., & Guerrero-Castañeda, R. F. (2021). Cuidados na saúde mental de idosos na transição pandemia do Covid-19 – nova normalidade. *Cogitare Enfermagem*, 26(0), 78463. <https://doi.org/10.5380/CE.V26I0.78463>
- Guanche Garcell, H. (2002). Covid-19. Un reto para los profesionales de la salud. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Gutiérrez Babativa, L. (2020, September 28). *Salud mental en adultos mayores relacionada al aislamiento ocasionado por Covid-19*. <https://medicina.uniandes.edu.co/es/articulos-publicados/salud-mental-relacionada-al-aislamiento-covid-19>
- Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la Covid-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578–594. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300578&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hospimedica. (2020, March 18). *Medidas preventivas detienen la transmisión nosocomial del coronavirus*. <https://www.hospimedica.es/cuidados-criticos/articles/294781201/medidas-preventivas-detienen-la-transmision-nosocomial-del-coronavirus.html?&ui=70008746&vrf=a415f5bbb69041c7518cafb3bf2e6f9d317cf0147eacd24fa1a8b8ece60b8de&end=%20>
- Jackson, D., Bradbury-Jones, C., Baptiste, D., Gelling, L., Morin, K., Neville, S., & Smith, G. D. (2020). Life in the pandemic: Some reflections on nursing in the context of COVID-19. *Journal of Clinical Nursing*, 29(13–14), 2041–2043. <https://doi.org/10.1111/JOCN.15257>
- Keeley, G. (2020, March 24). *Corpses of the elderly found abandoned in Spanish care homes | Health News | Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/news/2020/3/24/corpses-of-the-elderly-found-abandoned-in-spanish-care-homes>
- Lai, J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., Wu, J., Du, H., Chen, T., Li, R., Tan, H., Kang, L., Yao, L., Huang, M., Wang, H., Wang, G., Liu, Z., & Hu, S. (2020). Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019. *JAMA Network Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1001/JAMANETWORKOPEN.2020.3976>
- López Suarez, A. B., Mora Mora, L. L., Ortega, C. A., Sepulveda Niño, G., angelica.lopezs@campusucc.edu.co, leidy.moram@campusucc.edu.co., cira.ortega@campusucc.edu.co., & genny.sepulvean@campusucc.edu.co. (2019). La soledad en el adulto mayor. *Albala, C., Lebrão, M. L., León Díaz, E. M., Ham-Chande, R., Hennis, A. J., Palloni, A., ... & Pratts, O. (2005). Encuesta Salud, Bienestar y Envejecimiento (SABE): Metodología de La Encuesta y Perfil de La Población Estudiada*. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/14666>
- Losada-Baltar, A., Márquez-González, M., Jiménez-Gonzalo, L., Pedroso-Chaparro, M. del S., Gallego-Alberto, L., & Fernandes-Pires, J. (2020). Diferencias en función de la edad y la autopercepción del envejecimiento en ansiedad, tristeza, soledad y sintomatología comórbida ansioso-depresiva durante el confinamiento por la Covid-19. *Revista Espanola De Geriatria Y Gerontologia*, 55(5), 272. <https://doi.org/10.1016/J.REGG.2020.05.005>

- Marín Romero, J. A. (2021). *Depresión relacionada con el Covid-19 en el adulto mayor, barrio Simón Bolívar La Libertad 2020*. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/5780>
- Naciones Unidas. (2020, April 29). *El impacto de la pandemia por Covid-19 en las personas mayores | Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/eventos/impacto-la-pandemia-covid-19-personas-mayores>.
- Naranjo-Hernández, Y., Mayor-Walton, S., Rivera-García, O. de la, González-Bernal, R., Naranjo-Hernández, Y., Mayor-Walton, S., Rivera-García, O. de la, & González-Bernal, R. (2021). Estados emocionales de adultos mayores en aislamiento social durante la COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Organización Panamericana de la Salud. (n.d.-a). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Retrieved September 17, 2022, from https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es#gsc.tab=0
- Organización Panamericana de la Salud. (n.d.-b). *Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias (SMAPS)*. Retrieved September 21, 2022, from <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental-apoyo-psicosocial-emergencias-smaps>.
- Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 55(5), 249–252. <https://doi.org/10.1016/J.REGG.2020.05.006>
- Reynolds, D. L., Garay, J. R., Deamond, S. L., Moran, M. K., Gold, W., & Styra, R. (2008). Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. *Epidemiology & Infection*, 136(7), 997–1007. <https://doi.org/10.1017/S0950268807009156>
- Sánchez Ordóñez, R., & Sánchez Vázquez, J. F. (2020). El aislamiento del adulto mayor por el Covid-19: consecuencias e intervenciones psicosociales durante la cuarentena. *Studia Zamorensia, ISSN 0214-736X, N.º. 19 (Studia Zamorensia (Segunda Etapa)), 2020, Págs. 33-41, XIX(19), 33–41*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718175&info=resumen&idioma=SPA>
- Santini, Z. I., Jose, P. E., York Cornwell, E., Koyanagi, A., Nielsen, L., Hinrichsen, C., Meilstrup, C., Madsen, K. R., & Koushede, V. (2020). Social disconnectedness, perceived isolation, and symptoms of depression and anxiety among older Americans (NSHAP): a longitudinal mediation analysis. *The Lancet. Public Health*, 5(1), e62–e70. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(19\)30230-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(19)30230-0)
- Serrano Crespo, M. V., & Loja Arizabala, S. P. (2021). Bienestar psicológico en adultos mayores durante el confinamiento asociado a la pandemia Covid-19. *Universidad Del Azuay*. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11077>
- Smith, G. D., Ng, F., & Ho Cheung Li, W. (2020). Covid-19: Emerging compassion, courage and resilience in the face of misinformation and adversity. *Journal of Clinical Nursing*, 29(9–10), 1425–1428. <https://doi.org/10.1111/JOCN.15231>
- Sotomayor-Preciado, A. M., Espinoza-Carrión, F. M., Rodríguez-Sotomayor, J. del R., & Campoverde-Ponce, M. del R. (2021). Impacto en la salud mental de los adultos mayores

post pandemia Covid-19, El Oro Ecuador. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 362–380. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2132>

Sparks, H. (2020, March 19). “Boomer remover” is the morbid meme millennials are sharing. <https://nypost.com/2020/03/19/morbid-boomer-remover-coronavirus-meme-only-makes-millennials-seem-more-awful/>

Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105–110. <https://doi.org/10.1017/DMP.2013.22>

Taylor, M. R., Agho, K. E., Stevens, G. J., & Raphael, B. (2008). Factors influencing psychological distress during a disease epidemic: Data from Australia’s first outbreak of equine influenza. *BMC Public Health*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-347/TABLES/4>

Vega Rivero, J. A., Ruvalcaba Ledezma, J. C., Hernández Pacheco, I., Acuña Gurrola, M. del R., López Pontigo, L., Vega Rivero, J. A., Ruvalcaba Ledezma, J. C., Hernández Pacheco, I., Acuña Gurrola, M. del R., & López Pontigo, L. (2020). La salud de las personas adultas mayores durante la pandemia de Covid-19. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(7), 726–739. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3772>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Xiang, Y.-T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228–229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)

anafria Herrera, D. I., & Molina Burgos, J. G. (2021). *Efectos psicológicos, sociales y físicos de los adultos mayores en época de COVID 19*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24032>

Zapata Córdoba, L. D., Moreno Ceballos, L. F., & Cáceres Angulo, L. A. (2021, December 10). *Impacto Psicosocial del Aislamiento Social por el Covid-19 en Adultos Mayores en Comunidad de Medellín, Armenia y Tumaco 2021*. Trabajo de Grado. <https://bdigital.uniquindio.edu.co/handle/001/6183>

Referencia

Elizabeth Fajardo Ramos, Martha Lucia Núñez Rodríguez, Ángela María Henao Castaño.
Efectos psicológicos derivados de la infección por Covid-19 en personas mayores

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 94-102

Fecha de recepción: Febrero 2023

Fecha de aprobación: Octubre 2023

Las Ciencias Sociales desde un análisis crítico, analítico e interpretativo de la realidad

Fabio Alberto Albarracín Padilla¹⁵

Resumen

En la actualidad, las Ciencias Sociales deben responder al desarrollo del ser humano en todos sus aspectos, ya sea en sus capacidades intelectuales, emocionales, y comportamentales. Es por eso que ellas juegan un papel importante en la construcción de mejores habilidades en los estudiantes, que le permitan desarrollar un pensamiento crítico, analítico e interpretativo de su realidad inmediata. También, cabe resaltar que, en el marco de las Ciencias Sociales, se favorece las condiciones para el desarrollo integral de cualidades éticas y morales de la personalidad, conllevando a la atención en las acciones humanas y aquellos aspectos de las mismas que se relacionan con la capacidad de integrarse con los demás, desde sus percepciones, actitudes, juicios, opiniones o comportamientos, que le permiten al ser humano tener un mejor desarrollo integral y humanístico con su contexto y la misma sociedad.

Las Ciencias Sociales estudian al ser humano en sociedad, posibilitando la participación ciudadana, la democratización, compromiso con la realidad social y la diversidad humana, que es esencial para analizar, comprender y explicar los problemas complejos que se expresan en el conjunto de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas. En fin, las

Ciencias Sociales abordan la realidad del ser humano desde su complejidad, variabilidad e inmaterialidad.

Palabras Clave: Ciencias Sociales, Realidad, Contexto, Capacidades, Ser humano, Análisis crítico e integralidad.

Introducción

El conocimiento de las Ciencias Sociales se ha ido transformando, su forma de enseñar y aprender es muy diversificado, esto por su interdisciplinariedad; a pesar de que su objeto de estudio es el ser humano, el contexto y la sociedad, su perspectiva es diferente y cada disciplina que se integra a ella se enfoca de manera distinta. Por otra parte, las relaciones del ser humano con la globalización, la internet, su realidad inmediata y la sociedad del conocimiento, han abierto nuevos campos de estudios y nuevos replanteamientos que permitan un acercamiento más profundo y crítico del contexto cultural en el que se encuentra inmerso el individuo.

Marco teórico

En este sentido, las Ciencias Sociales se centran en el conocimiento del ser social, ser político, la relación del ser humano con su pasado histórico,

¹⁵Licenciado en Ciencias Sociales. Diplomado en Competencias Pedagógicas. Especialista en Pedagogía. Seminario Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Aspirante al Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional, Bogotá Colombia. Correo: falbarracin@ut.edu.co

su relación económica, su adaptación al contexto geográfico, sus capacidades intelectuales y emocionales. En definitiva, al ampliar los horizontes de las Ciencias Sociales desde una visión integral con el ser humano, posibilita métodos para el reconocimiento, estudio y comprensión de hechos sumamente complejos, de los cuales no son ajenos los docentes en su diario vivir. Por otra parte, para tener una aproximación más cercana del ser humano desde las Ciencias Sociales, es coherente mencionar lo que plantea Rabbia:

La idea de que los seres humanos somos seres sociales que se interpretan a sí mismos y que viven en sociedad, está asociada al concepto de persona. Persona y ser humano suelen usarse como conceptos equivalentes, pero mientras la noción de ser humano tiende a ser más específicamente un concepto biológico, el de persona tiende a ser más un concepto cultural y que refiere a aquello que trasciende la naturaleza (2014, p. 21).

Bajo este planteamiento, se aprecia que Rabbia considera, desde las Ciencias Sociales, al ser humano como algo que trasciende lo natural, es decir que el ser humano tiene la capacidad de adquirir conciencia de sí mismo, tiene la capacidad de actuar y pensar, desde su sentido ya sea crítico e interpretativo de su realidad; pero sobre todo se relaciona con los demás y construye diariamente su percepción de lo social y cultural. De igual modo, cabe mencionar, que las Ciencias Sociales por medio de las disciplinas que integra, le permiten al sujeto en formación, analizar y tomar conciencia de realidades objetivas, sobre diferentes situaciones y experiencias de la vida humana. Por ejemplo, entre estas disciplinas que integra las Ciencias Sociales y permiten tener una formación académica del ser humano están:

La historia. Permite estudiar todos los aspectos encaminados a los acontecimientos y hechos

que pertenecen al pasado, desde sus aspectos económicos, culturales, políticos, académicos, geográficos, antropológicos y sociológicos. Pero, sobre todo, permite que el sujeto en formación entienda su pasado, su presente y hacia donde va. **La geografía.** Posibilita en el estudiante analizar el aspecto físico de la Tierra, los límites políticos de los países y continentes, estudiar el crecimiento dinámico de grupos poblacionales y tener conciencia del medio ambiente. **La política.** Facilita que el individuo, por medio de la teoría y la práctica, comprenda las organizaciones del estado, los pensamientos, filosofías e intereses, los comportamientos políticos en la sociedad y como se distribuye el poder, sobre que principios y dogmas se ejerce y cómo influencia en cada contexto y cada sociedad.

La antropología. Favorece en el ser humano la comprensión de la cultura, los valores, las creencias, las características físicas de los grupos poblacionales y estudia los diferentes elementos y aspectos de las sociedades. **La sociología.** Auspicia en el sujeto el análisis e interpretación de la sociedad humana, desde las relaciones de grupo, los aspectos que impactan en la vida de las personas, el comportamiento y las percepciones de las mismas. **La psicología.** Facultad en el ser humano, la observación y consideración de la conducta humana, los procesos mentales y los factores del entorno que impactan a cada individuo. Asimismo, se entiende los aspectos de la experiencia humana desde su conciencia, relaciones personales y personalidad.

Entonces, desde esta estructura de disciplinas que componen las Ciencias Sociales, se evidencia que aportan conocimientos profundos que van más allá de una experiencia inmediata y ayudan a explicar cuáles son los factores que inciden en el funcionamiento de las sociedades, las problemáticas y posibles soluciones. También, le permiten al sujeto interpretar su

realidad del contexto, desde análisis críticos, que le posibilitan a la misma vez incidir dentro de ella con su forma de actuar, pensar y decidir constructivamente. Para ilustrar un poco más sobre cómo las Ciencias Sociales ayudan a la formación del ser humano, cabe mencionar que el conocimiento dentro de ellas facilita la comprensión de los problemas que se le presentan al individuo, regido por normas y valores, ubicadas en un espacio y un tiempo; y en el que el ser humano se vuelve parte integrante. Las Ciencias Sociales desde esta complejidad se diferencia de otras ciencias, por su conocimiento y la dificultad en la variabilidad de conceptos o la valoración tan diversa que le demanda su realidad inmediata.

En este mismo horizonte, cabe mencionar lo que expone Valencia para lograr una formación integral del ser humano desde la enseñanza de las Ciencias Sociales:

La enseñanza de las ciencias sociales debe concentrarse cada día más en buscar que los estudiantes adquieran las habilidades que los lleven a conocer e interpretar los hechos, hacer un análisis crítico de los procesos, formular y sustentar hipótesis que den cuenta de su propia construcción de significado y aproximarse más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente. Para lograr este objetivo, es indispensable que los maestros hagan una reflexión crítica en torno a su práctica pedagógica y que se concentren en trabajar con sus estudiantes la verdadera comprensión de los contenidos de las ciencias sociales, la construcción de habilidades y actitudes propias del científico social y la formación para la acción ciudadana. (2004, p. 1)

En este planteamiento que hace Valencia sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, se destaca que su enseñanza debe estar ligada a la realidad de los estudiantes, por lo cual ellos

tengan la oportunidad de pensar y reflexionar responsablemente de los conflictos y dilemas de su presente. Todo esto se logra bajo la orientación de docentes que tomen conciencia de su práctica pedagógica e incentiven habilidades y actitudes propias del pensamiento crítico, analítico e interpretativo, para entender la realidad y exigencias de la misma sociedad. Por otro lado, una visión más cercana de por qué las Ciencias Sociales son tan dinámicas y están intrínsecamente ligadas a lo humano, es lo que argumenta Arellano:

Las Ciencias Sociales no son exactas debido a que el comportamiento de los seres humanos puede tener variaciones, algunos miembros de la sociedad pueden comportarse de determinada manera ante alguna situación particular, y otros ante el mismo acontecimiento de otra forma, sin embargo, existen aproximaciones que pueden suponer el actuar colectivo e individual al suscitarse ciertos fenómenos sociales (2018, p. 90).

A partir de este debate, se evidencia que las Ciencias Sociales desde la dinámica de los seres humanos involucra conciencia y discusión racional, facilitando el estudio de los fenómenos y las variaciones que le presenta la sociedad a los individuos. Asimismo, por medio de las Ciencias Sociales se conoce las causas y los motivos por los cuales se comportan los individuos, tanto desde una perspectiva individual y colectiva. La transformación constante del mundo actual y el contexto inmediato, hace que el sujeto se adapte a esos cambios, eso quiere decir que a las Ciencias Sociales se le exija nuevos retos, en los cuales es necesario potenciar el desarrollo intelectual de los sujetos en formación. Respecto a lo anterior, es preciso destacar lo que propone Puga, con relación al nuevo momento de las Ciencias Sociales y las nuevas transformaciones en el mundo actual:

El cambio ha ido de la mano con las grandes transformaciones ocurridas en las últimas décadas del siglo XX, que obligaron a renovar instrumentos de análisis para entender fenómenos asociados a la globalización; a la vida en los grandes conglomerados urbanos; a la extensión de la democracia como forma política y de los derechos humanos como fundamento jurídico de la misma; a la organización de numerosos países en bloques económicos; al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información; al deterioro ecológico, y a la igualdad entre los sexos. (2009, p. 1)

Frente a ello, el nuevo momento de las Ciencias Sociales, conlleva a responder a la complejidad de problemas y formar con mejor capacidad de conocimientos y habilidades, que posibiliten preparar a las nuevas generaciones de sujetos sociales, para que estén en la mejor capacidad de aplicar esos conocimientos en la organización social del trabajo, la explotación humana, nuevas identidades, las formas de participación social y política y las nuevas relaciones entre ciudadanos y gobiernos. Ahora bien, se puede evidenciar actualmente que las grandes corrientes del pensamiento y de la investigación en Ciencias Sociales, pueden corresponder a diferentes disputas por la perspectiva multidimensional, movimientos sociales, diferentes intereses, distintas corrientes teóricas, por la confusión de valores y moralidades de grupos o individuos, por la libertad, la igualdad y la fraternidad, producto de la edad moderna. Tratar las Ciencias Sociales en nuestro mundo Contemporáneo tal como lo plantea Aguilera, supone: “(...) grandes retos y desafíos, motivo por el cual se deben encontrar los mecanismos necesarios para aportar conocimiento que permita resolver y comprender las complejidades e incertidumbres que hoy en día se están suscitando en el mundo a nivel nacional e internacional. (2014, p. 1)

Un punto esencial, es que la autora con base a este planteamiento, entiende que las Ciencias Sociales desde su conocimiento, analizan e interpretan lo complejo desde mecanismos de conocimiento que permiten comprender la crisis, el cambio y la transformación. En el mismo sentido, desde las Ciencias Sociales se refleja el modo de interacción de los acontecimientos variables en un contexto, como los actores están intrincados con los problemas del mundo actual, tales como: la segregación de las ciudades, desigualdad económica, diversidad de intereses, corrupción, desempleo, intereses políticos y exclusión social.

En conclusión, el campo de las Ciencias Sociales es muy complejo, porque permite entender muchas situaciones y problemas en los que está inmerso el ser humano en su contexto y sociedad. De igual modo, posibilita que el ser humano en formación desarrolle su capacidad analítica e interpretativa; proponga soluciones a los problemas que se le presentan en su diario vivir; asimismo, tenga la capacidad de entender la historia, la política, la sociología, la economía, la antropología y la psicología como parte fundamental de su saber académico y su crecimiento como ser humano y ser social.

Referencias bibliográficas

Arellano, C. A. (2018). *Introducción a las Ciencias Sociales*. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.

Aguilera, R. M. (abril de 2014). *Complejidades Impredecibles: desafíos de las Ciencias Sociales en el Mundo Contemporáneo*. SCIELO, 1.

Arellano, C. A. (2018). *Introducción a las Ciencias Sociales*. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.

Puga, C. (Diciembre de 2009). *Ciencias Sociales. un Nuevo Momento*. SCIELO, 1.

Rabbia, H. (24 de 08 de 2014). *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/Ingresantes/2015/Modulo-Intro-Ciencias-Sociales-Material-Estudio.pdf>

Valencia, C. (Diciembre de 2004). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. *Revista de Estudios Sociales*, 1.

Referencia

Fabio Alberto Albarracín Padilla. *Las Ciencias Sociales desde un análisis crítico, analítico e interpretativo de la realidad*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 103-107

Fecha de recepción: Febrero 2023

Fecha de aprobación: Agosto 2023

¿Hay proyecto moral en el liberalismo?

Luis Fernando Abello Rayo¹⁶

Resumen

El siguiente artículo pretende abordar la influencia y problemática moral en John Rawls que se encuentra en algunos apartados de su libro *Teoría de la justicia*. Para ello, se aclarará la intencionalidad del autor con dicho problema y un posible complemento a la teoría que proviene de una *Injusticia epistémica* en cuanto a la moralidad como credibilidad.

Palabras clave: Moral, Liberalismo, Libertad, Contractualismo.

La idea de establecer la moralidad como una homogeneidad dentro de las características humanas, la encontramos en el texto *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* de Kant (2012). En él, el conflicto de asumir un panorama moral como eje civilizador o como elemento que subyace una propuesta ilustrativa de la humanidad, se ve alcanzada en la interacción de Kant y su planteamiento individual referente a que cada sujeto o debe cumplir su deber (metafísico) pues para él, lo metafísico es anterior a lo moral, es su esencia. (AK. VI, 389). Para el filósofo alemán, la naturaleza humana en su teleología intenta cumplir lo que disponga de manera que, los valores o la felicidad en sí misma, no se puede establecer como parámetros para la moral, al

contrario, la estructura misma del ser depende de su misma estructura natural pues la moral es en sí mismo posible cuando se manifiesta (Kant, 2012, A5).

Bajo esta circunstancia, la moral que plantea Kant como fundamento de su análisis, basado en las categorías *a priori*, son, en sí mismas, una *Fundamentación*, un inicio, lo que quiere decir que es un tránsito para la razón pura. En esta medida, el obrar de causa a la razón, está sujeto a las leyes naturales, lo cual, se establece no una separación de lo popular, sino una característica para su ensamblaje con una contingencia humana para un mundo mejor (Kant, 2012, A 36). Este mundo, basado en la razón es un imperativo de la pura razón. (Kant, 2012, A 37)

Así pues, las leyes objetivas del bien que expone Kant como principio e imperativo de una buena vida, son un fundamento para el planteamiento que esbozamos al analizarlas. Por un lado, el imperativo kantiano y de transición de una vida buena bajo un paradigma natural, basado en la razón que puede ser hipotético, y el otro, bajo un nominalismo categórico:

Este imperativo es categórico. No concierne a la materia de la acción, y a lo que debe resultar de ella, sino a la forma y al principio de donde se sigue la propia acción, y lo

¹⁶Licenciado en Lengua Castellana por la Universidad del Tolima. IDEAD. Esp. Educación, cultura y política. UNAD MG. Filosofía. Universidad Tecnológica de Pereira. Catedrático Instituto de Educación a Distancia UT. Coordinador del Semillero de Investigación "Literatura y Violencia".

esencialmente bueno de la misma consiste en la intención, sea cual fuere su éxito. Este imperativo puede ser llamado el de la moralidad. (Kant, 2012, A 43)

Lo que se propuso Kant en esta asimilación fuera de las acciones contingentes, es la construcción de una sociedad libre de los métodos fuera de la razón. Además, el tránsito en el cual se debe dar paso a una moralidad ecuménica hasta lo filosófico, se va a bordar con intencionalidad en la *Buena voluntad* (Kant, AK 1, 79). Esta buena voluntad no busca otro lugar más que el mundo donde la sociedad se arraiga en sus creencias y saberes para sus acciones. De ello, el sentido de esta buena voluntad siempre va a quedar inconcluso, pues el hecho de la esencia del ser humano está en esa transición de lo bueno y lo devastador, por ello también Kant escribe *La paz perpetua*, como un eje observado de los conflictos no entre naciones, sino en contingencias humanas.

Así, pues, el examen de esta moral que evite castigos ante los Derechos del ser humano, se enfrenta con problemas que acontecen al mismo ser. Entonces, la moral que se aplica no se opone, sino que se complementa con una orientación de libertad en el cual cada sujeto es libre de hacer el bien. Sin embargo, esta moral no debe ser de alcance esporádico, sino que debe ser cultivada a través de la filosofía. (Kant, AK IV, 396)

La disponibilidad que tiene la filosofía y de su trabajo con el ser humano, no sólo es hacer hombres buenos, sino también felices. A lo anterior, responde Kant que uno de los méritos en la felicidad que representa una base del pensamiento moral (AK IV, 396) es el obrar de manera cómo debe y que su operación no debe estar inclinada como simple medio del ser humano, sino como fin en sí mismo. A esta propuesta kantiana debemos ejemplarizarla con la intención utópica que de ella emana. En ella misma, se constituye el deber como

sentencia previa antes de cualquier acción, y que constata en la satisfacción del uso racional de sus capacidades para el bien común. Este bien común se convertirá en ley, pues está basado en la buena voluntad de los sujetos. Sin ese conflicto que *asume* el ser humano, entre el hacer o deshacer con su voluntad, no se puede fundamentar, tampoco una ley. En otras palabras, la ley universal (intención kantiana hacia una ley general) del bien común, debe ser expuesta bajo la formalidad de la individualización acompañada de prácticas *a priori* en el cual el propio sujeto hace su seguimiento, no la sociedad. (AK. IV, 402). A esto, cabe resaltar que la filosofía *pura* es abordada a través de las propias experiencias del ser humano con su sociedad en asuntos individuales, por lo que la filosofía del pensador alemán descansa en la práctica dentro de un pensamiento lógico y experiencial.

A este ejercicio de la razón que va a fundamentar el proyecto liberal, y en nuestro caso, el acercamiento con Rawls y su compromiso moral, exige que la moral se ubique en su campo propio, el de la razón, la objetividad, pues dicha realidad objetiva, no puede particularizarse dado el perímetro argumental del proyecto liberal. Para Rawls, en su lectura de la *Fundamentación*, la problemática proviene de la *Razón Práctica* y del conocimiento que de ella emana. Realizando este tránsito panorámico al planteamiento kantiano, no podemos dedicar a una argumentación que se dirija a nuestro propósito, pues los cimientos de la moralidad como tal, tanto en estructura, como en ejecución en la realidad, se dan bajo un paradigma metafísico. Lo que buscamos es el tránsito de cómo un planteamiento objetivo, e indispensable para el querer de estas reflexiones. Para ello, las enunciaciones de Ernest Tugendhat nos servirán de soporte en un marco filosófico y delimitante.

En su libro *Problemas*, Tugendhat encuentra algunas dificultades para definir la palabra moral

o en determinarla para nuestra comprensión. La primera cuestión está basada en la palabra moral, definida desde su etimología y la segunda problemática remite a la función que cumple dentro de las sociedades. Para la primera, el concepto lo define como un conjunto de normas sociales que han sido preestablecidas por los participantes. Lo anterior puede decirse que hace parte de un contractualismo porque están estructuradas desde funciones de un deber que se explica como principio social que esclarece el proceder individual (2001, p. 122). Mientras que en la segunda está planteada como una categoría que limita las libertades individuales de los sujetos. Para resolver esta problemática, nuestro autor aísla las concepciones kantianas y utilitaristas bajo un tránsito de procesos de interacción que se construya conjuntamente, a esto lo llama *Concepto de justificación recíproca* (Rawls, 2006, p. 125). Afirmando que tiene su construcción desde lo contractual. Es así, en medio del concepto propio de moral, que puede ligarse tanto Rawls como el pensador alemán.

Es desde esta perspectiva del contractualismo que vincularemos nuestra idea acerca de la moral en los autores mencionados. En primer lugar, tomaremos algunos apartes de John Rawls en su libro *Teoría de la justicia*. En éste, la justicia está determinada a partir de un consenso entrecruzado en el que los principios fundamentales no deben estar sujetos a “regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales” (2006, p. 17). Lo anterior quiere decir que, abordar el tema de la justicia y desde el punto de vista moral en su proyecto, no debe accederse a comprensiones apartadas de la razón, por lo tanto, la interacción que se deba desprender de estos en su comunicación y su entendimiento debe sustraerse de la razón para intentar cumplir su teoría de la justicia.

Ahora bien, Rawls reconoce que las sociedades, en las cuales se puede dialogar con un proyecto contractualista, deben tener conciencia

en el que los sujetos son racionales en su contextualización dialogante. Ello de manera que cada miembro de la sociedad tenga sus estructuras mentales y dialógicas definidas en relación con el conjunto de normas que cada sociedad establece. No obstante, no podemos caer en un relativismo moral, pues este sólo opaca nuestra intención de abordar una corriente racional para tratar de comprender lo que corresponde con las sociedades modernas. Bajo esta premisa, Rachels (2006) discursa sobre el tema moral y define que la imparcialidad de la discusión no debe empeñarse en comprender que todos los dilemas son igualmente válidos para la conceptualización del mismo, sino que el desacuerdo moral entre culturas, las concepciones entre correcto e incorrecto varía entre sociedades, ya sean *ilustradas* en vía de *ilustración*, por lo que la verdad que se opaca de objetiva tiene matices en los cuales varía entre las diferentes culturas existentes. Dado lo anterior, “El error fundamental en el argumento de las diferencias culturales es que trata de sacar una conclusión sustantiva acerca de un tema del mero hecho de que hay un desacuerdo acerca de él”. (p. 45)

Entonces, Rachels también está de acuerdo en que la transparencia de una comunicación y del entendimiento de la moral debe darse por un acuerdo, pues la oposición de sí misma afecta directamente al concepto, por lo que el contractualismo entre las partes implicadas como una justicia social de derechos deba estar sometido bajo la premisa de la racionalidad. De ahí que, no siempre se hable de una diferenciación entre las culturas y su organización cultural y moral, pues el proyecto liberal pretende involucrar a la razón bajo el argumento normativo en interacción entre los participantes.

Continuando con Rawls, sus enunciados acerca de la justicia y del bien común como beneficios sociales determinados, están anclados en un

proceso institucionalidad para la dignidad de los sujetos vinculados a las instituciones. El autor pretende definir la justicia como valor normativo entre los beneficios, los cuales den la posibilidad, a través de las instituciones sociales, a todos los ciudadanos de estar siguiendo sus intereses en un marco de justicia.

Sin embargo, definir la justicia en beneficio de las ventajas sociales no se ve claramente como un proyecto que beneficie a todos, sino que las necesidades serían ajustadas para un determinado grupo que debe estar restringiendo a su propia construcción. Es decir, el beneficio para todos no implica que se deba reconocer las necesidades del otro, no como factores de relativismo cultural y moral, sino bajo beneficios, a nuestro parecer, tecnificados y de una dignidad que está basado bajo la ruta económica.

A decir lo anterior, la teoría de Rawls se ajusta a la categoría económica y moral definida por David Gauthier (2000). Gauthier, hace un balance desde el punto de vista económico, mencionando la responsabilidad que se tiene por efectos de propiedad privada y pública, la cual tiene una serie de consecuencias que desafían la intervención y el análisis mismo de la sociedad. Por ejemplo, cita los bienes privados como la alimentación en el cual cada uno puede determinar qué puede consumir, y que al hacerlo privado también “permite abordarse desde lo moral, pues el compromiso consigo mismo no sólo está en la conveniencia individual sino en aceptar que algunos alimentos sólo los puede consumir él mismo” (p, 124). Lo mismo sucede con las acciones que se realicen y que afecten a la población en general. Para este caso, el autor lo ejemplifica con el uso de materiales que afectan el oxígeno del globo terráqueo. Entonces, hay acciones de carácter privado que pueden afectar a los demás por lo que también es un asunto que vincula estudiar la moral, desde los asuntos implícitos en las acciones que participan

implícitamente otros. A este asunto lo llama *externalidad negativa*, pues la afectación de esa experiencia vincula negativamente a otros, lo que no sucede con la positiva que beneficia a un determinado número de sujetos así no hayan interferido en X o Y asunto.

Todavía cabe señalar que el problema que se entiende acá sobre los asuntos morales individuales y los valores sociales tiene una implicación en el cual la idea de mis deseos no debe ser siempre compartidos socialmente, pero que no ofrezca otras alternativas de escogencia; Es decir, que no se puede limitar la libertad frente a los juicios sociales. A causa de esto “Only when I am governed by principles that do not presuppose any particular ends am I free to pursue my own ends consistent with a similar freedom for all” [Sólo cuando me gobiernan principios que no presuponen ningún fin particular, soy libre de perseguir mis propios fines, de acuerdo con una libertad similar para todos] (Sandel, 1984, p. 84). Entonces los fines particulares que no se persigan con fines moralmente establecidos o concretos, pueden tener cabida en una solución para una normatividad por fuera de lo institucional como lo desea Rawls. No obstante, de aquí surgen otros problemas con la concepción de justicia de Rawls. Con la mirada de justicia y una interacción mutuamente entre diferentes tipos de población en las esferas culturales, que en algunas impiden beneficios que atraviesan un beneficio general y que constituye desencadenar beneficios lineales para la sociedad.

A decir de ello, Rawls comprende que hay desigualdades que no pueden ser eliminadas concretamente, sino que deban darse por sentado en un acontecimiento que contribuya a la parte social (2006, p. 27). Sin embargo, esta idea forja una inclinación de la balanza, pues no se pretende llegar a una igualdad de condiciones, sino que las instituciones deben proveer por la dignidad humana, aun evidenciando diferencias

sociales, pues la razón en este caso, debe intentar salir del asunto que conduce otro tipo de justicia general, pero que se deben garantizar las condiciones para contener la dignidad de los sujetos. A ello es lo que Rawls menciona que su teoría contractual está incompleta, pues los términos de justicia y beneficio están impregnados, no sólo de una racionalidad, sino de una característica puramente moral.

En tal ejercicio continuo en buscar el proyecto moral dentro de los postulados de Rawls, se presenta otra de las observaciones que tienen como elemento la ética y la moral con relación a un mundo desorientado, o que es subjetivo referente a las necesidades de cada individuo. Se esboza que los acontecimientos ejemplificados de normas abstractas son hipotéticos, pues el sujeto normativo sigue un curso en un mundo donde ya todo está establecido, por lo tanto, el proyecto racional configura un fenómeno en el cual el sujeto participa de manera sutil en la configuración y organización de una sociedad. A decir de ello, Habermas afirma que: “Nadie puede *elegir* la forma de vida en que ha sido socializado en la misma actitud reflexiva en que puede elegir una norma en cuya validez uno ha quedado convencido” (1998, p, 74).

En esta medida, un acercamiento realizado por Rawls frente a una alteridad en sentido práctico-hipotético, lo llama *Velo de la ignorancia*. En este, ubica de manera tal que los individuos sean capaces de elegir una forma de vida, -como lo expresó Habermas-, y asumir un rol diferente en la sociedad con su individualización y desarrollo contextual. Con ello, explica que los individuos puedan construir bases sólidas referentes a lo contractual para generar mecanismos de participación en lo concerniente a lo ético y moral y, por consiguiente, lo económico en su teoría liberal. Con este caso, él pretende que los individuos se regulen así mismo sobre sus propias voluntades, es decir, pretende una continuación moral que conlleve a los individuos a su buen

comportamiento bajo la mirada contractualista. La composición de este *Velo de la ignorancia* trae consigo una serie de planificaciones para que el sujeto ponga en práctica, pues la sociedad racionalizada se renovarí y su concentración se dará en puntos específicos cuando se levante el velo, o cuando se tome conciencia del otro, como entendimiento del bien común y no de intereses personales. A decir de ello, Rawls concluye acerca de su propósito con el *velo*: “No hay entonces ninguna incongruencia en suponer que, una vez que se levante el velo de la ignorancia, las partes se den cuenta de que tienen vínculos sentimentales y afectivos, que desean promover los intereses de los demás y ver alcanzados sus fines”. (2006, p. 128)

Es de suponer que el proyecto del *velo de la ignorancia* esté fundamentado en la voluntad de las partes que participan, que los espacios físicos son compartidos por todos y el juicio de alteridad está con constante diálogo por las concepciones morales vividas, pero que, a nuestro modo de ver, Rawls ignora que los intereses individuales no son aspectos que se evidencien con el desarrollo hipotético en el que se procede a detallar el otro. En otras palabras, se debe regir por los mismos principios liberales cuando se supere el velo. Este velo planteado por Rawls, se aparta de la intencionalidad de voluntad de Kant *a priori* de las acciones posible que puedan suceder en un contexto infinito. En otras palabras, al apartarse Rawls de esa universalidad de sujetos que están dispuestos a todas las situaciones de conflicto moral, Rawls pretende que el *velo* sea participe de lo *a priori* con información basada en estrategias éticas de orden justificado y consensuado.

En contraste con lo anterior, Tugendhat respondería que ese contractualismo de Rawls que se da bajo la premisa moral, se impone porque los sujetos se ven presionados por su sociedad y que la libertad, asunto que compete a la moral, se ve manipulada por unos

intereses generales que fundan limitantes en cada sujeto. Para ello, el agente implicado, no debe estar alineado a los intereses que bien pueden ser particulares representados por una sociedad, pues debe modificar su conducta frente al liberalismo y la discusión cambiaría de asunto. Es entonces que “Una persona que es moralmente autónoma no se retira de la moral social si no cree que puede mostrar que la moral como está socialmente dada deba ser cambiada para que se pueda decir que es justificada”. (2002, p, 123)

Por otro lado, Sandel reconoce a través de la lectura de Rawls, que la categoría del liberalismo es la importancia de la justicia. Para Sandel, el idealismo rawlsiano parte de la mirada kantiana deontológica y su análisis de la experiencia. Lo anterior, puede ser interpretado de dos maneras. La primera surge en la situación en la que se encuentra en individuo, dejando de lado los factores propiamente morales, y la segunda, la situación que explora al proyecto liberal en tanto contenido intencional del sujeto que se proyecta como miras sociales (2000, p, 26). En este paradigma, la crítica de Rawls se da bajo la mirada al utilitarismo, pues en esta formulación de ideas, se manifiesta a un sujeto moral bajo una intencionalidad que está a disposición de las estructuras completamente instrumentalizadas.

Ahora bien, uno de los temas que soportan nuestro análisis son tomados de *El deber de obedecer una ley injusta*, y, su capítulo *El sentido de justicia*, donde el autor da tratamiento problemático a la moral como vehículo de su idea central. En este aparte, Rawls se pregunta no sólo el porqué de una ley injusta, sino hasta qué punto debemos obedecerla, pues se da un marco de referencia como problema de principios (2006, p. 321). Con esta cuestión, se administra nuevamente la frecuencia de la moral como proyecto liberal. En esta orientación, Rawls menciona que la injusticia de una ley y su incumplimiento no radica en que sea injusta en

sí de manera general (Rawls, 2006, p. 321), por lo tanto, la justificación de incumplirla se basa en otros postulados a su vez individuales.

Dado lo anterior, debemos plantearnos la cuestión acerca de este incumplimiento de dicha ley y de la justicia en sí. Es un factor hipotético como lo establece Sandel, dado que Rawls, “Se imagina (un contrato) que tiene lugar entre una clase de seres que nunca existieron” (Rawls, 2006, p, 137). Entonces, la teoría acerca de los juicios morales por contrato es hipotética limitante, pues asume una realidad extensa entre los conflictos morales que puedan llegar a tener los sujetos racionales, y, por lo tanto, la existencia de los mismo caería en una lucha, no simplemente de intereses económicos y morales, sino que delimitarían el papel constitucional.

En este argumento, es propio declarar que las relaciones entre familia y moral son base para una fundamentación justa del propio derecho del agente y de partes contractuales. Rawls, menciona que hay límites de injusticia, es decir, que lo justo está bajo una delimitación del concepto de lo injusto, por lo que tampoco es comprensible en determinar bajo los aspectos morales cuales son las leyes, hipotéticamente, injustas. De ello, las circunstancias de una sociedad que sea adición de factores predeterminados como la familia, explican de cierta manera que las leyes morales se han basado bajo el ideal de la norma y el amor, mas no de respeto y temor, pues la desobediencia a ciertas leyes causa una pérdida afectiva entre los miembros de la familia y su vigilancia se parece a una ignominia establecida como control de las estructuras sociales.

De la afirmación rawlsiana, en cuanto que en la familia están las bases para una teoría que implique sujetos capaces de apoyar a otros bajo el marco de la razón, surge otra duda, esta vez por medio de su influencia caracterizada en los principios morales. Kymlicka propone que la

idea del desarrollo moral formulado por Rawls, con influencia en los esquemas aristotélicos acerca de la familia como concepto político, están errados, pues no asegura que en dichos espacios se cumpla una labor moralmente establecida para una teoría política, es decir, que no es garante para asumir la exposición de los sujetos a normas aprendidas en su nicho. A decir de ello, expone “¿Qué asegura que los niños estén aprendiendo nociones de igualdad y no de autoritarismo, o de reciprocidad y no de egoísmo?”. (1995, p. 292)

Por lo tanto, determinar adecuadamente dicha confianza no sólo se da de forma general, sino que debe especificarse en hogares donde una cultura política este presente con criterios morales, lo que hace que las personas moralmente pertinentes para una sociedad tengan una idea también de libertad fuera de un espacio familiar, pues el proyecto liberal debe cuidar una igualdad bajo premisa de la libre expresión individual.

De lo formulado anteriormente, Sandel se pregunta si lo planteado en sujetos morales determinados es justo (1984, p. 137). A esta interrogación contrapone otra cuestión para intentar responderla, y es que en un contrato los sujetos no son libres porque el contrato tiene parentescos característicos de libertad, sino que su reformulación cae en una síntesis simplista, pues contrapone las decisiones de las partes a línea estrictamente normativa. A esta discusión se suma Charles Larmore en su artículo *Las bases morales de la política liberal*. En el cual el consentimiento de estos planteamientos acerca de la moral y el contractualismo para establecer criterios sólidos y heterogéneos, multiplican los estilos de vida o la concepción de una vida buena. (1999, p. 602)

Con ello, Larmore y Sandel, contrarrestan el ideal rawlsiano en el cual el punto de partida para dichos contratos morales, no sólo se basa

en la familia como antecesor del estado, sino que, en dicha discusión, el sujeto moral, o sea, el sujeto individual, es principio de formulaciones políticas en las cuales cada uno tiene inconscientemente estrategias determinadas para llevarlas a cabo. Este contraste entonces entrega un valor denomina a lo familiar, eliminando en parte el valor individual, por lo que la propuesta de Rawls narra un mundo específicamente dinamizado por relaciones en donde la ley general kantiana toma una partida, por lo que, a nuestro juicio, media dichas relaciones sociales de manera utópica, y la propuesta rawlsiana intenta ser concreta, por lo que se aleja de sus mismas proposiciones. Bajo esta mirada, la frecuencia de un contractualismo y el problema moral, podemos decir que el trance entre el individualismo y su participación en un contrato, debe ajustarse a una moralidad que se impugne como fundamento en su definición. Es decir, que epistemológicamente, no hemos podido definir la moral ni incluso metafísicamente, entonces el proyecto liberal de Rawls no la define bajo ciertos criterios, o basándose en ideas biologistas, sino que se escapa el concepto para su solución y posterior evaluación, pues lo méritos individuales debes seguir siendo estudiados. (Larmore, 1999, p. 604)

Ahora bien, para salir de esta problemática, Rawls mantiene un concepto que pueda generar una solución a su teoría de la justicia, y es de una moral de la asociación. En este apartado categórico, se produce una nueva dinámica en la constitución de la moral, pues las sociedades son instituciones morales. En ello, la moral de esta manera se da por ejemplo de buenas conductas. Bajo esta concepción, los ideales de una sociedad y del individuo se reforman por actitudes de otras personas que son demostradas como beneficiarias y benefactores de una sociedad determinada (2006, p. 423). Para aclarar, podemos decir que, algunos individuos son ejemplo para unas generaciones y que se toman como ideales de libertad por

cuanto que están ampliando sus horizontes en sus dinámicas sociales.

No obstante, esta idea de una asociación moral por parte de los individuos, hace que sea patrones en las cuales la organización vuelve y juega a un individualismo comprometido, no con sus deseos, sino con un proyecto legislador. En otras palabras, pierde su función de ser, puesto que confluye para establecer gestiones que delimiten sus libertades, por ejemplo, de otro. No negamos la existencia que de este criterio moral la sociedad no se derrumba, o eso parece, pero que, en dicho proyecto de asociación, se comparece como absoluto en su reorganización, pues los diferentes objetivos de cada individuo están sujetos a nuevas maneras organizativas, no como simulacro en constitución, sino como una evaluación legislativa en procesos de corresponsabilidades.

Bajo estas premisas, el proyecto sigue tomando factores kantianos, por lo que la autoridad referente a los valores morales y su proyección referente al otro como invisibilizarlo dado que la gestión de observación referente a la moral no necesita del otro, sino que implícitamente no hay contradicción en obrar bien. A ello, Rawls (2006) lo comenta como *coacciones emocionales* (p. 425). A decir de ello, comprende que los factores emocionales, o los sentimientos morales están ligados permanentemente a deseos de justicia, por lo que los ejemplo que se establecen para comprenderlos no desde la dignidad sino desde la traición o la pérdida de confianza hace que las determinadas ideas sobre justicia puedan estar en el fondo mismo de la concepción emancipadora de lo correcto y lo incorrecto. Entonces la moralidad en el contrato es una transacción e intercambio de voluntades (o esperanzas) pero que se determinan con lo moral. (Sandel, 1984, p. 138)

Sin lugar a duda, la representación de la moral en el proyecto liberal crea una nueva

oportunidad de diálogo para crear las conexiones necesarias, no sólo de manera hipotética, sino deja una diligencia del conocimiento moral. Por ello el liberalismo se pregunta desde el fondo de sus contradicciones, puesto que debería reformular sus principios (Larmore, 1999, p. 605). Los principios, en los cuales nos vemos afrontados, se sujetan a la moralidad como una aportación desde lo filosófico. En consecuencia, el bienestar de los sujetos implícitos en una sociedad se debe tener en cuenta como algo consistente en sí mismo, como propósito de lo moral. Es decir, que, bajo este paradigma, la moral *per se*, representa un escenario universal que penetra la construcción, no sólo metafísica, sino también como componente de la praxis en la filosofía política.

La formación de los ciudadanos, *juiciosos*, que no aceptan los criterios de una justicia, son los que se valorará como displicentes. Es decir, que la negación de principios morales por parte de las instituciones debe estar en total diálogo con dichos sujetos racionales y en el intercambio de conocimientos opiniones de manera justa y delimitada. Por ello, “En realidad, sin un sentido de la justicia común o coincidente, la amistad social no puede existir. Así, el deseo de actuar justamente no es una forma de obediencia ciega a unos principios arbitrarios o, ajenos a unas aspiraciones racionales”. (Rawls, 2006, p. 431)

Entonces, los cambios ocurridos para un sentido de la injusticia, no sólo está en los discursos emocionales y morales, sino también a una racionalidad en aceptarlos. Por otro lado, las estructuras desde las cuales lo moral está como un reconocimiento de nuestras capacidades y aptitudes referentes a la sociedad establecida bajo criterios de justicia, son asuntos esenciales para enriquecer el debate liberal. Esto constituye en configurar el liberalismo rawlsiano como utópico, pues la no existencia de sujetos *perfectos* hace que su teoría fallezca en una arbitrariedad para la praxis. A ello,

comprendemos que el hecho de que haya un acuerdo, “no significa de su imparcialidad o que los contratos reales sean instrumentos morales autosuficientes que justifican sus propios resultados ni que las obligaciones contraídas voluntariamente sean inmunes a la crítica” (Sandel, 1984, p. 141). El reconocimiento de los resultados que no pueden ser esperados bajo el paradigma moral, no sin solución simple a contratos que ocultan la individualidad de los sujetos, no los consensos que tienden a ser direccionados en su transitoriedad. Por ello, el dilema moral referente al liberalismo debe procurar de darle lugar a una filosofía que no esté provista solo de metafísica, sino que debe ser constructora desde las relaciones que son polémicas con sus reglas lingüísticas, sociales, filosóficas, dando relación a los contextos dados, que, en sí, pueden ser modificadas, o que son contantemente modificadas con sus verdades aparentes.

Tal interdependencia del progreso social depende de lo expuesto en el párrafo anterior, pues el desarrollo moral no ocurre en las decisiones tomadas sobre el conjunto de valores dado en un nicho confortable, sino en sus relaciones en respuesta con el otro. Este motivo de cumplimiento con los valores morales, se deben dar con las asociaciones entre los otros que constituya una verdadera alianza que permita, de modo distinto a lo observado por la teoría de Rawls, cumplir con sus determinaciones como sujeto. De allí que sea decisivo que, “They allow that to some I owe more than justice requires or even permits, not by reason of agreements I have made but instead in virtue of those more or less enduring attachments and commitments that, taken together, partly define the person I am. (Sandel, 1984, p. 90)

Es posible que cada acuerdo, en los diferentes espacios para un contractualismo aparte al sujeto de su resistencia frente a lo social, es decir, perder su libertad por medio de la toma

de decisiones para un bien común. No obstante, la propuesta de Sandel en este artículo, puede entenderse como entrar en un espacio donde mis decisiones generales llegue a un acuerdo y compromiso conmigo mismo, lo que indica que la libertad sigue siendo el fenómeno para un contractualismo, que implique principios a los cuales responden a la diferencia de mi individualidad, o como concluye Sandel en el cual, lo compromisos y las obligaciones, me median para mi propio desarrollo pero que no es una dimensión de mi identificación. (1984, p. 94)

Así que el punto para aclarar esta problemática sobre lo individual y lo institucional, se debe determinar cuál es la relación con las instituciones si es de carácter análogo a mis individualidades como fundamento, o es un propósito que va encaminado a entamar la idea teórica, que no podemos decir que es improbable, sino que ambas son encarnaciones de la teoría política que tienen un peso en la interioridad filosófica. Podemos encubar una idea final en estas palabras, a decir de la confianza del otro que hace parte de involucrar al proyecto moral y sus consecuencias. El proyecto rawlsiano hace referencia a la existencia frente al otro y su intencionalidad del buen actuar influenciado por Kant, no obstante, los intereses particulares y la confianza del otro es un ámbito esencial para determinar la viabilidad de dicho proyecto.

Como contrapunto, Fricker (2017), en su libro *Injusticia epistémica* hace mención a la injusticia testimonial, refiriéndose a la palabra del otro no como una realidad lingüística, sino una realidad objetiva para crear lazos fraternos referentes, a los sumo a sistemas políticos, pues comprende que “el poder social es la capacidad que tenemos como agentes sociales para influir en la marcha de los acontecimientos del mundo social” (p. 30). De allí que el problema en el cual Rawls propone se puede dar salida a través de la autora y su análisis. Para la autora, existen dos maneras en las cuales la injusticia se aplica referente

al otro, *Injusticia testimonial* e *Injusticia hermenéutica*. En la primera, se elabora una injusticia cuando no se reconoce el papel del otro en su interpretación del mundo, ya sea con prejuicios morales y prácticos, y se minimiza en su carácter de sujeto racional. En la segunda, que antecede a la testimonial, se proyecta cuando sus experiencias *a priori* no son comprendidas por cuanto carecen de concepto analítico. (Fricker, p, 17,18)

A lo anterior, el silencio de los sujetos en los cuales se le hace una injusticia moral en los planteamientos de conocimiento, es a lo que Rawls se queda corto en sus argumentos, puesto que el filósofo norteamericano toma lo universal-utópico de una sociedad donde el reconocimiento está por los derechos (universales) que una sociedad impone, y no por las reglas morales que una determinada sociedad aplica a sus conjuntos de ciudadanos. A esa forma de prejuicios que no es aclarada por Rawls, Fricker va a dar un salto en su filosofía, pues el conocimiento que obtengo de mí mismo y del exterior se puede aplicar para un reconocimiento moral en mis relaciones interpersonales. La trasmisión de estos saberes, organizados o no indican que la forma de unidad territorial genera un bloque en los asuntos morales y sus características.

Dadas estas circunstancias, Fricker da un ordenamiento de aplicabilidad, de una injusticia de no reconocimiento del otro, y obtiene juicios no inferenciales, implícitos en el sujeto que observa y escucha, estos son motivados por lo puramente racional, alejados de lo emocional (Fricker, pp. 125-126). Entonces, reconfigurar lo moral a través del reconocimiento del otro para una sociedad justa evitando una contaminación de falsa epistemología, comprende reconocer que en toda sociedad el conocimiento que da razones para opinar comportamientos morales, está sesgado a componerse por prejuicios. A estos prejuicios Rawls no elabora como antecedente de análisis a *Velo de la ignorancia* (Rawls, 2006

p, 31). Estos prejuicios se dan por una validez del argumento. A ello, no podemos dimensionar la proposición rawlsiana, pues la validez de un argumento se defiende con el otro, y si el prejuicio de comunicado y de la persona que lo expresa está contaminado por ese lineamiento de injusticia epistémica, cae en la elaboración de su sistema. Por ello, Fricker vincula lo participativo el proyecto para una justicia que vincule las normas morales de reconocimiento epistémico del otro.

Para la autora, los juicios inmediatos que realizamos son irreflexivos (Fricker, p. 126) y a nuestra mirada, así el velo que oculta el reconocimiento del otro se aplique, los asuntos morales están implícitos en cada uno de los participantes, por lo que el velo simplemente sería una actuación de la negatividad del otro. Para darle solución a estos problemas morales, Fricker asume que nuestras actuaciones son imitativas y no corresponden a lo que se puede asumir con una realidad fáctica, por lo que se debe vincular una sensibilidad no a la “fuerza” como lo propone Rawls, sino sensitiva en su epistemología. (Fricker, p, 127). A ello, la motivación a opinar, hablar, “ponerse en los zapatos del otro” no se da completamente con un conocimiento pleno de la moral, sino en juicios que comprendan valores a través del desarrollo epistémico.

De todo lo anterior, se va separando, paulatinamente de Rawls, por lo que este último comprende que el valor moral no se puede compensar con acciones dadas las partes implicadas en una acción, es decir, que tanto la víctima, como es que ha cometida una falta a la justicia, no se soluciona con recompensas viables, sino que su solución no es dada en simplicidad (Rawls, 2006, p. 287). A lo anterior, Fricker responde que, aunque no es motivador las soluciones en un conflicto de intereses morales-epistémicos, el reconocimiento del otro, de su testimonio *a priori*, no implica tener

la verdad, sino aceptar su aportación a sus opiniones y testimonios de vida. (Fricker, p. 134). Entonces, la separación que se implemente en los análisis de Miranda Fricker, se desplazan en reconocer que los juicios morales motivan, manipulan, o estimular las opiniones en la relaciones y reconocimiento del otro, señal de lo cual Rawls lo reporta como algo totalmente abstracto por su influencia con Kant. Pero ¿qué propone la autora? En primer lugar, la confianza a través del constante contacto con el otro, pues hace parte de una propuesta que, primero, fue analizar las partes implicadas en una injusticia de reconocimiento epistémico (Fricker, p. 137). En segundo lugar, escuchar las emociones del otro podría efectuarse el *Velo de la ignorancia*, dado que no las relaciona negativamente y no da a contradicciones adicionales.

En consonancia con lo expuesto, la utopía de Rawls referente a una teoría de la justicia en la que los sectores sean capaces de entender al otro, tal vez pueda complementarse o mejorarse de modo moral, con una reflexión a través de la sensibilidad y de lo epistémico. Es decir, que el conocimiento de sí, del mundo y de sus propiedades, eliminan el velo de los ojos, dado que la reflexión sin un paralelo sensible, que

observa desde el testimonio, la palabra, alcanza a mostrar una moral que está en construcción pero que se encuentra enredada y que “permite realizar es algún tipo de corrección al juicio de credibilidad inicial, donde la inteligibilidad incompleta de lo que la hablante diga habrá llevado a realizar un juicio de credibilidad deficitario”. (Fricker, p. 272)

Lo anterior también implica dejarse llevar por opiniones de un ciudadano “común”, es decir, que lo epistémico no debe enfocarse simplemente a asuntos de ciencia y exclusividad, sino es reducir esas barreras entre lo académico y lo empírico, por lo que satisfacer esas relaciones y evitar la exclusividad implica establecer las vías por las cuáles es creíble. De ahí que, complementa el *velo*, dado que después de quitarse la venda, los sujetos no son lo mismo, pero ¿creerán en las versiones de ellos mismos y los demás? Estas consideraciones ofrecen distinciones en las relaciones donde se elimine la brecha de integración de sujetos que antes que establecerse con una teoría justa, debe plantearse en reconocer al otro como un sujeto que ofrece oportunidades de analizar el mundo a través de sus interpretaciones bajo la lupa moral, y su construcción de adaptación sensible.

Referencias bibliográficas

- Fricker, M. (2017). *Injusticia Epistémica*. Barcelona: Herder.
- Gauthier, D. (2000). *La moral por acuerdo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Habermas, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. barcelona, España: Paidós.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. España: Alianza editorial.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Larmore, C. (1999). The moral basis of political liberalism. *Journal of Philosophy*, 599-625.
- Rachels, J. (2006). *Introducción a la filosofía moral*. México: Brevarios. Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.

Sandel, M. J. (1984). The Procedural Republic and the Unencumbered Sel. *Sage publication.* , 81-96.

Tugendhat, E. (2002). *Problemas*. Barcelona, España: Gedisa.

Referencia
Luis Fernando Abello Rayo. <i>¿Hay proyecto moral en el liberalismo?</i> Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 108-119 Fecha de recepción: Febrero 2023 Fecha de aprobación: Octubre 2023

Clasificación de residuos sólidos a partir de herramientas educativas digitales

Jennyfer Paola Castelblanco Soler¹⁷

Resumen

En el presente artículo de investigación, muestra la identificación e intervención al problema identificado en la Institución Educativa La Palestina de la ciudad de Bogotá. En esta medida, tras evidenciarse la gran cantidad de desechos generados, que carecen de una clasificación adecuada para darle manejo y procesamiento para efectos de reciclaje, se hace un ejercicio inicial de observación no participante, por medio del cual se identifica una dificultad en los procesos clasificación de los residuos sólidos por la carencia de la implementación del código de colores vigente.

A partir de la dificultad evidenciada, se crea el plan de trabajo para la intervención de la situación identificada, con el propósito de fortalecer el proceso de clasificación y desecho de basuras, usando una plataforma TIC diseñada directamente por la investigadora a partir de las necesidades evidenciadas en la institución, con el objetivo dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con la posibilidad de ser implementada en cualquier institución educativa que cuente con equipos informáticos, sin necesidad de conexión a internet para su implementación

Palabras clave: Código de colores, Clasificación de residuos sólidos, Herramientas TIC.

Introducción

En un mundo cada vez más afectado por el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la degradación del medio ambiente, se vuelve imprescindible abordar los desafíos ambientales que se enfrenta como sociedad. En este contexto, la educación ambiental emerge como una herramienta fundamental para promover la conciencia, el conocimiento y las habilidades necesarias para fomentar una relación sostenible y armoniosa con el entorno.

La educación ambiental va más allá de la simple transmisión de información sobre el medio ambiente; busca generar una comprensión profunda de los sistemas naturales y sociales, así como una apreciación de la interconexión entre ellos. A través de la educación ambiental, se pretende cultivar una actitud de respeto y responsabilidad hacia el entorno, promoviendo acciones individuales y colectivas que contribuyan a la conservación y preservación de nuestros recursos naturales.

En este contexto, se analizan los fundamentos teóricos de la educación ambiental, las propiedades que tiene el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en dicha área, los procesos diagnósticos necesarios para la identificación de las necesidades en cuanto al manejo del código de colores vigente

¹⁷Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD-Universidad del Tolima

y la práctica para la implementación de un *software* educativo creado por la investigadora para cubrir esta necesidad. También explora cómo la educación ambiental puede fomentar el desarrollo de habilidades clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas, preparando a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos ambientales y convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

En tal sentido, este proyecto tiene como objetivo enfatizar la importancia de la educación ambiental como una base significativa para lograr el desarrollo sostenible, mediante la sensibilización, la creación de conciencia, el fomento de comportamientos e interacciones responsables con el medio. En esta medida, fomentar en el estudiantado de las instituciones educativas del Distrito Capital, un sentido de pertenencia no sólo en su ambiente escolar sino también en sus hogares, generando así ambientes colectivos de conciencia ambiental que propendan por un cambio general en la sociedad. Esto nos conduce a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las potencialidades y contribuciones de la plataforma Ecoplanet (*software* educativo) en el proceso de aprendizaje frente a la clasificación de residuos sólidos y el manejo adecuado del código de colores en las instituciones educativas?

Justificación

Es una realidad que en estos momentos el medio ambiente está sufriendo las consecuencias por décadas de explotación de los recursos existentes en el planeta en pro de la fabricación de todos aquellos artículos que por necesidad o por consumismo, hacen parte de las dinámicas de la economía mundial. Esto, además de deteriorar la integridad del planeta, ha impactado de forma negativa en la salud y bienestar de los seres humanos, animales y plantas que también habitan el planeta, ya que los procesos medio ambientales

que se generan para refrendar el daño no son suficientes por la falta de información de las personas o desinterés hacia el tema.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo, sólo en Latinoamérica se recicla menos del 5% de los más de 200 millones de toneladas de residuos que se generan anualmente, lo que sin lugar a dudas no es suficiente para contrarrestar las grandes cantidades de residuos que se producen y que impactan negativamente en el medio ambiente. Teniendo en cuenta lo mencionado, sólo el 9% de dicho reciclaje, corresponde a plásticos, los cuales, al no ser reciclados, se desperdician y quedan a la espera de lograr descomponerse en periodos de tiempo que se extiende desde los 100 hasta los 1.000 años.

Basado en lo anterior, y gracias a que algunas entidades en el mundo han venido dimensionando las consecuencias para nuestro planeta, se han conformado grupos de protección ambiental que promueven el cuidado de los recursos naturales, el reciclaje, la reforestación, entre otros, los cuales han logrado concientizar a miles de personas en el mundo. Sin embargo, ese 5% del que se habla inicialmente en el presente apartado, demuestran que no se está haciendo lo suficiente ya que falta difundir y promover mucho más la conciencia social sobre el reciclaje y su impacto para superar el deterioro ambiental.

Por lo anterior, este proyecto se plantea como una alternativa al cambio por medio del diseño y aplicación de una plataforma interactiva, tomando como insumo principal la *Resolución 2184 del año 2019*, la cual describe la forma de clasificación correcta que se debe aplicar para la clasificación de los residuos sólidos teniendo en cuenta el interés intrínseco que tienen los niños y jóvenes por el uso de las tecnologías. Así mismo, además de promover entre los estudiantes toda la conceptualización sobre el reciclaje de acuerdo con el código de

colores, se espera que también los niños sean multiplicadores de esta información dentro de sus hogares y comunidad en general, con el fin de masificar la información y aumentar el impacto positivo frente a la situación actual.

Código de colores

El código de colores es una herramienta visual utilizada en muchos países para identificar y diferenciar los distintos tipos de materiales reciclables. Esto consiste en una organización por colores en cuanto a las bolsas que son ubicadas, con el fin de que esto ayude al proceso de clasificación de los diferentes tipos de residuos generados en pro de facilitar y dar viabilidad a los materiales desechados, para que estos puedan ser reutilizados por las entidades de reciclaje. Este proceso es realizado para evitar la contaminación cruzada que se genera en el momento en que algún material que se puede reutilizar se *revuelve* con algún otro desecho y que este pueda afectar la propiedad de elemento reciclable al estar expuesto a agentes contaminantes que comprometan su limpieza o estructura.

Actualmente el código de colores se encuentra regido por la *Resolución 2184 del año 2019*, la cual indica que los residuos deben ser clasificados por medio de bolsas blancas, verdes y negras para separar residuos aprovechables (Papel, plástico, cartón, vidrio, metales), orgánicos aprovechables (residuos de comida y desechos agrícolas) y residuos no aprovechables (papel de baño, servilletas, papel y cartón contaminado con comida y papel metalizado) respectivamente.

Desarrollo metodológico

Esta investigación fue desarrollada a partir de un paradigma sociocrítico ya que este promueve las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de

las comunidades, incentivando la participación de sus miembros. Se fundamenta en la crítica social con sentido autorreflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses de los grupos.

A su vez, el paradigma socio crítico aporta el método de investigación acción, es decir es una investigación colectiva con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas. Igualmente se inscribe dentro de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta el análisis descriptivo de las situaciones que se desarrollan en el contexto y el ejercicio de las dinámicas de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Resultados

Por medio de los datos recolectados con el desarrollo de las actividades interactivas y la observación de la transformación de las dinámicas, se realiza un análisis del éxito que tuvo la implementación de la plataforma educativa al realizar un estudio de los aforos siguientes a la ejecución de las actividades en la plataforma. Para mostrar de forma gráfica el impacto que tuvo el desarrollo de la actividad, se toman en cuenta las planillas de seguimiento de cantidad de desechos producidos por la institución educativa de los últimos cuatro meses hasta la realización de la intervención (enero, febrero, marzo y abril) contra el registro existente el mes de mayo en que se implementa la plataforma, evidenciando la siguiente evolución en las dinámicas de clasificación y la disminución de residuos no aprovechables en la institución educativa.

Ilustración 1. Trazabilidad de clasificación de residuos

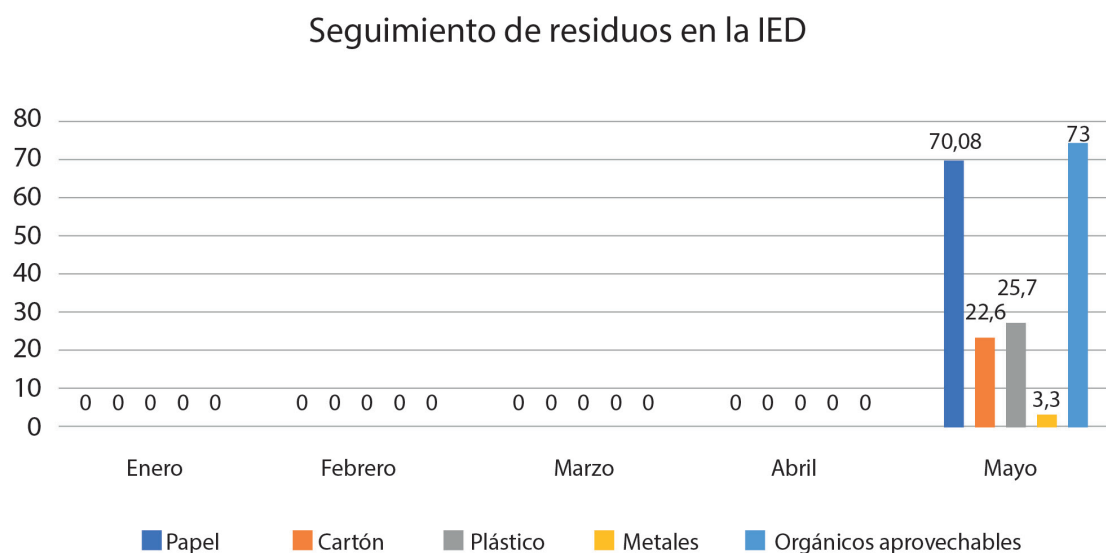
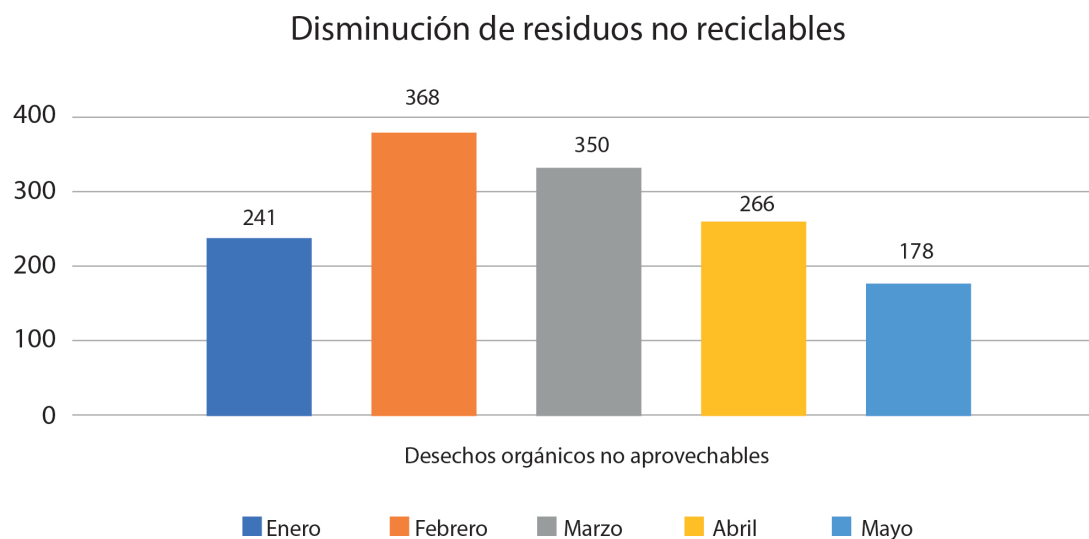


Ilustración 2. Disminución de desechos no reciclables



Fuente: La autora

En la primera gráfica se puede evidenciar, un aumento notable en la cantidad de residuos bien clasificados, ya que, si bien aún se generan 178 kilos de desperdicios sin clasificación al mes,

contrasta visiblemente con los más de 300 Kilos que se estaban generando antes del proceso de intervención con los estudiantes. Así mismo la segunda gráfica muestra la forma cómo se han

reducido las cantidades de residuos sólidos no reciclables, brindando un comparativo de cómo estas cantidades han fluctuado. Es importante tener en cuenta que las cantidades de desechos del mes de enero no son muy altos debido a que solamente hubo presencia de docentes desde mitad de mes y de estudiantes durante la última semana, así mismo, en abril bajan los índices de contaminación debido a las vacaciones de semana santa.

Conclusiones

Se logra realizar un cambio notable y diferencial respecto a las dinámicas manejadas antes de la intervención al realizar el comparativo de los aforos institucionales en un histórico de los primeros cinco meses del año en curso (2023). A su vez, se generan planeaciones temáticas con

contenidos básicos y avanzados, que se ajustan a las necesidades grupales de los participantes de la investigación. De esta forma, la planeación se hace ecuánime para todos los estudiantes.

La implementación de la plataforma permitió a los estudiantes estar inmersos en su propio proceso de aprendizaje, lo que les permite de aprender a sus ritmos únicos y particulares sin sentir presiones por tiempo o temores a preguntar información, gracias a que ésta se encuentra en la plataforma disponible para ser consultada en cualquier momento del proceso educativo.

Se dinamizan los procesos de clasificación de residuos sólidos generando material para reciclaje y se disminuye la cantidad de residuos no reciclables es en un 51,63%.

Referencias bibliográficas

- Carrera, R. H. (2014). *La investigación cualitativa a través de las entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. España: Universidad internacional de la Rioja.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas: Revista Universitaria de Investigación.
- Malbernat, L. (2011). *TICs en educación: Competencias docentes para la innovación*. VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Universidad CAECE.
- MIN TIC. (2009). Ley 1341. Ministerio de ambiente y desarrollo sostenible. (2019). *Resolución 2184*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2014). *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente*. Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Ministerio de Medio ambiente, Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*.

Referencia

Jennyfer Paola Castelblanco Soler. *Clasificación de residuos sólidos a partir de herramientas educativas digitales*

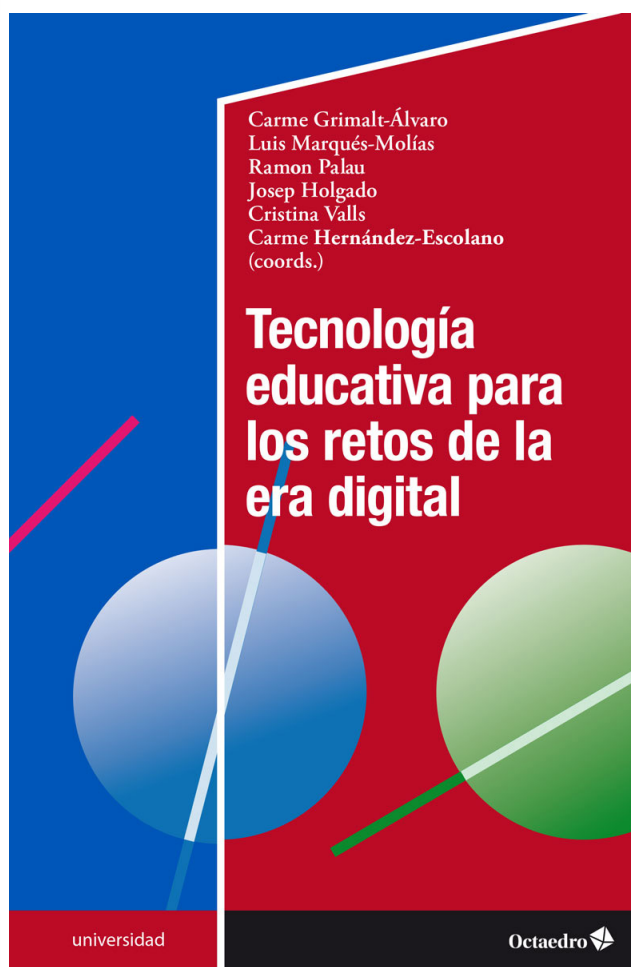
Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 120-125

Fecha de recepción: Abril 2023

Fecha de aprobación: Octubre 2023

Una mirada a las competencias digitales en plena pandemia

Diana Cecilia Mongua López¹⁸



Como sucedió con todas las actividades cotidianas, al llegar la emergencia por el Covid-19, los procesos educativos no se pudieron continuar desarrollando como se venían haciendo tradicionalmente, debido a

las restricciones y las recomendaciones de las autoridades de salud. Fue ahí cuando las instituciones recordaron el gran potencial de la tecnología en el ámbito educativo.

A pesar de la pandemia, con un gran esfuerzo de varias instituciones, se desarrolló de forma virtual, en el año 2021, el segundo Foro Internacional de Educación y Tecnología (FIET), reuniendo varios expertos y especialistas en Tecnología Educativa para identificar los principales avances de la investigación y la innovación, relacionados con las aplicaciones de la tecnología digital en la educación. El libro *Tecnología educativa para los retos de la era digital* recoge varias comunicaciones científicas expuestas en el FIET, divididas en tres ejes temáticos, así como se desarrollaron en el congreso. El primero, sobre procesos educativos en contextos digitales, contiene ocho comunicaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias digitales de los docentes, políticas educativas y propuestas para garantizar la calidad educativa en el nuevo contexto. En el segundo eje, se presentan cinco comunicaciones sobre procesos de integración y transferencia de la investigación y la innovación en tecnología educativa. En el tercer eje, se dan dos comunicaciones sobre ciudadanía digital responsable, este se incluye debido a la importancia de una sociedad digital más equitativa.

¹⁸Estudiante Maestría en pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima

La publicación se realizó en el marco del proyecto *Evaluación y certificación de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros: una propuesta de modelo para el sistema universitario catalán (ACEDIM)*, por lo cual varias de las comunicaciones son estudios desarrollados en la región de Cataluña e incluso algunas son presentadas en el idioma catalán. Dentro de ellas, parte de una investigación donde se muestra una valoración realizada por el profesorado, relacionada con el proceso de adaptación al modelo de educación híbrido, que combina elementos de virtualidad y presencialidad, al cual se tuvo que someter la educación obligatoria en diversos niveles y ciclos educativos en el periodo 2020-2021. Los resultados de la investigación muestran una visión de la perspectiva del profesorado sobre la adopción del modelo de educación híbrida a nivel metodológico, el desarrollo de las competencias entre los estudiantes, el rol de docente y la detección de elementos de mejora.

En cuanto a las competencias digitales docentes, el texto presenta en algunas de sus secciones estudios realizados sobre su evaluación y autoevaluación, tanto de docentes en formación, como docentes en ejercicio; también en instituciones educativas de diferentes niveles de formación. El instrumento más usado en estos estudios es el *Cuestionario de competencia digital docente (COMDID)*, ya que por medio de este se asocia un nivel al grado de desarrollo de competencias digitales, además de incluir un componente sociodemográfico. Algunos de los estudios incluyen diseño de planes de formación, debido a que las competencias digitales deben ser promovidas y desarrolladas por la educación e incorporadas de forma transversal, integrando la tecnología digital en el proceso formativo.

En ese sentido, es indispensable que los docentes que ingresen al servicio educativo, tengan competencias digitales propias de su labor, por ello, en cuanto a los procesos relacionados con

formación de docentes, se presenta un estudio descriptivo de corte cuantitativo, sobre el nivel de competencia digital en docencia, realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona. También, se presentan los resultados de un programa formativo de capacitación docente, realizado durante la pandemia en trece universidades públicas de Perú. Adicionalmente, debido a la importancia de las tecnologías de información y comunicación en niveles universitarios, se incluye un estudio en torno a este eje en la elaboración del plan de desarrollo en la Universidad de Nariño. Además, en otro estudio se evalúa la competencia digital de docentes universitarios de Chile y Perú.

Otras comunicaciones relacionadas con temas diversos de la tecnología educativa, tienen lugar en el presente documento. Una relacionada con la «inteligencia ambiental», la cual tiene que ver con la percepción de las escuelas sobre la necesidad de regular las condiciones ambientales, con *hardware*, redes de sensores, *software* para monitorear y regular las condiciones ambientales. Se presenta una divulgación sobre la propuesta de la carpeta de aprendizaje de la competencia digital docente, su proceso de creación y su uso para validación de las habilidades de carácter didáctico y metodológico en los estudios de educación. Se incluye un artículo que contiene las pautas para el diseño instruccional bajo el modelo de educación invertida en educación superior, siguiendo el concepto del modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). También se muestra una intervención realizada por medio de una estrategia llamada “Píldoras de ciencia con tecnología”, como elemento de motivación e innovación en el aprendizaje de las ciencias. Se incluye el movimiento *maker* y la robótica, como innovación educativa, en esta ocasión con un estudio realizado en dos centros educativos de nivel primaria.

Los escritos incluyen también un estudio que muestra los resultados de una prueba piloto relacionada con la evaluación de las

competencias digitales para estudiantes de ciclo superior de primaria, realizado en cuatro escuelas de Cataluña; una comunicación sobre ciudadanía digital que muestra los resultados del proyecto piloto realizado en las Tierras del Ebro, encaminado a la alfabetización digital “Brecha Digital Cero”. Así mismo, otra comunicación sobre el proceso de diseño y validación de la accesibilidad en el contenido web, pensado en el acceso a páginas que preparen para las emergencias a las personas con discapacidad intelectual.

Los coordinadores del FIET 2021, Carme Grimalt-Álvaro, Doctora en Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales; Luis Marqués-Molíes, Doctor en Educación Física y Máster en Tecnología Educativa; Ramon Palau,

Doctor en tecnología educativa; Josep Holgado, Maestro, profesor de educación secundaria, pedagogo y doctor en Pedagogía; Cristina Valls, Doctora en Biología y Carme Hernández-Escolano, doctora en Pedagogía, figuran como compiladores del presente texto, aunque cada comunicación tiene sus autores dentro de su propia documentación.

Es así que, el texto analizado es utilidad para quienes deseen visualizar estudios recientes sobre procesos en torno a las tecnologías educativas y las competencias digitales, tan necesarias para afrontar los retos del mundo actual, con miras a desarrollar investigaciones similares en entornos propios o, seguir a partir de las investigaciones presentadas, trabajando en una de sus líneas.

Referencias bibliográficas

Grimalt-Álvaro, C.; Marqués-Molíes, L.; Palau, R.; Holgado, J.; Valls, C. & Hernández-Escolano, C. (2022). *Tecnología educativa para los retos de la era digital*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Referencia
Diana Cecilia Mongua López. <i>Una mirada a las competencias digitales en plena pandemia</i> Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 126-128 Fecha de recepción: Febrero 2023 Fecha de aprobación: Octubre 2023

La infancia evocada en los poemas de Alex Silgado

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla¹⁹

Alex Silgado Ramos



Antología Inacabada

POEMAS



Hace apenas unos días llegó a mis manos, de las mismas manos del profesor y escritor Alex Silgado Ramos, el libro titulado “*Antología Inacabada*”. Sé que es costumbre colombiana no leer todos los libros que se compran, mucho

menos los que se obsequian, pero en mi caso me ha gustado siempre contradecirlas. Aunque muchos de los libros que se obsequian, y no pocos de los que se compran, no trascienden en el lector más allá de las primeras páginas, debo decir que la “*Antología Inconclusa*”, -que ni es antología ni está inconclusa-, logró sentarme a leer.

Debo decir también que la poesía posee una estrategia oculta que facilita su lectura y son la brevedad y el impacto de sus imágenes los ejes que guían esa provocación. Los dos artificios los encontré de plano en el poemario en cuestión, que tampoco es sólo poemario, es también bitácora de palabras narradas para viajar al pasado en donde la evocación es la trampa, porque “*Un recuerdo es la piel de la infancia*”²⁰

Aunque el libro se divide en dos grandes capítulos (El patio y Retorno), creo que la división es sólo un pretexto para tomar aire y seguir mirando el pasado a través de la ventana del lenguaje. El libro todo es una evocación, porque quizás toda obra literaria no sea más que eso, un recuerdo que va tomando forma en un presente que lo convoca, como el médium hace con los fantasmas que pueblan las habitaciones de la existencia.

¹⁹Docente Universidad del Tolima, adscrito al Departamento de Estudios Interdisciplinarios del Instituto de Educación a Distancia. Director del Grupo de Investigación Argonautas.

²⁰SILGADO RAMOS, Alex (2023). *Antología Inacabada*. Poemas. Editorial Caza de Libros. Colombia. En adelante todas las citas corresponden a esta edición.

Para Silgado, esos fantasmas perviven en la “*ancha tierra / que es mi infancia*”. Es un mundo intemporal, que conecta el presente y va y viene trayendo esquivas de la felicidad que la vida desgastó. La voz poética es consciente de ello al expresar: “*El tiempo ha causado estragos en la piel que ahora visto*”

Recordar, volver al patio de la infancia, escuchar de nuevo la voz de los abuelos, contemplar el mundo joven a través de los ojos asombrados de aquel niño que era capaz de ver que, “*el árbol de mangos / está cargados de canarios / o / que el canto de los canarios / tiene el sabor del mango maduro*”. Ese mundo distante es un mundo sinestésico, lejano pero vivo en la memoria de los sentidos. Traer de nuevo ese espacio es el clamor porque “*ese patio era nuestra infancia*” y lo recalca al recordar: “*Habité ese patio como mi propia piel*”.

El presente, el lugar desde donde se evoca, está construido de otros materiales porque la misma vida ha trastocado los paisajes, los entornos y por eso ahora se siente:

*Un silencio entre tanto ruido
Una soledad entre tanta compañía
Un aroma entre tantos olores*

De esa manera, el pasado es materia perfecta para darle forma a la nostalgia, lo cual podemos

evocar para intentar sobrevivir, pero al final nos sentiremos lejanos de ese camino transitado, todo se ha transformado, los elementos han mutado y hasta:

*La lluvia que
apenas ayer cantábamos
Hoy inunda todas las cosas.*

Por eso la única redención está en recordar los rostros idos, los olores mixturados, los espacios diluidos en el tiempo; el presente sólo es posible si volvemos la mirada a lo evocado, por eso: “*Ahora / es como caminar de espaldas*”.

Tratar de explicar el tiempo ido es inútil, las palabras sólo sirven para construir un dique que ayude a soportar el presente. No es función de la poesía construir respuestas a esas antiguas conjeturas porque: “*Los poetas no tenemos respuestas claras, sino que poetizamos para encontrar la oscuridad en la claridad y oscurecerla aún más*”.

Los poemas compilados en “*Antología Inacabada*” de Silgado, son un pretexto completo para caminar el tiempo actual con el bordón del pasado, porque como afirma Jorge Gallarza: “*El arte siempre ha sido un espejo, un medio de catarsis: da consuelo a aquel que se siente abrumado y abruma a aquel que tiene paz, no podría ser de otra manera, por eso es fascinante.*”

Referencias bibliográficas

Silgado Ramos, Alex (2023). *Antología Inacabada*. Poemas. Editorial Caza de Libros. Colombia.

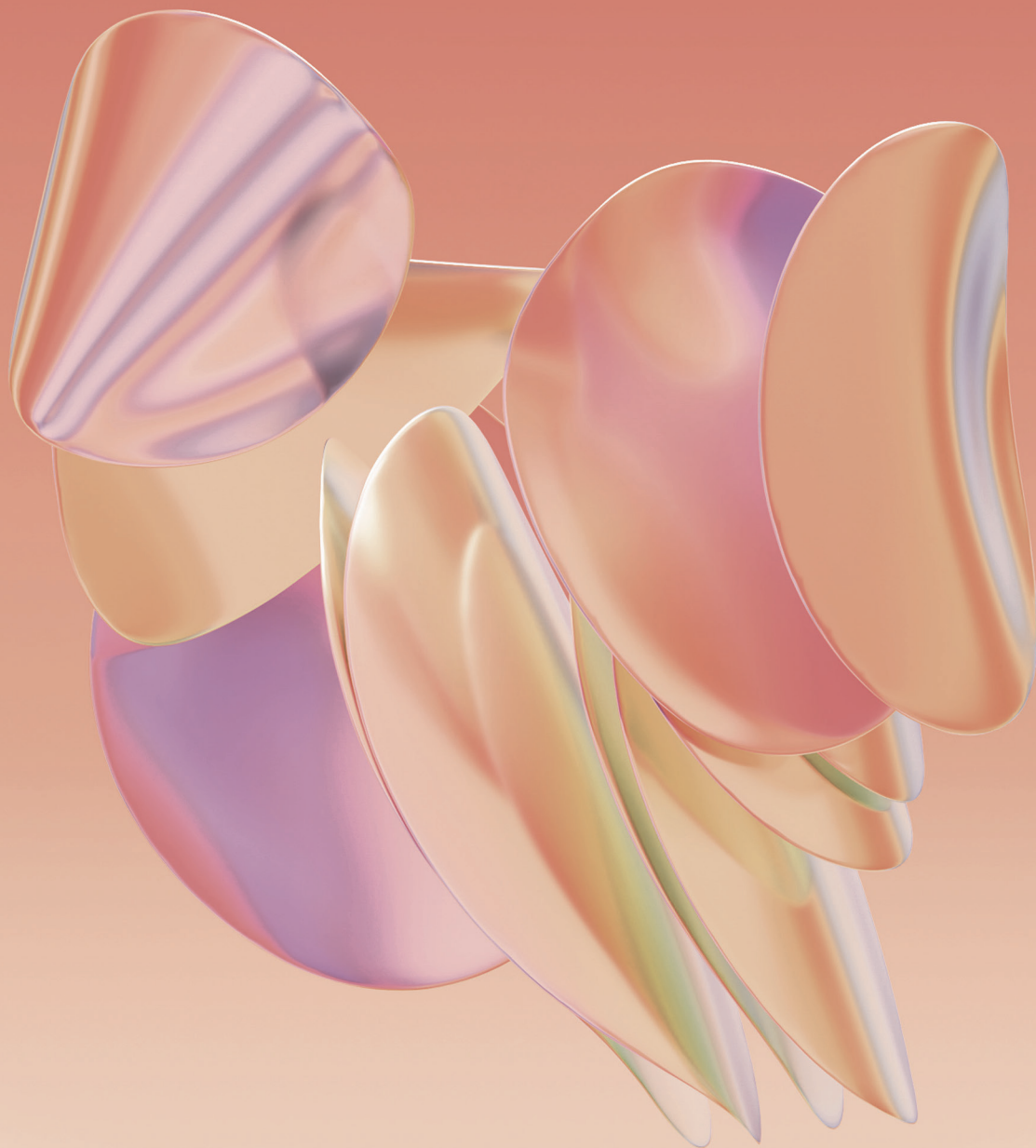
Referencia

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla. *La infancia evocada en los poemas de Alex Silgado*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2023). Vol. 16, 2023, pp. 129-131

Fecha de recepción: Mayo 2023

Fecha de aprobación: Octubre 2023



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

**Instituto de Educación
a Distancia *IDEAD***

¡Construimos la universidad que soñamos!