



huellas

revista

ISSN en línea: 2382 - 4875

16



Profesor

**ÁLVARO ARTURO
IBARRA LÓPEZ**

1962 - 2022



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1904



Universidad de Nariño
ACREDITADA DE ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 11667 - MAYO 23 DE 2017



Facultad de
Educación

IN MEMORIAM

Al profesor Álvaro Ibarra lo recordamos sonriente y cálido, buscando la justicia, caminando las preguntas; tejiendo las ideas con los hilos mágicos de su corazón inmenso de compañero y amigo.

Su legado es el aliento que nos dio para seguir leyendo críticamente la realidad y reescribirla, para resignificarla y hacer de ella ese lugar en el que podamos abrazarnos todos bajo el cielo de las diferencias.

Mario Rodríguez Saavedra

Universidad de Nariño
Facultad de Educación
Departamentos de Estudios Pedagógicos

Directivas Universitarias
Dra. Martha Sofía González Insuasti
Rectora

Dr. Jorge Fernando Navia Estrada
Vicerrector Académico

Dr. William Albarracín Hernandez
Vicerrector de Investigaciones e Interacción Social

Dr. Luis Hernando Portillo Riascos
Vicerrector Administrativo y Financiero

Dr. Nelson Torres Vega
Decano Facultad de Educación

Dr. Omar Villota Pantoja
Director y Editor Académico

Comité Editorial
Dr. Roberto Ramirez Bravo
Dr. Alvaro Torres Mesias
Mg. Monica Vallejo
Mg. Hernan Rivas
Mg. Jairo Ortega
Mg. Carlos Pantoja

Comité Científico
Dr. Antonio Miñan Espigares
Dr. Nelson Torres Vega
Dra. Raquel Fuentes Vela
Dra. Marina Vela Escandón
Dra. Amanda Juárez

Diseño y Maquetación
Dolly Lizeth Benavides Lopez
Centro de Comunicaciones Udenar

Camilo Valenzuela
Editor de Estilo
Monitor Revista Huellas

ISSN
En línea: 2382-4875
Digital: 2389-9360

ÍNDICE

	Pág.
<i>OPINIONES BREVES SOBRE: PRODUCCIÓN ESCRITA A TRAVÉS DE CUENTOS DEL VALLE DE SIBUNDOY PUTUMAYO EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS TERCERO, CUARTO Y QUINTO DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO RURAL BILINGÜE INGA SAN PEDRO COLÓN.....</i>	7
<i>OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (OVA) PARA LA ENSEÑANZA DE CIRCUITOS ELÉCTRICOS BÁSICOS DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA</i>	11
<i>DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA A TRAVÉS DE LAS VIVENCIAS ESTUDIANTILES.....</i>	16
<i>REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA REVISIÓN DOCUMENTAL.....</i>	26
<i>JUGANDO CON MIS SENTIDOS, PRECURSORES DEL DESARROLLO LÓGICO-MATEMÁTICO.....</i>	34
<i>LA LETRA CON AMOR ¡SI ENTRA! UN CAMINO A LA INCLUSIÓN.....</i>	38
<i>TRANSDISCIPLINA, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL.....</i>	43
<i>“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AULAS INCLUSIVAS EN TIEMPO DE PANDEMIA: UNA ESTRATEGIA TRANSFORMADORA MEDIANTE LA COMUNICACIÓN Y LAS NARRATIVAS INFANTILES”.....</i>	58
<i>“CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE INVESTIGACIÓN. ALGUNOS AVENCES”</i>	65
<i>LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN PARA LOS DOCENTES Y SU PEDAGOGÍA.....</i>	69

OPINIONES BREVES SOBRE: PRODUCCIÓN ESCRITA A TRAVÉS DE CUENTOS DEL VALLE DE SIBUNDOY PUTUMAYO EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS TERCERO, CUARTO Y QUINTO DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO RURAL BILINGÜE INGA SAN PEDRO COLÓN

Alejandra Lucena López Rivas
Christian Oswaldo Zambrano Bolaños
Gina Fernanda Meneses Martínez
Universidad de Nariño

RESUMEN

El artículo muestra un análisis del proyecto Producción escrita a través de cuentos del valle de Sibundoy Putumayo en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del Centro Etnoeducativo rural bilingüe Inga san Pedro Colón, además de tener en cuenta el cómo la renovación de estrategias didácticas transforma la enseñanza y por ende el aprendizaje.

Palabras clave: Escritura, cultura, Sibundoy, cuento, estrategias.

ABSTRACT

The article shows an analysis of the written production project through stories from the Sibundoy Putumayo valley in the students of the third, fourth and fifth grades of the bilingual rural Ethno-educational center Inga san Pedro Colón, in addition to taking into account how the renewal of strategies didactics transforms teaching and therefore learning.

Keywords: Writing, culture, Sibundoy, story, strategies.

I. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado sobre: ¿cómo enseñar de la mejor manera?, ¿cómo encontrar ese punto de interacción y de desarrollo del aprendizaje?, y que esto sea significativo en todas las dimensiones para los estudiantes y para

su proceso de formación académica, de tal modo que teniendo en cuenta el proyecto "Producción escrita a través de cuentos del valle de Sibundoy Putumayo en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del Centro Etnoeducativo rural bilingüe Inga san Pedro Colón" se puede empezar aclarando que es un trabajo que busca mejorar la escritura de los estudiantes y contribuir a la cultura mediante el estudio a los grupos étnicos. Recordemos qué gran parte de nuestro territorio es considerado como multicultural, siendo esto una clave para poder entender mejor nuestra cultura, costumbres y brindar conocimientos a dichos estudiantes.

El trabajo de enseñar no es nada sencillo y los que se dedican a esta labor se esfuerzan cada vez más por encontrar estrategias didácticas que ayuden a una mejor asimilación del conocimiento, en este proyecto se habla de crear diversas estrategias para dicho proceso, en el que de manera pertinente se ha tomado como referencia el enseñar la escritura a través de los cuentos del valle de Sibundoy Putumayo y los lineamientos curriculares en el área de lenguaje se han tomado como un punto de apoyo para el desarrollo de habilidades y competencias para el desarrollo de la producción escrita.

El ambiente en el cual el estudiante está desarrollando sus capacidades, debe ser cómodo, tranquilo y pertinente a su entorno diario, de esta manera el incluir su cultura es fundamental, puesto que nos brinda la oportunidad de tener clases más activas, educativas y divertidas, así lo expresan los investigadores de esta tesis.

II. LA CULTURA Y EL ACERCAMIENTO AL AULA DE CLASES

El tema que se trata principalmente es la didáctica de la producción escrita en la literatura, quizá un tema de gran complejidad en el momento de hablar sobre la enseñanza, pues entender cuáles son las necesidades de los estudiantes no siempre resulta una tarea sencilla, en este caso los investigadores de la tesis mostraron evidencias dónde los estudiantes de este centro educativo tienen dificultades al momento de desarrollar esta competencia “Se puede decir que los estudiantes presentan falencias y dificultades en lo que respecta al vocabulario, coherencia y cohesión de los escritos”(Chasoy, 2020, pág. 13) con lo anterior se reafirma la hipótesis, una problemática existente en el centro educativo y se puede buscar algunas posibles causas de la situación; por ejemplo, se puede entender que en gran medida debido a que la enseñanza se hace con base a estándares determinados en los cuales se excluye su cultura no permite que exista en primera instancia una motivación para aprender la habilidad de escribir. Segundo, al no tomar en cuenta los intereses de estos mismos de alguna manera se impone una didáctica que no es adecuada al contexto, un punto importante dentro de esto es sensibilizar tanto a docentes como directivos para que entiendan sobre la naturaleza cultural de la comunidad e informar sobre la importancia de las tradiciones, la cultura y los cuentos de los escritores indígenas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que en la propuesta didáctica planteada muestra un proyecto diseñado para que se pueda adaptar de una manera más fácil y sencilla, partiendo de su realidad y sus necesidades como estudiantes.

Cabe destacar que en las aulas de clases los estudiantes se enfrentan y descubren nuevos desafíos a nivel académico, social, emocional y disciplinario, de acuerdo a unas actividades curriculares específicas de las cuales va a depender su desarrollo cognoscitivo, es decir que de alguna manera esto ya ejerce una presión para el estudiante y pensar en tener un ambiente de su propia cultura serviría de base para crear un ambiente diferente y esto se facilita con los escritores indígenas y a través de sus escritos.(Chasoy, 2020, pág. 15)

Como podemos ver esta estrategia es muy importante además porque la producción textual es una de las principales actividades que deben fortalecer los estudiantes porque conlleva a un desarrollo de calidad. Servirá de base para el factor académico y en general para cualquier disciplina diferente a la de lenguaje, pues la escritura está presente en todas las ciencias y asignaturas.

De tal modo queda con más claridad entender que este tipo de investigaciones son de gran importancia, tanto para

mejorar las estrategias de aprendizaje-enseñanza cómo para un acercamiento entre estudiante-docente, también está motiva a desarrollar actividades de escritura, comunicación y conservación de la cultura y tradiciones, de esta manera la enseñanza se retoma desde la propia cultura.

La cultura dentro del ámbito educativo es algo que está profundamente relacionado, son dos temas que no se pueden separar ni tratar de manera diferente, la cultura es un punto primordial para la motivación de estudiantes, pues aumenta la curiosidad, les mantiene un interés activo por participar en las diferentes actividades, fuera como dentro del aula de clases, pues la pedagogía que se imparte se adecua mejor a sus necesidades, pues se tiene en cuenta el contexto de su religión, sus creencias, su cosmovisión, así mismo la capacidad de escribir se logra paulatinamente, para que el estudiante sea capaz de plasmar sus propias ideas de forma coherente además de la capacidad de transmitir un mensaje.

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES

Promover la lectura, escritura y la expresión oral por medio de la producción textual, como cuentos, fábulas, escritos libres hacen parte de las investigaciones que se tomaron en cuenta para el desarrollo del trabajo de estos investigadores, un ejemplo de ello es el trabajo de grado “la fábula como estrategia didáctica para la producción de textos narrativos con estudiantes del grado cuarto dos de educación básica primaria, de la institución educativa ciudad de Ipiales” (Cepeda y Díaz .2013), con el fin de acercar y desarrollar en los estudiantes temas del área de literatura trabajando transdisciplinariamente y contextualizándonos con la realidad de los estudiantes, de esta manera buscan reforzar lo elemental como lo es la lectura crítica, la expresión oral y la producción textual con la hipótesis de que a los jóvenes no les gusta leer, la imaginación y creación es reprimida por la escolarización y la vez su capacidad de poder crear textos narrativos es insuficiente, pero con las estrategias didácticas desarrolladas en los trabajos de grados que se presentan en el trabajo han servido de ayuda y evidencia de que con lo aprendido y enseñado en con estas estrategias didácticas de literatura, como sus nociones, conceptos, principios, leyes, teorías, paradigmas, etc. Esto ayudará al estudiante a relacionar temas de las materias y contextualizar con su realidad, para la realización de la creación literaria ayudados por el profesor.

Por otra parte, en el trabajo de grado también pone su interés en la competencia comunicativa, se enfoca en las reglas sociales, culturales y psicológicas que como individuos o en sociedad se puede o no llevar bien para desarrollar una buena apropiación cognitiva, cultural de su comunidad, una buena relación interpersonal, y crear buenas respuestas a situación cotidianas de la vida, claro que independientemente de ser adulto, adolescente o niño dan importancia a que la educación y el desarrollo de las competencias comunicativas no debe ser cerrada solo a la población matriculada en la institución o a los alumnos

involucrados en la investigación, ya que la educación, el conocimiento y el aprendizaje debe constituir una actividad meramente social, cultural y altruista, trabajando en conjunto el referente teórico del área de lengua castellana y literatura, la cosmovisión de la comunidad inga, donde el investigador es un constructivista social y cultural, un mediador de las ideas y saberes utilizando el contexto de los involucrados y en segundo lugar el papel de animador en el campo de la educación, desarrollando la lectura crítica del contexto que vive el estudiante, fortalecer la capacidad tener buenas relaciones interpersonales con su comunidad cultural y dar respuestas apropiadas a diferentes estímulos que el estudiante vive trabajando, la creación textual a partir de la imaginación, la expresión oral y la apropiación de la identidad.

IV. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA

Los conocimientos propios de una cultura son desaprovechados, estos pueden enriquecer la identidad sociocultural de los maestros y alumnos dentro del aula de clase si se los utiliza en una unidad temática como lo es a través de cuentos propios de la región, con un lenguaje coloquial y más regional, con historias propias como referente sociocultural puede ayudar a la creación literaria desde lo propio y vivenciado por la comunidad Inga, de esta manera aplicando competencias literarias y creativas, concienciando a maestros y alumnos sobre el uso que se le puede dar a los cuentos regionales en las aulas de clase es la perspectiva que se maneja en la investigación.

La investigación está ligada al “sumak kausay” el buen vivir, desarrollando de su propia lengua, sus formas de expresión, su cosmovisión, sus formas de vida donde las formas de asimilación sociocultural a nuevas vivencias y contextos han hecho que se pierdan paulatinamente la identidad de la comunidad Inga, por eso intervenir en la comunidad escolar con textos propios de la comunidad desarrollan la cultura reflejando su forma de hablar más la forma de vivir sintiendo su identidad, y para apoyar su trabajo se ayudan de diferentes leyes como el DECRETO NÚMERO 1142 DE 1978 por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – Ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas, donde el Artículo 6.º, habla sobre: La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medioambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares aseguran el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social. (pág. 2)

Una de las expresiones socioculturales importante que

se tiene la comunidad Inga es su lengua, sus costumbres, tradiciones, creencias propias que chocan con el momento de desarrollo urbano que se está llevando a cabo en la región, con énfasis de modernidad que ha hecho que muchas de las costumbres o tradiciones que hacían parte de la idiosincrasia de este pueblo queden rezagadas a actos de festividad folclórica, junto a esto la utilización de los cuentos como estrategia didáctica de carácter de indígena y tradicional resiste a lo institucional que les exige desde un habla de manera culta.

Las sociedades multiculturales y plurilingües existen por el contacto de diferentes pueblos al pasar de los años, resultado de esto después del contacto han creado su propio sistema sociocultural que a través de sus lenguas transmiten o preservan los conocimientos y tradiciones de manera sostenible a sus actores, pero cuando una las características de una comunidad empieza a ser reemplazada por las de otra comunidad dejando solo vestigios de la primera es imprescindible estudiar y dar importancia a las características de la comunidad en desaparición, por eso es admirable el trabajo de aquellos que se preocupan por la recopilación de manifestaciones culturales, lingüísticas y sociales de su comunidad a pesar de luchar contra la corriente de la globalización donde la evolución tecnológica nos ha acercado a un contacto de cultural más amplio y que ha llevado a la pérdida de varias tradiciones, costumbres y manifestaciones por otras de más prestigio.

V. SEMBRANDO PENSAMIENTO A TRAVÉS DE LA ESCRITURA

A pesar de que los investigadores no realizaron la aplicación de los instrumentos del primer y segundo objetivo específico del proyecto debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, no se perdió el fin de la propuesta que es desarrollar escritura a través del contexto cultural del estudiante, como lo muestran en el siguiente apartado.

Por consiguiente, se recurre a la literatura Inga con la intención de dar paso al aprendizaje, teniendo como base principal los diferentes puntos esenciales tales como la tradición oral, la chagra, el divichidu, el tejido y la tulpa, para aprovechar cada conocimiento como parte fundamental para la trasmisión y conservación de conocimientos, además de convertirse en un material pedagógico que ayudará en el proceso de enseñanza mediante la aplicación de diferentes instrumentos. (Chasoy, 2020, pág.35)

Lo impactante de la anterior afirmación es que nos demuestra que este proyecto ayudará a dar la importancia que les corresponden a las costumbres y tradiciones que se están perdiendo por la transculturación, retomándolas a través del cuento y así obteniendo aprendizaje sobre la escritura de su cultura.

Se retoma las vivencias de familias Ingas que al pasar los años se han convertido en cuentos transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral como una manera de salvaguardar la historia y vida de la comunidad Inga; además de recordar y viajar al pasado como un modo de aprendizaje significativo, pues conlleva a la práctica del reencuentro a través de la palabra y la escritura, por tal razón es imprescindible retomar cada vivencia como método de enseñanza para el desarrollo de la escritura. (Chasoy, 2020, pág.35)

El escribir sobre su propia cultura, en este caso la cultura inga permite un acercamiento a taitas y mamás naciendo desde ahí historias y así mismo la escritura, por otro lado, los cuentos de la comunidad Inga del Valle de Sibundoy son tomados desde la tradición oral, siendo esta la semilla de los pueblos originarios permitiendo preservar y fortalecer la cultura, también hay que tener en cuenta que en la cultura inga existen lugares que son espacios sagrados que se pueden reflejar en los cuentos ligando de esta forma el aprendizaje individual y colectivo.

En otros apartados se evidencia las propuestas de actividades y talleres con sus propósitos y descripciones de acuerdo a los objetivos específicos planteados, por lo cual este proyecto es realista, adecuado y significativo al espacio cultural en el que se quería ejecutar.

No obstante, hay que resaltar que este proyecto se planteó realizarlo de forma presencial, pero por eventualidades de salud pública, la autora tuvo que adecuarlo de acuerdo a las circunstancias, sin embargo, no deja de ser valioso y brillante su aporte a la educación y fortalecimiento a la cultura, por último es importante mostrar la experiencia que tuvo la autora al realizar el proyecto en sus propias palabras.

El trabajo fue realizado con gran dedicación con el objetivo de aprender y obtener experiencias para el enriquecimiento personal dentro del ámbito educativo, además el mayor motivo de continuar con la propuesta es a apoyar a niños y niñas de la comunidad Inga para el fortalecimiento de la cultura y desarrollar una habilidad más como lo es la escritura. (Chasoy, 2020, pág.62)

VI. DISCUSIÓN

La investigación llevada a cabo en el Centro Etnoeducativo rural bilingüe Inga san Pedro Colón del departamento de Putumayo, tiene una perspectiva lingüística, literaria y sociocultural para ayudar a incursionar como tema de estudio en instituciones educativas fomentando la conservación de las costumbres del pueblo Inga para que no caiga en el olvido y se pierda la cosmología de su pueblo, su historia, costumbres, tradiciones e identidad, con esto en mente el enfoque de la investigación con el uso de los cuentos tradicionales del valle del Sibundoy será en primera instancia la influencia para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos, y la competencia de lectoescritura.

Por otro lado, al ser la sociedad un organismo en constante cambio, la comunidad Inga corre el peligro de perderse en la modernidad y ser reemplazado por otra, por eso la pertinencia de investigaciones enfocadas a salvaguardar lo correspondiente a las comunidades indígenas son muy importantes debido a que comunidades originarias como lo es la Inga del valle del Sibundoy desarrollaran una buena educación de calidad.

VII. CONCLUSIONES

- La competencia escritora según las autoras se fortalecerá debido a la remembranza de la tradición oral, de costumbres y tradiciones, contadas desde un aprendizaje individual y colectivo de la comunidad, lo anterior se canalizará a través del cuento y así se preservará la cultura también.
- La creación de historias tendrá sus cimientos en las costumbres y tradiciones de la cultura inga, específicamente de la comunidad Inga del Valle de Sibundoy, desde donde se buscaba que se realicen cuentos de acuerdo a sus vivencias y de esta forma ayudar a fortalecer diferentes puntos en los estudiantes y así obtener un aprendizaje significativo que los ayude a desarrollar en todas sus dimensiones, entre esas dimensiones estarían; mejorar su competencia escritora, preservar y fortalecer su cultura, etc.

REFERENCIAS

Chasoy, Yaruth, G. (2020). Producción escrita a través de cuentos del valle de Sibundoy Putumayo en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del Centro Etnoeducativo rural bilingüe Inga san Pedro colón. Universidad de Nariño.

OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (OVA) PARA LA ENSEÑANZA DE CIRCUITOS ELÉCTRICOS BÁSICOS DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA

Nelson Andrés Agreda
Sebastian Felipe Chaves
Jefferson Alexi Gómez
Universidad de Nariño

RESUMEN

Desde hace más de un año, la situación actual provocada por el covid-19 obligó a cerrar todos los establecimientos educativos, esto llevó al inicio de actividades académicas de manera virtual ocasionando múltiples dificultades en la comprensión de las temáticas teórico-prácticas, puntualmente a las referentes a Circuitos eléctricos básicos, puesto que la enseñanza de dicha temática requiere procesos experimentales para reforzar la comprensión, Es ahí donde el OVA, entendido como un conjunto de recursos digitales que operan con la finalidad de facilitar la distribución y asimilación de contenidos dentro del proceso de enseñanza, representa una herramienta útil para el docente y los estudiantes, ya que apoya las necesidades educativas, siendo de mucha utilidad antes, durante y después de las videoconferencias realizadas en los diferentes espacios de aprendizaje, puesto que además de estar disponible en todo momento, ofrece temáticas, actividades interactivas de aprendizaje y elementos que ayudan a contextualizar un conocimiento, y así mismo potenciar la creatividad y el trabajo autónomo de los estudiantes.

Palabras Clave: ova, circuitos eléctricos, enseñanza, recursos digitales, herramientas, actividades interactivas.

ABSTRACT

For more than a year, the current situation caused by Covid-19 forced the closure of all educational establishments, this led to the beginning of academic activities in a virtual way causing multiple difficulties

in understanding the theoretical-practical topics, specifically to the referring to basic electrical circuits, since the teaching of this subject requires experimental processes to reinforce understanding. This is where the OVA, understood as a set of digital resources that operate in order to facilitate the distribution and assimilation of content within the process of teaching, represents a useful tool for teachers and students since it supports the educational needs, being very useful before, during and after the videoconferences held in the different learning spaces since in addition to being available in At all times, it offers thematic, interactive learning activities lifting and elements that help contextualize knowledge, and likewise enhance creativity and autonomous work of students.

Keywords: ova, electrical circuits, teaching, digital resources, tools, interactive activities.

I. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, llevo a suspensión de las actividades presenciales en todos los centros educativos, dejando como única alternativa la educación virtual (CEPAL; Cols 2020). Es así como, para el apoyo de la labor educativa se ha hecho uso de múltiples plataformas educativas, entre dichas plataformas se encuentran los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) definidos como un conjunto de recursos digitales que hacen posible el acceso a contenidos educativos, integrando diferentes elementos multimedia presentando así recursos más didácticos para el escolar, por ende, generar un proceso educativo más dinámico e interactivo. (Garay Alemany, V.)

La característica principal de la utilización de dicha alternativa educativa de aprendizaje resalta en que, al ser virtual se encuentra disponible en todo momento para su revisión, además de brindar una facilidad de acceso, puesto que su desarrollo es a través de Internet, una plataforma que está al alcance de todos (Díaz Gryn-berg, 2019), la investigación se realiza debido a la situación presentada por el covid-19, la cual ha impedido mantener las rutinas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, generando complicaciones en los procesos de adquisición de conocimientos, especialmente en aquellos contenidos que son netamente prácticos, surge un verdadero problema, en este sentido, se ha querido adaptar dichas temáticas a un Objeto Virtual de Aprendizaje con el fin de mantener recursos didácticos y dinámicos que permitan en cierta medida que el escolar tenga un contacto con objetos multimedia y herramientas didácticas para facilitar un poco la interacción con lo experimental, además de fortalecer un trabajo autónomo y permanente.

Ahora bien, para este Objeto Virtual de Aprendizaje se hace uso de contenidos básicos para comprender y analizar el funcionamiento de un Circuito básico, conocer e identificar los elementos que componen un circuito y los tipos de circuitos que existen, esto a través de herramientas didácticas, recursos multimedia, material interactivo, entre otros elementos, con el fin de que el escolar adquiera los elementos y habilidades básicas para construir sus propios circuitos.

En materia de antecedentes, los investigadores identifican que la mayoría de Ovas consultados hacen referente a que mediante una plataforma virtual interactiva se fortalece la adquisición de conocimientos, la comprensión, se promueve el trabajo autónomo, ya que al estar disponible en internet, el estudiante puede hacer uso de dicha plataforma las veces que él considere necesarias para optimizar su aprendizaje sobre las respectivas temáticas, también se establece que un OVA se concibe como una herramienta muy útil para que los docentes desarrollen actividades académicas de una manera más interactiva y dinámica asegurando la comprensión y el interés de los estudiantes por su propio aprendizaje.

En el contexto Internacional se encuentran algunos proyectos de investigación referentes al tema de realización e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje en las distintas ramas del saber, generalmente son trabajos de grado que indican la importancia de este tipo de programas como medio didáctico y ayuda pedagógica dentro del proceso enseñanza en el aula de clases, por ejemplo, en México mediante un juego se simula la creación de territorios. Este trabajo tuvo como objetivo el conocer las maneras en que un OVA percibe las distintas relaciones de los niños según el contexto en el que se encuentran.

También en contextos Nacionales, específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional, un trabajo de grado denominado: Tecnología de la prehistoria en el Altiplano Cundiboyacense, propuesta de un Objeto Virtual de Aprendizaje para Ciclo 2 (Chía y Zuhe), en donde se presenta la propuesta de un Objeto Virtual de aprendizaje OVA para favorecer la enseñanza y aprendizaje del componente de la naturaleza y la evolución tecnológica.

Sin dejar a un lado el contexto local, en la Universidad de Nariño, se consolida un proyecto de investigación denominado: Objetos Virtuales de Aprendizaje y repositorio digital como apoyo en la asignatura de tecnología e informática de grado quinto en las instituciones educativas del municipio de Pasto.

II. METODOLOGÍA

El paradigma que se enmarca en la presente investigación es el Paradigma Interpretativo, en el cual se establece un acercamiento e interacción en este caso entre sujeto y objeto de investigación, este paradigma interpretativo trata de llegar a la comprensión de la acción de lo que las personas ven como realidad social y educativa. En este caso, lo que se busca es proponer un recurso didáctico-informático, mediante el cual se genere una interacción de tipo educativo, que de una u otra forma va a contribuir en un proceso contextual interactivo.

La Investigación presenta un enfoque de tipo Cualitativo, puesto que un enfoque de este tipo según Sampieri, R (2014) puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista, porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, e interpretativo, pues, intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

El Método apropiado para la investigación radica en la Investigación Etnográfica, puesto que, para la presente investigación es de vital importancia obtener diversa información relacionada con los métodos de enseñanza, las problemáticas, y toda la temática concerniente a Circuitos Eléctricos Básicos, con el fin de tener un acercamiento muy aproximado de una realidad en este caso de tipo educativa, en un grupo de individuos que en este contexto se consideran estudiantes o educandos, y así con el respectivo acercamiento de la realidad, identificar cuáles son los recursos de aprendizaje necesarios y oportunos para la construcción de un Objeto Virtual de Aprendizaje OVA.

Teniendo en cuenta que los aspectos a desarrollar en

el proceso de investigación son educativos, el tipo o la técnica que más se acopla es la del estudio de caso, ya que una técnica como esta es muy frecuente en aspectos sociales, educativos, clínicos y empresariales, puesto que se enfoca en una temática u objeto en específico, brindando espacios para descripciones, comparaciones, evaluaciones, y diferentes aspectos e inquietudes que surjan dentro de un problema de investigación en específico.

Finalmente, en cuanto a instrumentos de recolección de información, se tiene la realización de entrevistas, encuestas, y un formato de revisión documental, todos claves para el desarrollo de este proyecto de investigación.

III. RESULTADOS

Con el fin de llevar a cabo la investigación, hubo la necesidad de hacer una revisión documental de los aspectos claves al momento de construir un OVA, como por ejemplo aspectos técnicos, pedagógicos y temáticos que cubren el fundamento de un OVA, sin dejar a un lado la importancia que rodea la implementación de dichas herramientas en la educación virtual y semipresencial.

¿Qué es un OVA?

Para hablar de un OVA es necesario adentrarnos a su aspecto más principal, la tecnología, la cual se refiere a máquinas, elementos modernos o transformadores, inventos en general y toda una serie de herramientas y productos que ayudan y aportan a la comodidad del hombre (Plata, 2014). Teniendo en cuenta lo anterior y al referirnos a la educación, se puede considerar a la tecnología educativa como un facilitador de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación en los procesos educativos, dicho esto un OVA relaciona los temas, teorías y situaciones reales con el fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Según el MEN (Ministerio de Educación Nacional): "Un OVA es todo material estructurado de una forma significativa, asociado a un propósito educativo y que corresponda a un recurso de carácter digital que pueda ser distribuido y consultado a través de Internet" (MEN, 2005)

Por otra parte, El Comité de Estándares de Tecnologías de Aprendizaje (LTSC, Learning Technology Standards Committee) del Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos (IEEE, Institute of Electrical and Electronics Engineers) define los objetos de aprendizaje de la siguiente manera:

[...] "Los Objetos de Aprendizaje se definen como cualquier entidad, digital o no digital, que puede ser utilizada, reutilizada o referenciada durante el aprendizaje apoyado con la tecnología." (IEEE, 2001)

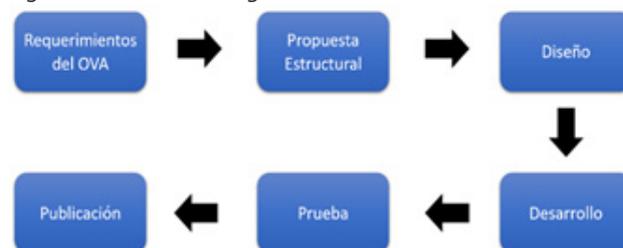
El Objeto Virtual de Aprendizaje contiene una serie de componentes internos de mucha importancia, como lo son:

- **Contenidos:** Estos definen la orientación y la composición del saber con respecto al desarrollo del OVA, en donde se ven reflejados los procedimientos, Elementos teóricos y actitudes y valores.
- **Actividades:** Son propuestas de trabajo académico construidas por el docente encargado con el fin de que el estudiante adquiera, desarrolle y afiance unos conocimientos.

El trabajo exploratorio utilizando herramientas tecnológicas permite motivar al estudiante a continuar con el desarrollo de un Objeto Virtual de Aprendizaje y permitirle fortalecer procesos de observación, análisis situacional, en torno a los contenidos presentes en el objeto virtual.

Para el desarrollo de una OVA, existen una serie de metodologías, de las cuales resalta la denominada MEDEOVAS, para el desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), dicha metodología se basa en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y en algunas metodologías para el desarrollo de software (Monsalve Pulido y Aponte Novoa, 2012).

Figura 1. Fases metodología MEDEOVAS.

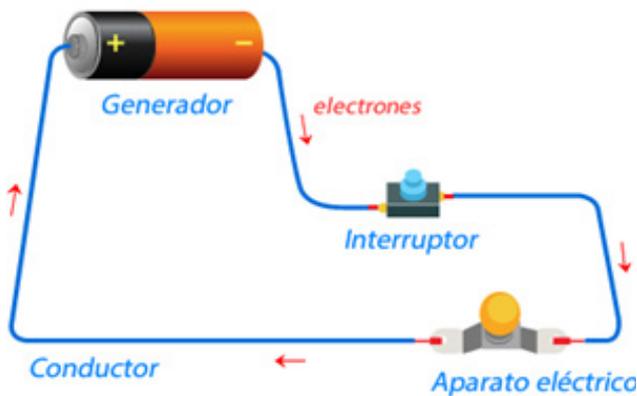


Nota: la figura muestra las fases metodológicas de un OVA. (Monsalve Pulido y Aponte Novoa, 2012).

Teniendo en cuenta la metodología para la construcción es necesario enfatizar en el ámbito pedagógico, en donde a se definen los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las actividades. En este ámbito se busca que los contenidos temáticos mejoren y faciliten el aprendizaje a los diferentes usuarios, teniendo en cuenta las características individuales y las estrategias que deben ir acorde a los estilos de enseñanza y aprendizaje (Bravo, 2016).

Como lo menciona anteriormente se deben tener en cuenta los aspectos temáticos, que en este caso son los Circuitos eléctricos básicos. Estos están compuestos por un generador que es el que almacena y mantiene la corriente eléctrica por el circuito, un conductor que son los cables que conectan las distintas partes del circuito, el receptor que es el elemento que obtiene la corriente eléctrica y el interruptor que es el que se encarga de permitir o interrumpir el paso de corriente (Soneira, 2016).

Figura 2.
Circuito Eléctrico Básico



Nota: la figura muestra un circuito eléctrico con sus componentes. (Soneira 2016)

Un aspecto para tener en cuenta es que la actual investigación aún está en periodo de desarrollo, por lo cual, hasta el momento se tiene los aspectos meramente teóricos que servirán como base para la culminación del proyecto final. El resultado esperado es el OVA realizado y listo para ponerlo en práctica, el cual será puesto a prueba en la presencialidad en el aula de informática determinada, y también en la virtualidad en lo cual el estudiante podrá acceder a él desde su dispositivo personal.

Para cumplir con la investigación, primero se realiza una fase de revisión documental sobre lineamientos curriculares propuestos por el MEN., estándares básicos de competencias, DBA, planes de aula y planes de clase del área de ciencias naturales de grado 5.º IEMCP, también se apoya con una revisión documental del PEI de la I.E.M. Colegio Ciudad de Pasto.

De este proceso de revisión documental se extraen aspectos de gran importancia, cómo, por ejemplo, en los estándares básicos de aprendizaje las competencias que hacen referencia a circuitos eléctricos, en el conjunto de grados cuarto y quinto, son las siguientes: Entorno Vivo, Entorno Físico y Ciencia, Tecnología y Sociedad.

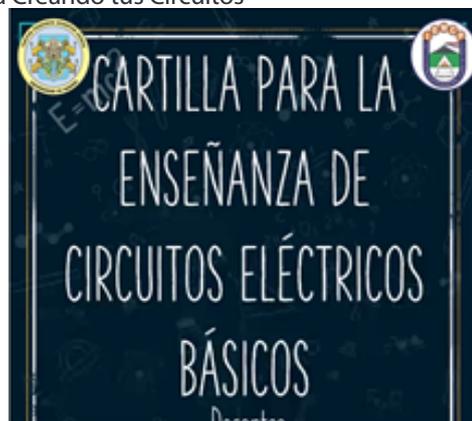
Posteriormente, se extraen una serie de hallazgos, por ejemplo, el PEI de la Institución Educativa Municipal Colegio Ciudad de Pasto, se encuentra estructurado bajo los criterios expuestos en los Estándares Básicos de Competencias, sin embargo, mediante una revisión minuciosa los investigadores lograron determinar varias inconsistencias en comparación entre el plan de área y aula respecto a lo expuesto en el PEI.

Teniendo en cuenta lo anterior se aplica una entrevista semi estructurada a la docente de ciencias naturales de la institución, una escala Likert y un grupo focal dirigidos a los estudiantes de grado quinto de básica primaria con el fin de obtener información valiosa y precisa que servirá para

contextualizar la metodología de enseñanza presencial de circuitos eléctricos básicos y las transformaciones que se han tenido que realizar para trabajar en metodologías virtuales, y semipresenciales de enseñanza y mirar también que tan consecuentes son los hallazgos de la revisión documental con la práctica.

Con todos los hallazgos encontrados y con los procesos de observación documental establecidos, los investigadores diseñaron una cartilla para la enseñanza de Circuitos Eléctricos Básicos con el fin de brindar a los estudiantes que no tengan un acceso a internet el acceso a todo el contenido que tiene el OVA, la cartilla cuenta con 6 guías y dos talleres de aplicación que contemplan toda la temática pertinente para circuitos eléctricos básicos

Figura 3.
Cartilla Creando tus Circuitos



Nota: la figura muestra la cartilla que se realizó para los estudiantes que no cuentan con acceso a internet.

Culminando si inicia con la construcción del objeto virtual de aprendizaje OVA el cual contiene conceptos, tales como la energía, los tipos de energía, la energía eléctrica, la definición de circuito, componentes de un circuito, los tipos de circuitos que existen, los usos y aplicaciones, también contiene actividades interactivas, talleres y juegos, que permiten mejorar la comprensión y Asimilación de las temáticas.

Figura 4.
OVA Creando tus Circuitos



Nota: la figura muestra el Objeto Virtual de Aprendizaje realizado.

IV. CONCLUSIONES

Como futuros docentes es de crucial importancia estar preparados para realizar un acto educativo de calidad frente a cualquier situación o circunstancia. Así pues, ante la presente emergencia sanitaria ocasionada por el covid-19, los investigadores pretenden aportar herramientas, en este caso de tipo virtuales e informáticas, que brinden alternativas de solución para las complicaciones que impiden una metodología de enseñanza presencial y así al implementar un objeto virtual de aprendizaje hacer frente a la contingencia con alternativas que aporten cuando la enseñanza casual o tradicional sea algo imposible de hacer como se refleja en la actualidad.

La temática de circuitos eléctricos básicos en su totalidad requiere del apoyo en herramientas tecnológicas amplias que ayuden a contextualizar un conocimiento a través de la práctica, dichas herramientas tecnológicas, en específico los objetos virtuales de aprendizaje permiten crear nuevas formas de ejercer el proceso educativo a través del uso de la tecnología, sin dejar a un lado las necesidades actuales, ya que, es necesario relacionar estos conocimientos de forma transversal con el contexto de los estudiantes y deben de ser coherentes con la situación actual por ejemplo, dichas herramientas tecnológicas e informáticas ayudan a incentivar la creatividad y de cierto modo no requieren gasto económico amplio.

En cuanto a recomendaciones, es de aclarar que la investigación puede seguir desarrollándose basándonos en la fase de aplicación del Objeto Virtual de Aprendizaje, con el fin de contrastar los resultados obtenidos entre una clase de circuitos eléctricos tradicional y una clase desarrollada mediante un objeto virtual de aprendizaje, y posterior a ello evaluar que tan conveniente es la aplicación de la herramienta informática en cuestión.

V. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a nuestro asesor de trabajo de grado PhD. Omar Villota Pantoja, y a nuestra docente acompañante de práctica pedagógica, Mg. Nedis Eliana Ceballos, quienes con sus conocimientos y apoyo nos guiaron a través de cada una de las etapas de este proyecto en desarrollo.

También queremos agradecer a la facultad de educación por brindarnos todos los recursos y herramientas que fueron necesarios para llevar a cabo el proceso de investigación.

Finalmente, agradecemos a nuestros compañeros del programa de ciencias naturales y educación ambiental por su apoyo personal y humano. Pero, sobre todo, gracias

a nuestros padres, que siempre nos prestan un gran apoyo moral y humano, necesarios en los momentos difíciles de este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, R. (2016). Diseño, construcción y uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA. Universidad Nacional Abierta ya Distancia-UNAD Escuela.

Ciencia, C. E. N. D. I. Y. C. E. D. M. D. E. Y. (2001). CNICE Red Digital. OVA. http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/articulo_capitulo.php?articulo=2&capitulo=2

Díaz Grynberg, M. (2019). Ovi-ova; conceptos generales Fernández, E. J. (2006). Especificaciones y estándares en e-learning de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas, 6(1), 6–7. Descargado de http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/articulo_capitulo.php?articulo=2&capitulo=2

Garay Alemany, V. (2012). Innovación educativa con TIC. Google docs, una herramienta para la construcción social del conocimiento. Educación y tecnología, 83 - 109.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

MEN (2005). Concurso de Méritos: Objetos Virtuales de Aprendizaje. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Monsalve Pulido, J. A; Aponte Novoa, F. A. (2012). Medeovas - metodología de desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje. Conferencias laCLO,3(1).

Plata, J. M. O., Zermeño, M. G. G; Chávez, M. M. P. (2014). Estrategias innovadoras en el aula: implementación de un objeto virtual de aprendizaje. Educación y humanismo, 16(26), 58-72.

Soneira E. (21-07-2016). Electricidad básica: tipos de circuitos eléctricos y sus usos. ceac Informática y tecnología. <https://www.ceac.es/blog/electricidad-basica-tipos-de-circuitos-electricos-y-sus-usos>.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA A TRAVÉS DE LAS VIVENCIAS ESTUDIANTILES

Sonia Patricia Fuertes Mejía
Universidad de Nariño

RESUMEN

Este trabajo es consecuencia de la investigación que establece como propósito el desarrollo de la escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles. Proyecto que por su esencia epistemológica se inscribe en el paradigma cualitativo y toma rostro en el enfoque etnográfico, en tanto se crea y recrea a partir de la subjetividad e intersubjetividad que devienen en las vivencias estudiantiles, y constituyen el néctar de todo proceso auténtico de lectura y escritura.

El desarrollo de la escritura creativa en el escenario escolar es relevante, por cuanto permite romper esquemas instaurados por la escritura instrumental impuesta y arraigada en los estudiantes a través de la educación tradicional, que se limita a la transmisión y repetición de contenidos, en muchos casos descontextualizados, estériles y sin significado, que impiden el desarrollo de la imaginación y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje; fragmentando de esta manera la relación vital del estudiante con la escritura, la libertad, la autonomía, los intereses, los sueños y fundamentalmente la historia de vida de los estudiantes.

El arte de escribir es una experiencia estética que no admite límites, y merece ser explorada y enriquecida desde todas las áreas del saber, pues la escritura creativa pone en juego la fuerza híbrida, novedosa, irascible, generosa y mágica del lenguaje. Desde esta perspectiva, la experiencia de escribir transforma las cosmovisiones forjadas en la cultura y enriquece las múltiples formas de expresión artística, las cuales confluyen en el desarrollo de la creatividad en diversos escenarios de la vida humana.

Palabras clave: escritura, creatividad, estética, vivencias personales, lenguaje.

ABSTRACT

This work is a consequence of the research, whose main purpose is to develop the creative writing throughout the students' experiences. Project that because of its epistemological essence makes part of the qualitative paradigm and takes form inside the ethnographic approach, as it is created and recreated from the subjectivity and intersubjectivity that become student experiences and constitute the nectar of all reading and writing authentic process.

The development of the creative writing in the school setting is truly important as it allows breaking schemes established by the instrumental writing imposed and rooted in the students through the traditional education which is limited to the transmission and repetition of content, in many, cases out of context, sterile and meaningless which prevent the development of creativity and imagination in the teaching and learning process; fragmenting in this way the vital relationship of the student with writing, freedom, autonomy, interests, dreams and fundamentally the life history of the students.

The art of writing is an esthetic experience that admits no limits, and deserves to be explored and enriched from all areas of knowledge since creative writing brings into play the hybrid, novel, irascible, generous and magical force of language. From this perspective, the experience of writing transforms the worldviews forged in culture and enriches the multiple ways of artistic expression which flow together in the development of creativity in various scenarios of human life.

Keywords: Writing, creativity, esthetics, personal experiences, language.

I. INTRODUCCIÓN

La escritura creativa, de cara a los desafíos de la educación actual, conlleva responsabilidades pedagógicas y didácticas orientadas a desarrollar la esencia creativa del ser humano, de tal manera que la escritura pensada y recreada en los escenarios de formación involucra la dimensión estético-cultural del sujeto creador al acoger la escritura como forma de arte, donde se vincula inevitablemente el universo irreductible de las vivencias de los educandos, las cuales constituyen el néctar de todo proceso subjetivo e intersubjetivo de creación. Así entonces, en el contexto específico de las instituciones educativas, revela la imperiosa necesidad de llevar los procesos de escritura y lectura fuera de los linderos de la educación tradicional, cuya dinámica, enfocada en la imposición y repetición de temas y procesos estandarizados, petrifica y obstaculiza el desarrollo de la esencia creativa del ser humano y con esta las dimensiones sociales y culturales en los que se constituye y desarrolla.

Si se pausa la mirada en el contexto educativo, específicamente en lo relacionado con la escritura creativa como forma de lenguaje y fuente de formación estética, se evidencia la problemática de la escritura instrumental impuesta y arraigada en los estudiantes a través de la educación tradicional que se limita a la transmisión y repetición de contenidos, en muchos casos descontextualizados, estériles, sin significado, ni sentido, que impiden el desarrollo de la imaginación y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje; situación problema que fragmenta la relación vital del estudiante con la escritura, la libertad, la autonomía, los intereses, los sueños y fundamentalmente con la historia de vida de los educandos.

Por tanto, al reflexionar sobre la escritura creativa en los escenarios de la educación, se revela que los estudiantes se sienten atraídos por los espacios de creación literaria, en tanto están ávidos de expresar lo que deviene de extraño y diferente en su singular existencia, pero a la vez se sienten limitados en sus posibilidades por la tradicional forma de enseñar, la cual reduce el lenguaje a la transmisión pasiva de contenidos que, si bien son importantes, no constituyen la finalidad de los procesos de escritura creativa, ni se sintonizan con las inquietudes y expectativas de los estudiantes.

La situación problema antes descrita cuestiona el quehacer docente y su esencia, en tanto busca incesantemente que los estudiantes desarrollen la habilidad de escribir más allá de la repetición mecánica. De ahí surge el desafío de fortalecer en los estudiantes el vínculo de la escritura con la vida, con sus vivencias personales, a fin de implicar la deconstrucción de percepciones erróneas que obstaculizan la experiencia literaria y las posibilidades de transformación que en esta devienen.

Para consolidar las anteriores aseveraciones se tiene en

cuenta la experiencia de la investigadora y su observación como maestra, el desarrollo de entrevistas a los docentes encargados de dirigir el área de lengua castellana; un conversatorio y taller diagnóstico a los estudiantes del grado once, relacionados con la escritura creativa, con el propósito de indagar y situar en contexto el tema a estudiar.

Fruto de la entrevista realizada a docentes, se devela los siguientes aspectos: la imperiosa necesidad de fortalecer la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura como fuentes que determinan significativamente el desarrollo de las habilidades de pensamiento. La falta de lectura impide trascender, enriquecer y desarrollar la percepción y la creatividad en los estudiantes, en la medida en que desprovee al escritor de la llave al mundo de la comprensión y su fuerza de generar nuevas ideas y sentidos de existencia. La lectura y la escritura dan vuelo a la imaginación y con esta al potencial creativo de los educandos. "La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma" (Larrosa, 1996, p. 17).

Otro aspecto develado en el conversatorio realizado en el grado once, es el temor manifestado por los estudiantes al momento de expresar sus pensamientos y emociones debido a la sobrecorrección como medida de control evaluativa y a la disciplina represiva que van en detrimento del desarrollo de la imaginación, la creatividad, la originalidad, y todo el universo espontáneo que esto conlleva.

En el mismo orden de ideas se expresa dificultad y resistencia en relación con el manejo de normas de textualidad, situación que deja en evidencia que la mayoría de los docentes deben programar actividades literarias de una forma diferente a la tradicional, construir vínculos significativos con el arte de escribir, sin ignorar los intereses y vivencias de los educandos. La escritura creativa requiere para su desarrollo las experiencias de vida, su híbrida y enriquecida forma de percibir la realidad social.

El proceso diagnóstico elaborado a través del taller de escritura creativa, demuestra que más de la mitad de los estudiantes en el grado once presentan dificultades en aspectos relacionados con la cohesión, la coherencia y la fluidez de sus ideas, situaciones que afectan el proceso textual y a la vez impiden la expresión de sus pensamientos y emociones. Este hallazgo desafía el papel de los maestros y los compromete a transformar continuamente las experiencias de enseñanza- aprendizaje construidas en el aula.

En síntesis, los instrumentos diagnósticos utilizados revelan a la luz del juicio constructivo el temor a expresar sentimientos y pensamientos por miedo a ser ridiculizados, la resistencia al manejo tedioso de gramática aislada,

descontextualizada y, la desmotivación generada por jornadas memorísticas y rutinarias a las que los estudiantes están expuestos consecuencia de una educación tradicional que petrifica los procesos de la escritura creativa.

En este orden de ideas y argumentos, el presente proyecto de investigación pretende iniciar un sendero que trascienda la escritura instrumental y fortalezca el vínculo entre la vida y la experiencia de escribir.

El presente artículo aborda este desafío nutriéndose de estudios e investigaciones que desde la experiencia en diversos contextos educativos aportan al análisis, reflexión y contextualización de la experiencia de la escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles. Este horizonte pedagógico permite aproximarse a las potencialidades y falencias estudiantiles en la creación de textos, a la vez que busca implementar estrategias didácticas que desarrollen la escritura creativa, objetivos que confluyen en la instancia de propiciar espacios literarios que potencialicen la capacidad creativa de los educandos. Capacidad que involucra la cosmovisión como forma de pensar y transformar el mundo de la vida.

La creatividad, en el marco de un aprendizaje libre y autónomo, es un derecho que cuestiona y reta a los docentes en sus fuentes epistémicas y prácticas educativas, convocándolos a revisar, actualizar y contextualizar constantemente las estrategias didácticas que construyen conocimiento dentro y fuera del aula.

En respuesta a las anteriores perspectivas, este trabajo se realiza en el paradigma cualitativo y toma rostro en el enfoque etnográfico, en tanto se crea y recrea a partir de la subjetividad e intersubjetividad que devienen en las vivencias estudiantiles, y constituyen el néctar de todo proceso auténtico de lectura y escritura, procesos que convergen en el arte de expresar.

En concordancia con los objetivos que se plantearon en esta propuesta, se adopta el tipo de investigación - acción que permite construir conocimiento en contraste con la realidad educativa y al ritmo de los desafíos del contexto, pues las prácticas educativas deben ir acordes con los intereses, expectativas y sueños de los estudiantes. Desde este sentido, la investigación- acción promueve la participación significativa de todos los integrantes que conforman la comunidad educativa, involucrándolos en la investigación, reflexión, acción y mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje en cualquier área del saber.

II. RESULTADOS.

El presente artículo tiene como propósito "Desarrollar la escritura creativa a través de las vivencias de los estudiantes", surge de la realidad institucional en la que se encuentra inmersa, es decir, atrapada en un laberinto de repeticiones

que silencian y limitan lo vital de las y los estudiantes. La escritura creativa en el marco de la literatura encarna la voz poética, donde "los versos son experiencias, experiencias vinculadas a un enfoque vital, a un movimiento que se realiza en la seriedad y el trabajo de la vida. Para escribir un solo verso hay que agotar la vida" (Blanchot, 2002, p.77), es decir, agotar la vida en las palabras implica manifestar sin reservas la singular experiencia de existir.

La experiencia de escribir es enriquecedora si se vincula estrechamente con la vida, puesto que permite sembrar convicciones y no obligaciones, reconstruir conceptos, resignificar estructuras, proponer lecturas de la realidad con trazos auténticos en su percepción única y siempre diferente, constituyéndose así en una provocación ineludible de crear para aprender y aprender para vivir. Así entonces, la experiencia de la escritura creativa permite el autodescubrimiento de nuevas formas de sentido y por ende de vida. El arte de crear es una experiencia estética que no conoce límites, y merece ser explorada desde todos los ámbitos del saber; ya que suscita una gama de posibilidades que tejen sentidos de existencia más allá de la reproducción pasiva de contenidos.

Por tanto, la experiencia de la escritura creativa es una sutil provocación para tejer aquello que se imagina, se sueña, se desea, se piensa, y se siente desde diversos contextos. Los seres humanos tejen, no cesan de tejer, el universo espera el sutil movimiento de sus manos al trazar, tramar y enlazar universos de sentido para fijar el borde perfecto desde donde sentir y Pensar la vida. Se tensiona el hilo de las palabras, se dirige sobre el vacío que espera para bordearlo, se juega con la luz, la sombra y sus matices, se construye huellas en el tiempo, y se cuenta historias que sacan del hastío de la ley, seducen a nuevas formas que yacen bajo la alfombra del ego.

De esta manera, pensar la escritura como vivencia, vislumbra el camino para fortalecer el vínculo de los estudiantes con el saber, sin más pretensión que auto-descubrirse y transformarse en el proceso mismo de escritura. Además, la escritura creativa aporta a redefinir el quehacer pedagógico en su objetivo de fortalecer los procesos de creación; objetivo que requiere el esfuerzo de todos los integrantes del sistema educativo, para caminar hacia horizontes amplios y diversos que se hilan sin descanso y requieren lecturas e intervenciones generosas en el campo de la creatividad para poder responder con ahínco a los retos de la sociedad actual.

Crear para aprender y aprender para vivir es una invitación que implica acudir sin reservas a desacomodar las formas habituales de enseñanza- aprendizaje y, a buscar otros senderos que exploren, iluminen y auto-descubran nuevas formas de resignificar y transformar la realidad. Formar estudiantes con iniciativa es lo que precisa el mundo, que tengan la sensibilidad de leer y participar de la vida

desde una mirada híbrida, es decir, que abra las puertas a la diversidad y a la riqueza cultural que esta conlleva.

Es fundamental reconocer que la escritura creativa es una de las fuentes que potencializa las habilidades de los estudiantes, pues el arte de crear es una experiencia desafiante, retadora, en tanto sacude los lenguajes sedentarios y los lanza a la búsqueda insaciable de nuevos universos literarios que, interrelacionados por la complicidad entre autor y lector, construyen sentidos de existencia más allá de la orilla del significado.

En consecuencia, la escritura creativa aporta al desarrollo del pensamiento divergente y este a los procesos de enseñanza-aprendizaje, conectándose con el carácter formativo de las distintas instituciones, a fin de aportar a la investigación cualitativa que implica la búsqueda e innovación de estrategias pedagógicas encaminadas al desarrollo de la creatividad como fuerza que forja y proyecta nuevas formas de conocer y por ende de aprender.

Pensar la escritura y su relación con la creatividad conlleva a reconocer que aquello que se pone en juego en el acto creativo, es el proceso mismo de formación estética del hombre, es decir, su forma de percibirse a sí mismo y a la realidad desde un contexto auténtico, crítico, pues el ejercicio de escritura creativa abre la posibilidad de romper con esquemas tradicionales, abandonar el tedio de la repetición, despertar el asombro y sintonizar con las vivencias que se nutren de la savia de la vida y sus infinitas manifestaciones.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se utilizaron técnicas e instrumentos como: el conversatorio, el cual es una forma de investigación dialógica, que trae consigo “un proceso para la reconstrucción del sentido, entre lo que se dice, se piensa, se sabe y se desea saber” (Torres, 2012, p.34), elementos claves que se materializan en la interacción social que constituye la apertura del ser al mundo de la comunicación y su cultura de saberes.

Se utiliza el conversatorio como técnica que implica el diálogo y la reflexión, medios para ampliar el conocimiento a través del intercambio de experiencias significativas en torno a diversos temas específicos o de interés común, a la vez que permite aprovechar la pregunta como forma de indagación que trae consigo información valiosa que aporta a las estrategias de mejoramiento de cualquier proyecto o área del saber. En el caso de la presente investigación, el conversatorio se orienta e impulsa por los interrogantes: ¿qué situaciones o actividades en el aula lo desmotivan para desarrollar su imaginación cuando escribe?, ¿Le es fácil expresar las ideas y emociones cuando crea un texto? Interrogantes abordados dentro del marco de la escritura creativa y sus implicaciones pedagógicas y didácticas.

El diálogo reflexivo suscitado en el conversatorio es una

fuerza de información clave, se forja en un ambiente abierto a las posibilidades del contexto educativo, donde se reconoce que expresar las ideas es una necesidad vital en los seres humanos, comunicar aquello que se piensa y se siente configura el fundamento del ser social.

Está en la esencia del hombre expresar ideas y emociones con un propósito de entendimiento, que le permita comunicar y ser entendido por los demás para participar de cualquier propuesta de mejoramiento en común. Desde este sentido, el conversatorio es un medio que propicia la interacción y la participación de todos, siguiendo procesos de pensamiento que retoma reflexiones y experiencias para avanzar en la comprensión del tema o problema en estudio. De esta manera, el conversatorio crea un espacio expresivo, equilibrado entre la espontaneidad y la orientación, sirviéndose del diálogo como revelador de sentidos y constructor de conocimiento.

Igualmente, se utiliza la entrevista, la cual según Sierra (2019) “proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (p.301). Técnica cualitativa que permite obtener información, verbal y escrita a partir de un cuestionario o guion estructurado para indagar y recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos e intersubjetivos que develan creencias, actitudes, valores, argumentos, perspectivas o conocimiento de un tema general o específico, que proporciona un amplio universo de interpretaciones que fundamentan el acto investigativo. Para el caso, la información obtenida de la entrevista aplicada a los docentes posibilita el cumplimiento del segundo objetivo específico que pretende identificar las estrategias didácticas implementadas por los maestros en el desarrollo de la escritura creativa.

Finalmente, se hace uso del taller, el cual es un medio pedagógico que promueve la participación creativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje; ofrece en su ejercicio una información valiosa que nutre la investigación, en tanto, evidencia la práctica de la teoría en su fuerza creativa. En función del presente estudio, “el taller permite asistir al parto de la palabra escrita, y ver cómo busca o intenta adquirir la forma final que llamamos literatura” (Vásquez, 2006, pág. 30). El taller es un recurso didáctico flexible y, por tanto, adaptable a los objetivos de la investigación, situándose significativamente en contextos reales y diversos que aportan a la formación y transformación de los educandos.

Desde la perspectiva teórica que fundamenta el presente estudio y, en concordancia con el objetivo general: desarrollar la escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles en el grado once de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas de Ipiales – Nariño, se exponen de forma sintética los siguientes aspectos en relación con los objetivos específicos:

Reconocer las potencialidades y falencias estudiantiles en la creación de textos.

Para dar cumplimiento con el primer objetivo se hace uso del taller diagnóstico y el conversatorio desarrollado a los estudiantes del grado once en el marco de la escritura creativa, de lo cual se explica y revela lo siguiente:

El taller consiste en la creación de un microcuento a partir de imágenes atrayentes que impulsan el proceso de escritura. En la producción textual se valora: la autenticidad, la coherencia y la fluidez. De esta actividad se obtiene la siguiente información:

Aspectos a valorar	Estudiante. con dificultades	Estudiante. sin dificultades	Total de estudiantes.
Autenticidad	20	7	27
Coherencia			
Fluidez			
	74%	25%	Total % 100

Luego de la lectura atenta a las creaciones estudiantiles y guiada por algunas características de la escritura creativa: la autenticidad, la coherencia y la fluidez como fuentes de sentido y posibilidad de interpretación, se establece un horizonte que busca visibilizar en el escenario textual estructuras no convencionales, enfocadas en el aspecto novedoso, que despierta el mundo de las sensaciones en el lector y, juega con la imaginación en el movimiento de recursos literarios que tejen, dan forma y color a los pensamientos, sentimientos y cosmovisiones de los estudiantes. Sobre la base de estos aspectos se identifica lo siguiente:

El 74% de los estudiantes presenta dificultades relacionadas con aspectos fundamentales como la coherencia, la originalidad y el manejo de recursos estilísticos para recrear escenarios imaginarios, además de revelar la necesidad de enriquecer el vocabulario para dinamizar y ampliar las formas de expresar la diversidad de emociones y sentidos que se requieren dentro de un texto. Situación que permite inferir que la relación entre lectura y escritura deben mejorarse, por tanto, limita la expresión autónoma y creativa del universo de los educandos.

En consecuencia, se pone de manifiesto qué solo el 25 % de los estudiantes demuestran fluidez, originalidad y por ende creatividad en la expresión de sus ideas y emociones. Situación diagnóstica que constituye una información valiosa para sustentar e iluminar a la luz de la realidad el planteamiento y descripción del problema del cual se desprende la pertinencia de la presente propuesta de investigación.

Desde el campo de la textualidad se puede evidenciar que las creaciones de los estudiantes presentan dificultad en el proceso de textualizar las ideas, es decir, escribir con sentido, con una intención comunicativa y dentro de un contexto. En sentido general, organizar e hilar las ideas a través del uso adecuado de la coherencia y cohesión, fundamentales en la construcción del sentido global del texto. Este aspecto despierta la necesidad de revisar las estrategias didácticas que se han trabajado en la producción textual a nivel general dentro del área de lenguaje, a fin de generar posteriores propuestas de transformación y mejora en los procesos de comunicación tanto oral como escrita.

Otro aspecto que emerge es la falta de fluidez, la cual está constituida por el limitado vocabulario que usan los estudiantes para consolidar y expresar las ideas, por lo tanto, se infiere que la falta de lectura afecta las posibilidades con las que cuenta el estudiante a la hora de utilizar el lenguaje, pues se reconoce la lectura como fuente amplia de vocabulario en espera de ser utilizado.

Como resultado del conversatorio se revela a nivel emocional que los estudiantes tienen dificultad a la hora de expresar sus ideas de forma escrita y oral por miedo a la equivocación y a ser ridiculizados en público, situación que amerita revisar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, en cuanto toca un aspecto vital, la autoestima del educando y sus implicaciones como ser humano, pues creer en sí mismos es la base de todo proceso de comunicación. Esta perspectiva merece ser analizada en el marco de la educación tradicional, la cual desde su dinámica de acierto y error limita a los estudiantes en su capacidad de expresar pensamientos de forma espontánea, autónoma y en consecuencia creativa.

Estrategias didácticas implementadas por los maestros en el desarrollo de la escritura creativa.

Para el desarrollo de este segundo objetivo específico: se aplican entrevistas a los maestros del área de lenguaje con el fin de analizar y profundizar los siguientes aspectos:

III. ESCRITURA CREATIVA

Lo incontenible de la escritura permite asistir con desvelo a la poiesis de la palabra, pero no solo como un instrumento de transmisión textual, sino como forma de arte, porque aquello que se pone en juego es la fuerza de la creatividad que despierta deseos de ser apreciada, leída y acogida desde los infinitos universos de interpretación, ya que "el texto que usted escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe; es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje". (Barthes, 1982, p. 14). En la escritura el lenguaje habita y se reinventa incesantemente al sostener su voz en el umbral de la

pregunta nunca satisfecha. De la anterior fuente y respaldo interpretativo guiamos el análisis de la escritura creativa en los escenarios académicos:

El 100 % de los encuestados teóricamente manifiestan una aproximación a la noción de escritura creativa y a su fundamento, que es el arte de crear, de producir algo nuevo y romper con esquemas predeterminados que sí no se les da un uso pertinente puede desencadenar en el bloqueo para crear. Las percepciones de los docentes hacen énfasis en imaginar y Crear como fundamentos que permiten el desarrollo de operaciones del pensamiento inmersas en la creación. Sin embargo, las respuestas no denotan el reconocimiento del goce en el lenguaje, al no buscar que el estudiante disfrute el acto creador más allá de la obtención de una nota que no responde a su universo emocional, el cual no debe ser condicionado por una calificación.

En consecuencia, la escritura creativa, pensada como la ciencia de los goces del lenguaje, debe profundizar en el placer como fuente de autoconocimiento y creatividad.

Importancia de la escritura creativa en la vida estudiantil.

Desde la experiencia y perspectiva de Rodari, un estudioso de la escritura creativa, manifiesta en su obra la gramática de la fantasía que:

[...]“La creatividad es sinónimo de “pensamiento divergente”, es decir, la capacidad de romper continuamente con los esquemas de la experiencia. Es “creadora” una mente que siempre está activa, siempre hace preguntas, descubre problemas en donde otros encuentran respuestas satisfactorias”. (Rodari, 1999, p. 201).

Si se parte de esta concepción, se puede evidenciar que el 80% de los docentes manifiestan que la escritura creativa es fundamental en la vida estudiantil, por cuanto potencializa la imaginación, la creatividad, la reflexión y despierta el gusto por las letras.

El 20 % de las docentes considera importante la escritura creativa porque fortalece la ortografía, la redacción, las habilidades motrices, retiene información, se adquiere conocimientos; subcategorías que denotan desconocimiento de la esencia de la escritura creativa y se requiere que las prácticas educativas reorienten sus fines de formación en relación con estos aspectos.

Cuando la escritura creativa se piensa y se enfoca en la adquisición de conocimientos y herramientas lingüísticas de redacción, pierde toda la esencia y propósito de ser una forma de arte, donde la mente activa del estudiante se reinventa incesantemente, y no tiene como fin la acumulación de conocimientos y la gestión automática de herramientas lingüísticas, sino la expresión libre y autónoma de su ser.

Motivación en los estudiantes para el desarrollo de la escritura creativa.

Al respecto, Ajello (2003) señala, que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe considerarse como la disposición positiva para aprender y hacerlo de una forma autónoma.

La definición aportada por este trabajo establece la base desde donde se aborda el tema de la motivación, el cual es un aspecto determinante en cualquier ámbito de la vida y mucho más cuando se trata de crear, pues permite despertar la fuerza y la voluntad para realizar algo por convicción, con respeto a la capacidad de elección de los estudiantes.

El 60 % de los resultados enfatiza en la lectura de textos para motivar y descubrir nuevas formas de percibir y enriquecer la realidad, además de desarrollar en el estudiante el aspecto crítico, creativo y social del lenguaje.

Se constata que motivar a los estudiantes es uno de los principales objetivos de la labor docente al momento de la producción textual. El 40 % explora y consolida distintos caminos para despertar en los estudiantes el deseo de escribir. Entre los caminos o métodos mencionan: el dibujo, la música, y el uso de herramientas tecnológicas que permiten estimular y fortalecer los procesos de creación.

Se evidencia a nivel general que fomentar la lectura y la escritura es imprescindible para lograr el desarrollo de operaciones del pensamiento que están inmersas en los procesos de creación. Sin embargo, en la mayoría de las respuestas los intereses de los estudiantes no son el centro del cual se parte, sino un aspecto agregado dentro del proceso de creación. Situación que puede desencadenar indisposición y falta de autonomía en el desarrollo de la escritura creativa. El gusto y el interés es el lazo que estrecha la escritura con la vida de los estudiantes y debe ser fundamento en los procesos de enseñanza - aprendizaje del lenguaje.

Estrategias didácticas utilizadas por los docentes para motivar a los estudiantes y potencializar la escritura creativa.

Las estrategias didácticas son: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (Díaz, y otros, 2017, p.19), bajo esta fuente conceptual se expone y analiza los siguientes hallazgos.

El 60 % identifica que las estrategias didácticas realizadas

por los docentes, pretenden que el estudiante se sienta seguro de expresar con libertad las vivencias; imaginar, crear y romper esquemas preestablecidos que estancan la escritura creativa.

El 40 % de los resultados manifiesta como aspecto importante el acompañamiento y estimulación permanente a los estudiantes en sus procesos de escritura, es necesario priorizar los deseos y gustos que manifiestan al momento de producir textos. Además, es sustancial revisar y valorar las producciones con paciencia y sin prejuicios.

Casi el 70 % de respuestas denota confusión en el concepto y verdadero sentido de la estrategia didáctica, razón que permite inferir que se utiliza el sistema tradicional de enseñanza que genera falencias en el desarrollo de la escritura creativa, pues no busca potencializar las operaciones mentales fundamentales para el desarrollo cognitivo y por ende creativo. Afirmación que se corrobora en el desempeño estudiantil y en los resultados de los talleres diagnósticos.

A nivel general, las estrategias didácticas deben dirigirse a despertar la imaginación desde diversas técnicas y escenarios, puesto que es uno de los caminos para fortalecer y consolidar la escritura creativa como forma de expresión de la valiosa experiencia de existir.

Falencias que presentan los estudiantes en la creación literaria.

Se obtiene lo siguiente: el 60 % de las respuestas manifiesta la falta de hábitos de lectura analítica y crítica, capaz de trascender, enriquecer y desarrollar la percepción y creatividad de los estudiantes. Situación que permite inferir que las falencias son consecuencia del desconocimiento de algunos aspectos del desarrollo cognitivo y meta - cognitivo de los estudiantes, lo cual se refleja en el taller diagnóstico. Hecho que invita a fortalecer y ampliar los conocimientos relacionados con las operaciones mentales involucradas en los procesos creativos, en sintonía con las estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar la creatividad en los educandos. Punto relevante en el proceso diagnóstico de la presente investigación.

El 40 % de los docentes identifica como dificultad: el temor de los estudiantes al expresar lo que sienten y piensan al momento de crear textos literarios, denota inseguridad y falta de confianza en sí mismos y en el manejo de las estructuras y normas ortográficas que se requieren para la composición textual. Interesantes cuestionamientos devienen de este hallazgo ¿Cuál es la causa que genera este temor? ¿Cómo incide en el desarrollo de la escritura creativa?

El anterior hallazgo conlleva a meditar que es prioridad conectar la escritura creativa con las vivencias de los

estudiantes para permitir que los pensamientos y sentimientos lleguen a la luz a través de la producción de textos auténticos que liberen del temor a exponer las ideas y percepciones de la vida y del mundo.

Ambientes de aprendizaje organizados por docentes para el desarrollo de la escritura creativa.

A la luz de la perspectiva de Ávila y Guerra (2017), quienes resaltan desde su trabajo de investigación la estrategia pedagógica basada en ambientes de aprendizaje y sus efectos positivos en el fortalecimiento de la producción textual, en tanto permite a los estudiantes tener una mejor disposición e interés al realizar un escrito, a la vez que se aprovecha los escenarios como fuentes de inspiración y autonomía al momento de crear, se analiza e interpreta los siguientes hallazgos.

El 60 % de los resultados se dirige a propiciar ambientes agradables, cómodos y libres para motivar y generar confianza, los entornos inmediatos tanto físicos como emocionales, pero no hay claridad en el proceso de orientación, en la relación significativa y provechosa entre los estudiantes y el ambiente de aprendizaje en el momento de la creación literaria. El 40 % utiliza los ambientes virtuales y la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje en sintonía con los intereses que los estudiantes han demostrado en el uso de estos medios digitales.

Por tanto, el ambiente de aprendizaje juega un papel determinante en el desarrollo de la escritura creativa, por cuanto fortalece la concentración y confianza de los estudiantes al momento de expresar sus vivencias, además de estimular la sensibilidad y la subjetividad que se requiere para producir textos auténticos.

En síntesis, los docentes de la asignatura de lenguaje, en relación con las prácticas de lectura y escritura, se centran más en la reproducción de contenidos que en el aspecto vivencial de los estudiantes, y si bien realizan ejercicios de producción textual, no tienen claro las estrategias que pueden llevar a un mejor aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes en relación con la escritura creativa, pues dejan de lado algo imprescindible, las vivencias y los intereses de los educandos en su proceso de formación. Las prácticas se enmarcan en una educación del acierto y el error según los estándares establecidos, lo cual trae consigo el temor de los estudiantes al momento de confiar sus ideas.

Al seguir con el proceso se toma los hallazgos de la fase diagnóstica desde los distintos escenarios investigados para orientar e iluminar los pasos de la implementación de los talleres de escritura creativa.

IV. ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

El tercer objetivo de esta investigación es diseñar una cartilla didáctica con textos creados por los educandos a través de sus vivencias.

Para el desarrollo de la cartilla didáctica se lleva a cabo una propuesta denominada “El arte de escribir la vida” la cual es una invocación a los lenguajes continuos y discontinuos que tejen la historia con las huellas y el aliento de la humanidad y se desarrolla con el objetivo de propiciar un escenario literario a las creaciones textuales de los estudiantes a la vez que potencialice la creatividad, el autoconocimiento y la exploración de los lenguajes de la vida a través del arte. Además de visibilizar los procesos de mejoramiento en la experiencia estética de la escritura creativa.

Es importante destacar que, el acontecer en la escritura es desgarrar el corazón en sus trazos, es desnudarse ante las formas del día y sostenerse expectante en los secretos de la noche. Acontecer en la escritura es vital, en tanto permite auto descubrirse en la travesía de escribir. Desde esta perspectiva, la cartilla didáctica “El arte de escribir la vida”, permite acoger los lenguajes de la vida en su complejo entramado, habitar los espacios en blanco con surcos de tinta y contar historias con trazos auténticos, extraños, novedosos, inquietantes cuyo vibrar silencioso enciende la palabra en los escenarios del arte y alimenta al lector ávido de saber.

Acontecer en la escritura implica dejar hablar a los lenguajes de la vida a través de la apertura del cosmos interior que yace bajo el imperio de la obligación. Dejar hablar los lenguajes de la vida a través de las prácticas educativas es un desafío que vale la pena asumirlo en todos los escenarios de formación y transformación humana.

Para la construcción de la cartilla se realizan cuatro talleres denominados así: primer taller: escritura creativa y vivencias estudiantiles; el cual tiene como propósito fortalecer el vínculo de la escritura creativa con las vivencias de los estudiantes a través de ejercicios de autopercepción que acercan la escritura al cosmos interior del educando a la vez que dan valor a su historia de vida.

El taller se organiza en cuatro momentos: el despertar de las emociones a través de los recuerdos y la voz insinuante del lenguaje poético; visibilizar los momentos significativos del estudiante a través del dibujo; escribir sobre uno o varios de estos momentos de su vida. Luego se invita a auto-reflexionar y compartir la experiencia de escribir sobre sus vivencias. La escritura asumida como experiencia permite:

Reencontrar el lenguaje con la vida y con las herencias socioculturales del sujeto y de las subjetividades que confluyen en los procesos de formación, y que tienen

despliegue y búsqueda en el escenario creativo y productivo de la escritura. (Arcila & Builes, 2015, p. 87)

El segundo taller titulado: recursos estilísticos en la experiencia de la escritura creativa, tiene como finalidad usar de forma creativa estas herramientas para apoyar la expresión escrita de los estudiantes.

Es importante resaltar que los recursos estilísticos son utilizados no desde el imperio de la imposición, sino desde el fascinante arte de la insinuación, ese juego de palabras que seduce y hace de la escritura la posibilidad de abrirse al mundo del arte. Los recursos estilísticos se transforman en posibilidades e inyectan savia a sus escritos.

El tercer taller denominado subgéneros literarios: autobiografía, poesía y microcuento, tiene como propósito la comprensión de la estructura e intención comunicativa de los subgéneros anteriormente mencionados, los cuales se asumen como formas de expresión versátiles al poder de la imaginación y vivencias de los estudiantes.

Finalmente, el cuarto taller designado “el arte de escribir a través de las vivencias estudiantiles”, busca potencializar en los educandos la escritura creativa a través del caudal de sus experiencias de vida. Además de armonizar y cosechar los frutos de los ejercicios de escritura desarrollados en los anteriores talleres a través de la elección autónoma del género, de su preferencia para asumir la aventura de escribir, ahora con más posibilidades para sacar a la luz del arte el potencial creativo.

Para el desarrollo de este taller, los estudiantes cuentan con tres opciones para las producciones textuales; la primera es la autobiografía, cuya pretensión es que los estudiantes dialoguen con sus recuerdos y narren con auténtica voz lo memorable y especial de su vida; la segunda opción es la poesía que se crea y recrea en los universos subjetivos e intersubjetivos que constituyen la cosmovisión de los educandos.

La tercera opción es la elaboración de un microcuento, que, impulsado por la insinuación de la imagen, estimula la imaginación y la creatividad para lograr valiosas creaciones literarias.

Con el desarrollo de los talleres de escritura creativa se logra vincular de forma significativa el arte de escribir con los lenguajes de la vida, los cuales revelan la sensibilidad y el potencial creativo de los estudiantes para romper con esquemas tradicionales y proponer nuevas formas de ser.

El paso de la vivencia estudiantil a la experiencia de la escritura implica romper con las figuras habituales, dar un salto de fe a lo desconocido, a lo incierto, para luego poder disfrutar del amanecer de las nuevas figuras y comienzos, donde la experiencia se torna “la máxima apertura de

vitalidad y creatividad". (Arcila & Builes, 2015, p.94).

Las creaciones literarias expuestas en la cartilla didáctica demuestran el alcance de las prácticas educativas que ven en la experiencia subjetiva e intersubjetiva la posibilidad de romper esquemas y tocar lo vital como fuente de formación y transformación humana. Es satisfactorio y enriquecedor participar de esta experiencia fructífera de escritura, donde las vivencias se pintan al ritmo del corazón y se expresan en el tejido inconmensurable de la literatura.

V. CONCLUSIONES

El presente trabajo forjado en los terrenos de la investigación constituye un aporte valioso al campo de la formación humana, pues convoca a participar de la experiencia de escribir desde el potencial creativo en vínculo con la vivencia como fuente inconmensurable de inspiración y convicción.

La escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles incita a los educandos a trascender esquemas y construir una relación íntima con el saber, relación fraguada fuera del tedio de la obligación que adormece y subordina el potencial creativo e impide reconocerse como aprendiz que viaja tras el fulgor de una nueva forma, que brota justo ahí donde el borde consiente ser otro.

La escritura creativa, asumida como experiencia, constituye la apertura del ser humano al universo irreductible de la singularidad, donde habitan las vivencias en potencia de ser testimonios de vida con posibilidad de ser recreados en los diversos escenarios del arte. Desde esta perspectiva asiste la profunda responsabilidad de acoger y donar la palabra sin pretensiones de propiedad, imposición y dominio.

El desarrollo de la escritura creativa es vital porque pone en juego la fuerza del lenguaje en unión con la vivencia del sujeto creador, acontecimiento que desborda todo mecanismo instrumental y estandarizado del lenguaje, es decir, la escritura en simbiosis con los lenguajes de la vida, transforma las vivencias en testimonios, las palabras en arte, de cuya manifestación no se aparta ningún proceso de formación y transformación humana.

En consecuencia, la escritura y la vida, en los terrenos de la creatividad, permiten sembrar y cosechar sentimientos, florecer ideas y transformar cosmovisiones.

Los objetivos propuestos en este estudio se logran con el desarrollo de los talleres asignados en la cartilla didáctica titulada "El arte de escribir la vida". De igual manera, la parte metodológica, en cuanto a paradigma, enfoque y tipo de investigación, son pertinentes a las necesidades teóricas y didácticas de los sujetos de investigación, de tal manera que coadyuvan en el avance y la superación de las

falencias, es decir, aportan significativamente a mejorar las experiencias de lectura y escritura creativa fundamentales en los procesos de formación humana que conducen a transformar la realidad educativa, social y cultural de los educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajello, A. (02 de enero-junio de 2009). La motivación para aprender: Manual de psicología de la Educación. C. pontecorvo (Coord), 33(2), 251-271.

Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Revista de investigación e innovación educativa* (28), 51-65.

Arcila, C. (2017). Lectura y escritura en apertura a nuevos lenguajes: una relación desde el maestro artesano. *Perseitas*, 5(2). Obtenido de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/2423/1840>

Ávila, A. C. (2017). *Ambientes de aprendizaje y escritura creativa: mejorando la producción textual*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtin, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. (décima edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. Barcelona, España: Siglo XXI.

Blanchot, M. (1994). *El Dialogo Inconcluso*. Caracas, Venezuela: Monte Avila editor.

Cárdenas, M., & Rivera, J. (enero-marzo de 2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10(10), 43-48. Recuperado el 22 de 04 de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603207.pdf>

Carmona, M., & Hernández, (2017). La escritura, una experiencia de paz. *Transformación de la comprensión de paz, a través de la producción escrita, en niños y niñas de quinto grado*. *Aletheia*, 9(2), 36-55.

Colom, A. J. (2015). *La vida en las palabras. Escritura y subjetividad*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá D.C, Colombia: Legis.

Díaz, C., Acosta, R., Sáez, F., Rojas, C., Ávila, J., & Flores, J. (2017). *Estrategias Didácticas: para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Concepción, Chile: Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.

Encinas, I. (marzo de 1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Revista Educación*, 3(5), 43-57.

- Gómez, L., & Pulido, O. (2017). Sobre la escritura como experiencia. *Didáctica, Aprendizaje y Escritura*, 8(16), 9-13.
- Gonzales, C., & Martell, L. (enero-abril de 2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: método y generación del conocimiento Ra Ximhai. *Ra Ximhai*, 9(1), 153-172.
- Guzmán, B. Y., & Bermúdez, J. P. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Revista Fundación Dianet*, 18(1), 80-94.
- Hans, R. J. (1986). *Asthetische Erfahrung und Literarische Hermeneutik* (Vol. 15). Frankfurt, Kentucky.
- Hunab, K. (1999). *Obras de Aristoteles: La retórica* (1a edición ed.). Madrid, España: Editorial credos S.A.
- Idarraga, M. I., & Hernandez, L. A. (2018). La escritura, una experiencia de paz. Transformación de la comprensión de paz a través de la producción escrita en niños de quinto grado. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(1), 78-97. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-03662018000100078&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Institución Educativa Nuestra Señora de Las Lajas. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Ipiales, Colombia: Institución Educativa Nuestra Señora de Las Lajas.
- Isaza, L. S. (2015). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación Y Pedagogía*, 13(31), 113-133.
- Iser, W. (1987). *El arte de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid, España: Taurus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México D.F, México: FCE.
- Martínez, M. (julio - septiembre de 2009). Hacia una Epistemología de la Complejidad y Transdisciplinariedad. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11-31. Obtenido de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2858/2857>
- Ministerio de educación Nacional. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. Bogotá D.C, Colombia: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan de área Lengua Castellana*. Colombia: MINEDUCACIÓN.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Piché, C. (1989). Experiencia estética y hermenéutica literaria. *Ideas y valores*, 430.
- Rainer, M. R. (1993). *Las Elegias de Duino*. Literatura.es.
- Ramírez, R. (2020). *Sensible Razón De Leer Y De Escribir* (1a ed.). San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Rilke, R. (1992). *Octava elegía de Duino*. México D. F.: Editorial Centauro.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Santafe de Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Samudio, E. D., & Escobar, M. Y. (2017). Enseñanza de la escritura mediante la implementación de una propuesta didáctica con estudiantes del grado quinto de la I.E.M. libertad – sede Julián Bucheli “narrando, narrando, mi vida voy contando – cuentidario”. San Juan de Pasto: Universidad Santo Tomás.
- Tamayo, M. (1982). *El método científico, la interdisciplinariedad y la Universidad*. Cali, Colombia: ICESI.
- Valéry, P. (1993). *El cementerio marino*. Bogotá D.C, Colombia: El áncora.
- Yelin, J. (2019). Leer y escribir la vida. Aproximaciones a una perspectiva biopoética. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 21(1), 321-336.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA REVISIÓN DOCUMENTAL

**Maria Alexandra Insuasty Gómez
Zonia Liliana Tapia Bastidas
Luis Juan Carlos García -Noguera
Universidad Popular del Cesar**

RESUMEN

Este artículo se crea a partir de la revisión documental elaborada para el proyecto de investigación "Representaciones Sociales sobre Ambiente que tienen los estudiantes de una institución educativa de Imués-Nariño", realizado en la Maestría en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible de la Universidad Popular del Cesar-Colombia. En tal sentido, este manuscrito pretende identificar las Representaciones Sociales sobre Ambiente en algunas investigaciones publicadas en revistas o repositorios universitarios del año 2016 al 2021 enfocadas en la educación básica y media del contexto hispanoamericano. Dentro de la metodología se abordan algunos criterios de inclusión para seleccionar los documentos que aporten a esta revisión, de esta manera se da respuesta a la pregunta ¿cuáles son las representaciones sociales sobre ambiente en estudiantes de básica y media que han sido mencionadas con mayor frecuencia en los trabajos revisados? Concluyendo que es necesario seguir estudiando las Representaciones Sociales Ambientales para fortalecer las actitudes y valores de los estudiantes en los diferentes contextos.

Palabras clave: Representaciones sociales, Ambiente, Educación ambiental, Investigación y educación universitaria.

ABSTRACT

This article has been created from the documentary review prepared for the research project "Social Representations on

Environment that students of an educational institution of Imués-Nariño have", Master of Environmental Pedagogy for the Sustainable Development of the Popular University of Cesar-Colombia. In this sense, this manuscript aims to identify the Social Representations about Environment in some research published in journals and university repositories from 2016 to 2021 focused on basic and secondary education in the Hispanic American context. Within the methodology, some inclusion criteria are addressed to select the documents that contribute to this review. This way, the following question is answered, ¿What are the social representations about environment in basic and secondary education students that have been mentioned most frequently in the reviewed Works? Concluding that it is necessary to continue studying the Social Representation Environment to strengthen the attitudes and values of students in different contexts.

Keywords: Social Representations, Environment, Environment Education, Investigation and University education.

I. INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales permiten comprender las perspectivas del pensamiento social e individual dentro de las comunidades, ya que estas construyen las figuras y las expresiones socializadas de todo aquello que los rodea. Las Representaciones Sociales (RS) fueron propuestas por Moscovici (1961) dentro de su tesis doctoral "El psicoanálisis, su imagen y su público" y dentro de estas se describen como todas aquellas percepciones que se

encuentra inmersas dentro del lenguaje, las imágenes, los actos, los símbolos y las actitudes de individuos o grupos sociales. De este modo, partiendo de los estudios de Moscovici, sobre RS surgen las Representaciones Sociales Ambientales (RSA) encontradas y tipificadas por Marcos Reigota (1990) quien las clasifica y las incluye en diversas de sus publicaciones.

Dentro de este artículo, se realizó una recopilación bibliográfica de publicaciones relacionadas con las representaciones sociales sobre ambiente en los contextos de educación básica y media, que permitió reconocer el estudio de las RS establecido por Moscovici (1979), el estudio de las RSA establecidas por Reigota (1995) y los conceptos de ambiente que establece Sauvé (2010), siendo estos los autores más representativos dentro de los documentos revisados, haciendo alusión a la relación existente entre las diferentes experiencias entrelazadas con la educación ambiental en diversos centros educativos nacionales e internacionales.

Acorde con lo anterior, se observaron artículos de investigación y trabajos de grado publicados en bases de datos como Redalyc, Google Scholar, Dialnet y Scielo, repositorios de universidades internacionales (Universidad Nacional de Asunción, Universidad Central de Venezuela y Universidad Nacional Del Comahue) y universidades colombianas (Universidad del Tolima, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca, Universidad Militar Nueva Granada, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Estos trabajos se enfatizan en temas y problemáticas ambientales, que develan las condiciones contextuales en los que se desarrollan los grupos sociales y la influencia de los mismos en las RSA dentro de las instituciones educativas. Es así, como este artículo se basa en una revisión documental enmarcada en la pregunta ¿cuáles son las representaciones sociales sobre ambiente en estudiantes de básica y media que han sido mencionadas con mayor frecuencia en los trabajos revisados? Esta inquietud se deja ver sistematizada a partir de las siguientes subpreguntas: ¿Cuáles son los referentes teóricos sobre Representaciones Sociales (RS) y RSA en el que se fundamentaron las investigaciones?, ¿Cuál es tipo de diseño metodológico que ha prevalecido en estos estudios? Y ¿Cuáles son las principales conclusiones a las que se llegan en los artículos?

II. METODOLOGÍA

A partir de la revisión de las bases de datos y los repositorios universitarios, se desarrolló una revisión de cincuenta (50) documentos, de los cuales solo se abordan treinta (30) para este artículo, ya que, los demás no cumplieron con los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta en el proceso de revisión, como se describe en la Tabla 1. Para dar curso al proceso de recolección de la información, se

diseñó y validó una matriz de revisión documental de acuerdo a los fines de esta investigación. Que, tal como lo menciona Díaz et al. (2021) permite mostrar los intereses y las perspectivas de la realidad, que están caracterizados dentro de los documentos revisados.

Tabla I- CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Criterio	Características
Tipo de documento	Artículo científico – Tesis de grado
Alcance temático	Representaciones sociales sobre ambiente en educación básica y media.
Año de publicación	2016 – 2021
Fuente	Revistas científicas indexadas en bases de datos: Redalyc, Google Scholar, Dialnet y Scielo. Repositorios de universidades internacionales: Universidad Nacional de Asunción, Universidad Central de Venezuela y Universidad Nacional del Comahue. Repositorios de universidades Colombianas: Universidad del Tolima, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca, Universidad Militar Nueva Granada, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
Contexto	Hispanoamérica
Descriptor	Representaciones sociales ambientales, educación ambiental, pedagogía ambiental y ambiente.
Idioma	Español y portugués

Fuente: datos de la investigación

III. RESULTADOS

Inicialmente, se recolectó en las bases de datos y repositorios, 50 documentos (artículos y trabajos de grado). Pero después de su revisión, se seleccionaron 30, como se detalla en la Tabla II, a partir de su cumplimiento con los criterios de inclusión.

Tabla II. INVESTIGACIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES AMBIENTALES EN EL CONTEXTO HISPANOAMERICANO DEL AÑO 2016 AL 2021.

Título	Año	Tipo de documento	Enfoque metodológico
<i>Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México</i>	2017	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Representaciones Sociales sobre Cambio Climático. Un Acercamiento a sus Procesos de Construcción</i>	2016	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático</i>	2018	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Desarrollo de la conciencia ambiental en niños de sexto grado de educación primaria. Significados y percepciones</i>	2018	Artículo	Investigación cualitativa

<i>Mirada compartida del cambio climático en los estudiantes de bachillerato</i>	2020	Artículo	Investigación cualitativa
<i>El suelo y las representaciones socio-ambientales en escolares del municipio Zamora del estado Aragua-Venezuela</i>	2016	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales y secuencia didáctica sobre el Cambio Climático en tiempos de pandemia por el COVID-19</i>	2021	Artículo	Investigación cualitativa
<i>El cambio climático en el bachillerato. Aportes pedagógicos para su abordaje" realizada en la Universidad Veracruzana de México</i>	2021	Artículo	Investigación cuantitativa
<i>La educación ambiental en las instituciones educativas del Municipio de Villa Hayes para la reducción de la generación de residuos sólidos urbanos</i>	2020	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>La sustentabilidad en el pensamiento social de los estudiantes de educación secundaria</i>	2017	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales sobre el cambio climático y sus efectos en adolescentes de instituciones oficiales y privadas de Montería – Córdoba</i>	2017	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales sobre la conservación del recurso hídrico en los estudiantes del grado cuarto de la vereda Yerbabuena (Chía –Colombia).</i>	2018	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Exploración sobre las representaciones sociales de ambiente en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) del Colegio José Félix Restrepo I.E.D. de la Localidad de San Cristóbal – Bogotá D.C.</i>	2019	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones en relación con la naturaleza a través de la música vallenata con estudiantes de secundaria del municipio de San Juan del Cesar, la Guajira</i>	2018	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones Sociales de deforestación en los estudiantes de décimo – A en el Colegio Agropecuario Nuestra Señora Del Carmen de El Carmelo, Cajibío</i>	2019	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales de la "Quebrada el Infierno" que ha construido la comunidad educativa del colegio La Joya</i>	2020	Trabajo de grado	Investigación cualitativa

<i>Representaciones sociales ambientales y cotidianidad en el diseño de un ambiente de aprendizaje con herramientas lúdicas pedagógicas para la educación ambiental en la institución gimnasio moderno María Auxiliadora De Fusagasugá.</i>	2017	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales ambientales en el marco de la escuela, para formar el cuidado y conservación del medio ambiente en los estudiantes de sexto grado del Colegio Gustavo Uribe Ramírez de Granada Cundinamarca</i>	2017	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Estrategia didáctica enfocada al enriquecimiento de las representaciones sociales del territorio, a partir de los problemas ambientales que los estudiantes de grado séptimo del Colegio Distrital El Minuto de Buenos Aires reconocen en su entorno próximo.</i>	2018	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales del agua y medio ambiente en los niños: un análisis desde la educación ambiental en un contexto rural</i>	2016	Trabajo de grado	Investigación mixta
<i>Representaciones sociales del ambiente en estudiantes de grado quinto del Colegio Juan Salvador Gaviota y la Institución Técnica Ambiental Combeima</i>	2018	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales sobre el humedal Gualí, en los estudiantes de la IE Antonio Nariño: diseño de una unidad didáctica</i>	2019	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales sobre ambiente y educación ambiental</i>	2020	Artículo	Investigación mixta
<i>Representaciones sociales del medio ambiente en estudiantes de educación media y superior de la ciudad de Santa Marta, Colombia</i>	2019	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Las representaciones de los estudiantes en la resignificación del PRAE hacia la construcción de una conciencia ambiental</i>	2016	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales frente a procesos de apropiación de territorio de estudiantes vinculados a dinámicas de educación ambiental en dos Instituciones Educativas asentadas en la cuenca del Río Teusacá</i>	2018	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Las representaciones sociales del territorio y el ambiente en el sector de la vereda Cabeceras – Llanogrande, municipio de Rionegro – Antioquia. La escuela como eje de reflexión y acción sobre la territorialidad.</i>	2018	Trabajo de grado	Investigación cualitativa
<i>Las representaciones sociales de ambiente que subyacen a las actividades ambientales de instituciones educativas en la región Sabanas departamento de Sucre, Colombia.</i>	2020	Trabajo de grado	Investigación cualitativa

<i>Las representaciones sociales de la educación ambiental en clases de educación física, de los estudiantes y profesores de establecimientos educacionales de la IX región de la Araucanía, Chile</i>	2022	Artículo	Investigación cualitativa
<i>Representaciones sociales sobre medio ambiente en los niños de una institución etnoeducativa del Huila</i>	2021	Artículo	Investigación cualitativa

IV. DISCUSIÓN

Para responder a la pregunta ¿Cuáles son los referentes teóricos sobre Representaciones Sociales (RS) y RSA en el que se fundamentaron las investigaciones? Se reconoce que, dentro de esta revisión documental, se hizo evidente la acogida de dos referentes teóricos principales de representaciones sociales, los cuales son Moscovici (1979) y Jodelet (1986), sin embargo, también se resaltan autores como Abric (2001), Araya (2006), Ibáñez (1994), Mora (2002) y Durkheim (1898). Estos concuerdan que, las RS son comprendidas como un conjunto de símbolos, lenguaje, comportamiento y conocimientos que adoptan los sujetos de una colectividad, en particular en el desarrollo de su vida cotidiana Barragán y Montenegro (2019). También, es concebido como el conocimiento “espontáneo” o el sentido común que se forma partiendo de las propias experiencias, además, de los diversos conocimientos, informaciones y los diferentes patrones de pensamiento que se reciben y se transmiten a partir de la cultura, la tradición, la educación y la comunicación Bohórquez (2020).

De igual manera, se resaltan los referentes teóricos de Representaciones Sociales sobre Ambiente, en los que se encuentra a Reigota (2004) como uno de los referentes primordiales, además se mencionan con frecuencia a Flores (2008, 2015 y 2018), Sauvé (2010), Terrón Amigón (2010 y 2018), Meira (2011), González Gaudiano y Maldonado González (2013), Rodríguez López (2005) y Banchs (2007). Quienes a su vez categorizan a las mismas de acuerdo con la forma de concebir el ambiente, es por ello que se recalca la importancia de los conceptos sobre representaciones sociales del ambiente en los diversos ámbitos sociales, de tal forma que se comprendan sus construcciones, su evolución y la transformación del significado del mismo; las RSA permiten abarcar el trabajo de la educación ambiental, identificando los diferentes procesos que intervienen en la formación y la transformación de las representaciones sobre ambiente en una comunidad Bautista (2018). En el mismo sentido, Bello, Gonzales y Meira (2017) afirman que, los procesos que influyen en la construcción de las representaciones sociales del ambiente y los factores que lo modifican, se basan en la construcción de un conocimiento empírico que les permite comprender la realidad desde el ámbito escolar y que este está ligado a las acciones antrópicas sobre el ambiente y en sus implicaciones biofísicas.

Por otro lado, respondiendo a la pregunta ¿Cuál es tipo de diseño metodológico que ha prevalecido en estos estudios?, se hizo evidente que el diseño metodológico abordado con mayor regularidad dentro de los estudios sobre representaciones sociales ambientales, está enmarcado al uso de la investigación cualitativa. Como lo mencionan Arévalo y Borda (2018), esta permite reconocer las características individuales y colectivas de los educandos tanto dentro como fuera del salón de clase, identificando las realidades experimentadas. Sin embargo, algunos estudios sobre RSA también acogen la metodología de investigación mixta, que está en concordancia con Bohórquez (2020) al señalar que, permite la recolección y el análisis de la información, posibilitando cruzar la investigación cuantitativa y cualitativa, para obtener una discusión más amplia sobre las representaciones sociales ambientales. De igual forma, Ramírez (2016) afirma que esta metodología permite que la investigación pueda identificar las representaciones sociales ambientales de forma holística, obteniendo una perspectiva más completa de las mismas.

Así mismo, el paradigma descriptivo tiene gran mención dentro de los artículos revisados, ya que, como lo indican Alvarado y Gonzáles (2018) este, permite tipificar las representaciones sobre ambiente y relacionarlas con los procesos encaminados a la educación ambiental, teniendo en cuenta las interacciones entre los sujetos y su contexto, lo que implica la conexión con la realidad medioambiental que parte de una visión individual y colectiva. Por otra parte, también es contemplado el paradigma interpretativo, puesto que, como lo menciona Galindo (2018), este se contempla en los estudios que se desarrollan en el contexto social y educativo, considerando la esencia de la realidad y partiendo del concepto que las realidades son múltiples, holísticas y construidas con el fin de comprender al ambiente y los fenómenos ocurridos en él. Además, varias de las investigaciones sobre RSA también se sitúan dentro del paradigma hermenéutico, que de acuerdo con Ríos y Ruiz (2016) este permite procesar categóricamente la información recolectada. De modo que, las categorías constituidas con las representaciones socioambientales se interpreten de manera subjetiva y así tener una valoración del fenómeno desde distintos significados. En el mismo orden de ideas, las técnicas e instrumentos de recolección de información dentro de las investigaciones sobre representaciones sociales ambientales acogen en gran medida al uso de entrevistas semiestructuradas, revisión documental, grupo focal y dibujos.

La técnica de análisis documental, tal como lo menciona Cuadro (2020) han sido usadas para realizar la asociación de palabras en torno a las RS de ambiente que se han tomado de las narraciones registradas en los diversos documentos en los que se desarrollaron los diferentes estudios. La técnica de entrevista semiestructurada, es de gran incidencia en la recolección de información de

estudios sobre RSA, ya que, como lo menciona Miyazaki (2020), esta técnica sigue un cuestionario y permite la interacción con el entrevistado, así mismo pueden surgir más preguntas y obtener mayor información sobre las representaciones sociales ambientales. Bautista (2018) considera que, la elaboración de dibujos contempla el campo de la representación, atribuyéndole significados a las RSA, relacionados estrechamente con los elementos de su vida diaria.

Continuando con la revisión documental y la resolución a la pregunta ¿Cuáles son las principales conclusiones a las que se llegan en los artículos? Se evidencia que, las principales conclusiones a las que llegan los autores de estos estudios relacionan con la concepción de RSA desde diferentes percepciones, como lo recalca Ávila et al (2019) las RS de medio ambiente pueden verse desde distintas perspectivas, en las que se resaltan algunos componentes naturales, sociales, culturales y espaciales que rodean a los seres vivos. Así mismo, la representación de la naturaleza desde un imaginario estético comprendida, el cual debe protegerse, comprendiendo a los paisajes naturales y excluyendo al ser humano, como lo menciona Ramírez (2021).

De igual manera, Arévalo y Borda (2018) comprenden al ambiente como un lugar que puede ser afectado, un espacio de bienestar, en el que se dan las relaciones con la naturaleza, un ambiente propicio para la vida y un lugar seguro.

De igual manera, Cabrera y Dager (2016), infieren que según los estudiantes, el ambiente está relacionado de manera recurrente a elementos afines con el agua: ríos, arroyos, pozos, presas y ojos de agua, entre otros, así como árboles, arbustos, hierbas, flores, montañas, animales, frutas, tubérculos y verduras comestibles. También, observan la relación del ambiente con el deterioro del entorno, ya que identifican la contaminación de fuentes hídricas por los agroquímicos, la acumulación de residuos sólidos, la contaminación del aire, la caza ilegal de fauna exótica. En estas representaciones se resaltan los elementos naturales, pero también se hace evidente la aparición de aspectos socio-culturales, como expresión propia. Del mismo modo, Bello et al (2021) revelan la construcción de diversos tipos de RS, en el que prevalece la información ligada a aspectos biofísicos sobre el ambiente y los factores que lo afectan. De igual manera, Amigón y Flores (2018) destacan que, las emociones son un componente muy importante en la construcción de las representaciones sociales ambientales impartidas desde la educación.

En este mismo orden de ideas, Díaz y Fuentes (2018) reconocen que, los aspectos psicológicos, culturales y comportamentales están asociados con la conciencia ambiental de los niños, esta puede desarrollarse continuamente partiendo de la construcción y

reconstrucción de los significados y las interacciones ambientales de cada individuo. Igualmente, dentro las representaciones sociales sobre ambiente, Álvarez et al. (2018) señalan que las valoraciones y descripciones del ambiente en las prácticas cotidianas están relacionadas con las RS antropocéntricas, ya que estas buscan mejorar la calidad de vida de la comunidad, sin embargo, también se manifiesta una gran preocupación por la naturaleza, siendo esta percibida como una RS de ambiente como problema. Por otro lado, las representaciones sociales ambientales mencionadas con mayor frecuencia dentro de los estudios revisados se pueden vislumbrar en las Tablas III, IV y V.

Tabla III. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE SEGÚN MARCOS REIGOTA (1995)

Representaciones Sociales sobre Ambiente según Marcos Reigota (1995)	
Representaciones (1995)	sociales sobre ambiente según Marcos Reigota
Naturalista	Se reconocen los componentes bióticos y abióticos del planeta como un gran sistema enfocado en lo natural.
Antropocéntrica	Enmarca al ambiente desde la utilidad de sus recursos naturales para el desarrollo del ser humano.
Globalizante	Considera al ambiente desde las interacciones sociales y naturales.

Fuente: elaboración propia basada en la clasificación de RSA propuesta por Reigota (1995).

Tabla IV. CLASIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE SEGÚN ANDRADE Y BROCHIER (2004)

Representaciones Sociales sobre Ambiente según Andrade y Brochier (2004)	
Naturalistas	Comprende al ambiente desde los aspectos físico-químicos y la flora y fauna.
Globalizantes	Reconoce el ambiente como un conjunto de relaciones entre el ambiente natural y sociocultural.
Antropocéntricas Utilitaristas	Asimila que el ambiente natural está sujeto al bienestar de la sociedad.
Antropocéntricas Pactuadas	Entiende como ambiente la relación entre los intereses personales, tomando a la naturaleza como una fuente de bienes y servicios.
Antropocéntricas Culturales	Establece que el ambiente hace parte de la organización social y el desarrollo de su cultura.

Fuente: elaboración propia basada en la clasificación de las RSA realizada por Andrade y Brochier (2004).

Tabla V. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE SEGÚN SAUVÉ (2010)

Representaciones sociales sobre ambiente	
Ambiente como Naturaleza	Desarrolla una actitud de conservación y de cuidado con la naturaleza, excluyendo las intervenciones humanas.

<i>Ambiente como fuente de Recurso</i>	Retoma las representaciones de ambiente en el que se usan los recursos para el bien de la humanidad.
<i>Ambiente como Problema</i>	Plantea la necesidad de hacer algo para solucionar los problemas ambientales.
<i>Ambiente como Sistema</i>	Considera al ambiente como un sistema dinámico en el que se interrelacionan los elementos bióticos y abióticos.
<i>Ambiente como Medio de Vida</i>	Es considerado un espacio en el que se desarrolla el ser humano y en el que se pretende buscar una calidad de vida.

Fuente: elaboración propia basada en la clasificación de las RSA propuesta por Sauvé (2021).

V. CONCLUSIONES

El estudio de las representaciones sociales sobre ambiente proporciona los elementos necesarios para identificar la construcci3n y la influencia en el comportamiento y las formas de pensar de las diversas comunidades e individuos, facilitando la compresi3n de los fen3menos sociales y ambientales de los diferentes contextos estudiados, posibilitando contrastar las diferentes realidades, perspectivas y opiniones.

Los estudios sobre RSA en educaci3n básica y media, desarrollados en el contexto hispanoamericano, destacan el aporte de referentes te3ricos que reconocen al ambiente desde diferentes perspectivas. Además, se ve la necesidad de establecer las RSA dentro de las áreas del conocimiento, partiendo de diseños metodol3gicos adecuados para cada contexto, que permitan desarrollar capacidades críticas-reflexivas frente al ambiente. Dentro de los estudios revisados se considera que el ambiente es un sistema dinámico en el que se entrelaza la cultura y la sociedad, reflejando las perspectivas de los individuos en un tiempo y espacio específico.

En el mismo orden de ideas, cabe mencionar que las representaciones sociales sobre ambiente se complementan para generar elementos cognitivos y socioculturales con los que se establece una simbolizaci3n de este concepto, creando diversos significados, es así que, se establece la importancia de la clasificaci3n de las dimensiones de RSA. De este modo, se hace visible que el concepto de ambiente es comprendido como el espacio de desarrollo en el que predomina la dimensi3n naturalista relacionada estrechamente con las nociones de seres vivos, el agua, naturaleza, factores bi3ticos y abióticos, con una concepci3n del ambiente como problema, ya que este debe ser cuidado de su degradaci3n.

De igual modo, dentro de esta revisi3n se muestra la referencia continua de autores que abordan la teoría de las RS, entre los que se destacan: Serge Moscovici y Denise Jodelet. Por otra parte, sobresale Marcos Reigota

quien trabaja las RS del ambiente, como también Lucie Sauvé, autora de diversas publicaciones sobre ambiente, representando así la importancia que tiene cada uno de ellos en los estudios sobre representaciones sociales sobre ambiente y la educaci3n ambiental en los diferentes ámbitos escolares.

Finalmente, es preciso señalar que las representaciones sociales ambientales abarcan un campo de estudio muy amplio, debido a que estas están inmersas en las dinámicas socioculturales de cada regi3n y se encuentran en constante cambio gracias a las constantes interacciones humanas, por lo que, es necesario resaltar que debe seguirse estudiando, para comprender c3mo a través de ellas se puede lograr establecer estrategias para el cuidado y protecci3n ambiental a partir del fortalecimiento de las actitudes y valores ambientales desde las instituciones educativas.

REFERENCIAS

ALATORRE Gerardo, BELLO Laura y GONZÁLEZ Edgar. (2016), "Representaciones Sociales sobre Cambio Climático. Un acercamiento a sus Procesos de Construcci3n", *Trayectorias*, 18 (43), p.73-92. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60746482004.pdf>.

ALVARADO Diana y GONZÁLEZ Lilian, (2018), "Representaciones sociales frente a procesos de apropiaci3n de territorio de estudiantes vinculados a dinámicas de educaci3n ambiental en dos Instituciones Educativas asentadas en la Cuenca del Río Teusacá", [Trabajo De Grado Presentado Como Requisito Para Optar Al Título De Maestría En Desarrollo Educativo Y Social], Repositorio institucional - Universidad Pedag3gica Nacional.

ÁLVAREZ Elkin, BUSTOS Edier y REYES Jaime, (2018), "Representaciones sociales sobre la conservaci3n del recurso hídrico en los estudiantes del grado cuarto de la vereda Yerbabuena (Chía-Colombia)", VIII Congreso internacional de formaci3n de profesores de ciencias para la construcci3n de sociedades sustentables, Bogotá, Colombia, p. 1-16

ARÉVALO Nazairo y BORDA Jenny (2018), "Estrategia didáctica enfocada al enriquecimiento de las representaciones sociales del territorio, a partir de los problemas ambientales que los estudiantes de grado séptimo del Colegio Distrital El Minuto de Buenos Aires reconocen en su entorno pr3ximo", [Trabajo de grado como requisito para optar por el título de licenciados en Biología, Universidad Pedag3gica Nacional], Repositorio institucional - Universidad Pedag3gica Nacional.

ARÉVALO Johanna, ÁVILA Leady y MUÑOZ Jeinny, (2017), "Representaciones sociales ambientales y cotidianidad en

el diseño de un ambiente de aprendizaje con herramientas lúdicas pedagógicas para la educación ambiental en la institución Gimnasio Moderno María Auxiliadora De Fusagasugá”, [Tesis de pregrado en licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad del Tolima.], Repositorio institucional - Universidad del Tolima.

ARRIAGADA Carlos, (2022), “Las representaciones sociales de la educación ambiental en clases de educación física, de los estudiantes y profesores de establecimientos educacionales de la IX región de la Araucanía”, Chile, Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (44), p.485-495.

BARRAGÁN Carolina y MONTENEGRO Valeria, (2019), “Exploración sobre las representaciones sociales de ambiente en el proyecto ambiental escolar (PRAE) del Colegio José Félix Restrepo I.E.D. de la Localidad de San Cristóbal – Bogotá D.C.” [Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en Educación y Gestión Ambiental], Repositorio institucional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

BAUTISTA Edna, (2018), “Representaciones sociales del ambiente en estudiantes de grado quinto del colegio Juan Salvador Gaviota y la Institución Técnica Ambiental Combeima, [Tesis para optar el título de Magíster en Educación Ambiental, Universidad del Tolima], Repositorio institucional - Universidad del Tolima.

BELLO Laura y MEIRA Pablo y GONZÁLEZ Édgar, (2017), “Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México”, Revista mexicana de investigación educativa, 22(73), p.505-532. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200505

BELLO Laura, CRUZ Gloria, GONZÁLES Édgar y MEIRA Pablo, (2021), “El cambio climático en el bachillerato. Aportes pedagógicos para su abordaje. Enseñanza de las Ciencias”, Revista de investigación y experiencias didácticas, 39(1), p. 137-156.

BOHÓRQUEZ Ana, (2020), “Representaciones Sociales Sobre Ambiente y Educación Ambiental”, [Trabajo De Grado para obtener el título de Maestría En Educación], Repositorio institucional - Universidad Militar Nueva Granada.

BILLODAS Araceli, CORDERO Silvina y GARELLI Fernando, (2020), “Allí existió una ciudad llamada Punta Lara: una secuencia didáctica sobre el cambio climático en tiempos de pandemia de COVID-19”, Revista de Enseñanza de la Física, p.43-51.

CADAVID Edith, PÉREZ Nabi, PORTILLO Francisco y VEGA Miriam, (2017), “Representaciones sociales sobre el cambio

climático y sus efectos en adolescentes de instituciones oficiales y privadas de Montería-Córdoba”, Bio-grafía, p. 839-847. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7217/5880>

CALIXTO Raúl y MARTINES Luis, (2019), “Educación ambiental en las escuelas del nivel básico”, Capítulo 9 la sustentabilidad en el pensamiento social de los estudiantes de educación secundaria, p.225.

CALIXTO Raúl, (2020), “Mirada compartida del cambio climático en los estudiantes de bachillerato”, Revista scielo (25), 987-1012. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n87/1405-6666-rmie-25-87-987.pdf>

CAMPOS Andrea y DURÁN Velásquez, (2020), “Representaciones sociales de la" quebrada el infierno" que ha construido la comunidad educativa del Colegio la Joya”, [Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación con énfasis en Ciencias de la Naturaleza y la Tecnología, Universidad Distrital Francisco José De Caldas], Repositorio institucional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

CORTÉS Sharol, OBISPO Kelly, PABA Carmelina, PABA Zuany y RODRÍGUEZ Ubaldo, (2019), “Representaciones sociales del medio ambiente en estudiantes de educación media y superior de la ciudad de Santa Marta”, Colombia, Diversitas, 15(2), p. 301-314. <https://doi.org/10.15332/22563067.3678>

CUADRO Oswaldo, (2020), “Las representaciones sociales de ambiente que subyacen a las actividades ambientales de instituciones educativas en la región Sabanas departamento de Sucre, Colombia” [Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Educación Cultura y Política], Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

DÍAZ Jocelyn y FUENTES Fabio, (2018), “Desarrollo de la conciencia ambiental en niños de sexto grado de educación primaria. Significados y percepciones”, CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (26), p.136-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n26/1870-5308-cpue-26-136.pdf>

FARR Robert, (1993), “The tehory of social representations whence an whither?”, En papers on social representations, 2(3), p. 130-138

FLORES Raúl y TERRÓN Esperanza, (2018), “Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático”, Educar em Revista, 34(68), p.217-233. <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-217.pdf>

GALINDO Yineth, (2018) “Representaciones en relación

con la naturaleza a través de la música vallenata con estudiantes de secundaria del municipio de San Juan del Cesar, la Guajira”, [Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Biología], Repositorio institucional – Universidad Pedagógica Nacional.

GÓMEZ Liliam (2019), “Representaciones Sociales de deforestación en los estudiantes de décimo – A en el Colegio Agropecuario Nuestra Señora Del Carmen de El Carmelo, Cajibío”, [Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en educación-Línea de Investigación Enseñanza de las Ciencias y la Tecnología] Repositorio institucional – Universidad del Cauca.

JODELET Denise (1989). Las representaciones sociales. Paris. PUF.

LISCANO Manuel, (2021), “Representaciones sociales sobre medio ambiente en los niños de una institución etnoeducativa del Huila”. Paideia Surcolombiana, p.223-254. <https://doi.org/10.25054/01240307.2438>

MARTÍNEZ María, (2019), “Representación Social De Estudiantes De Escuelas Primarias Y Secundarias Sobre El Proceso De Urbanización En La Zona Centro Noreste De La Ciudad De Neuquén” [Trabajo de Grado para optar el título de Licenciado en Saneamiento y Protección Ambiental] Repositorio Digital de la Universidad Nacional Del Comahue.

MIYAZAKI Cedoric, (2020), “La educación ambiental en las instituciones educativas del Municipio de Villa Hayes para la reducción de la generación de residuos sólidos urbanos”, [Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Maestría en Desarrollo Local Sostenible], Repositorio institucional - Universidad Nacional de Asunción.

MOSCOVICI Serge, (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul. S.A.

OLAYA Darío, (2018), “Las representaciones sociales del territorio y el ambiente en el sector de la vereda Cabeceras-Llanogrande, municipio de Rionegro-Antioquia. La escuela como eje de reflexión y acción sobre la territorialidad”, [Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación Ambiental], Repositorio institucional-Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.

PINTO Nancy, (2019), “Representaciones sociales sobre el humedal Gualí, en los estudiantes de la IE Antonio Nariño: diseño de una unidad didáctica”, [tesis para optar el título de Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional], Repositorio institucional-Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10901/TO-23611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SAUVÉ Lucie (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 28(1), 5-18. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092/353371>

RAMÍREZ Valeria, (2016), “Representaciones sociales del agua y medio ambiente en los niños: un análisis desde la educación ambiental en un contexto rural”. [Tesis para obtener el título de sociología, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21005/RamirezMoralesValeria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

REIGOTA Marcos (1990), Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de Sciences a São Paulo-Brésil, tesis de doctorado en Pedagogía de la Biología, Lovaina, Universidad Católica de Lovaina

RÍOS María y Ruiz, MAGALY, (2016), “El suelo y las representaciones socio-ambientales en escolares del municipio Zamora del estado Aragua-Venezuela” XIV Jornada de Investigación Educativa V Congreso Internacional de Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

ROJAS Andrea, ROJAS Leidy y TEQUIA Jessica, (2017), “Representaciones sociales ambientales en el marco de la escuela, para formar el cuidado y conservación del medio ambiente en los estudiantes de sexto grado del colegio Gustavo Uribe Ramírez de Granada Cundinamarca”. [Tesis de pregrado en Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental] Repositorio institucional - Universidad del Tolima.

SOLÓRZANO Herrera, (2016), “Las representaciones de los estudiantes en la resignificación del PRAE hacia la construcción de una conciencia ambiental”, [Proyecto De Grado presentado para optar el título de Magister En Educación], Repositorio institucional - Universidad Militar Nueva Granada.

JUGANDO CON MIS SENTIDOS, PRECURSORES DEL DESARROLLO LÓGICO- MATEMÁTICO

Sandra Patricia Cardona Santa
Corporación Universitaria Minuto de Dios

RESUMEN

La práctica profesional estuvo conformada por talleres lúdico-pedagógicos, talleres didácticos y técnicas interactivas con las familias y los niños, con los cuales se pretendía brindar estimulación a las capacidades sensorio-motrices de los niños como herramienta potencializadora de habilidades lógico-matemáticas a través de actividades dinámicas de exploración y acción, esta se abordó desde un paradigma hermenéutico de enfoque cualitativo y nivel descriptivo, se realizó con madres gestantes, niños de cero a dos años y con sus familias, primó el estímulo de los sentidos en este importante ciclo de vida, se estructuró y a su vez se ejecutó la práctica, ya que fueron detectadas algunas necesidades en el desarrollo de los niños.

Dadas las restricciones presentadas con la pandemia, la totalidad del proceso se llevó a cabo de manera remota, logrando involucrar las familias en las experiencias, el fortalecimiento de los vínculos afectivos y como producto final la creación de una cartilla elaborada de forma manual y creativa, por cada familia participante.

Palabras Clave: lógico- matemático, estimulación sensorial, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

The professional practice consisted of playful-pedagogical workshops, didactic workshops and interactive techniques with families and children, which were intended to provide stimulation to the sensory-motor skills of children as a tool to enhance logical-mathematical skills through dynamic activities of exploration and action, This was approached from a hermeneutic paradigm of qualitative approach and descriptive level, it was carried out with pregnant mothers, children from zero to two years old and with their families,

the stimulation of the senses in this important cycle of life prevailed, the practice was structured and at the same time executed, since some needs were detected in the development of the children.

Given the restrictions presented by the pandemic, the entire process was carried out remotely, involving the families in the experiences, strengthening emotional bonds and as a final product the creation of a booklet elaborated manually and creatively by each participating family.

Keywords: logical-mathematical, sensory stimulation, pedagogical practices.

I. INTRODUCCIÓN

Fomentar y fortalecer los procesos de aprendizaje en los niños desde tempranas edades se hace completamente necesario, con ello se aporta al desarrollo integral para un futuro adulto capaz de enfrentarse a problemas sencillos, que quizá en otras condiciones no pudiese resolver, ya que no se le propiciaron las herramientas adecuadas a las necesidades del contexto, tal y como lo afirman Castellanos y Melo (2020).

“De esta manera, en la primera infancia el cerebro se ocupa de recibir información a través de los sentidos. De tal forma, gracias a la integración sensorial, el bebé empieza a realizar diversos movimientos y podemos ver cómo aprende a gatear, a intentar mantenerse en pie y a caminar” (p. 73)

Ciertas habilidades en la vida se consiguen gracias a los estímulos y al acompañamiento recibido durante los primeros años de vida, estímulos recibidos por los cuidadores principales, por el entorno, la cultura, lo que refiere entonces, que a mayor presencia de estos, un mayor

desempeño, es así como surge la temática abordada en la práctica profesional, ejecutada durante el primer semestre del año 2021, por lo que se tuvo en cuenta lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009).

“La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros” (p. 8).

Por lo ya descrito, la práctica profesional jugando con mis sentidos, precursores del desarrollo lógico-matemático, involucró una serie de actividades pensadas en las necesidades sensorio-motrices de los niños del Hogar Fami los saltarines, del municipio de San Vicente Ferrer, igualmente constó de la elaboración de una cartilla de consulta por y para padres, a la cual ellos podrán acceder en cualquier momento, puesto que se encuentran en periodo de crianza con sus hijos en el que continuamente deben optar por alternativas de estimulación y prácticas pertinentes para el desarrollo infantil, tales como el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático y la lúdica, que efectivamente se encuentran incluidos dentro de esta.

Se planteó, como pregunta problematizadora, el siguiente interrogante: ¿De qué manera se pueden desarrollar las capacidades sensorio-motrices de los niños del hogar fami los saltarines?

Mediante el anterior cuestionamiento se logró de manera relevante la estructuración de actividades aplicables para la vida y significativas para los niños, las mujeres gestantes y en general de las familias, así como la consecución de los objetivos propuestos.

II. METODOLOGÍA

Este trabajo se llevó a cabo teniendo en cuenta lo expresado por Muñoz y Runge (2012) “una pedagogía orientada praxeológicamente tiene que estar en condiciones de pensar y de dar orientaciones prácticas con respecto a la praxis educativa, además, poder probar y fundamentar dichos asuntos” (p. 81).

Surgiendo así la práctica profesional, jugando con mis sentidos, precursores del desarrollo lógico-matemático, es por esto que está clasificada de tipo cualitativo, de corte exploratorio, la cual buscaba no solo propiciar experiencias para que los niños establezcan relaciones, que les permitiera desarrollar su pensamiento lógico-matemático, sino también fomentar en las familias beneficiarias del

programa interacciones sensibles y acogedoras mediante la realización creativa de una cartilla, propiciando así, no solo la participación activa, sino la adecuada estimulación de todos y cada uno de los sentidos de los niños, todo en espacios familiares y de confinamiento, debido a la pandemia.

III. RESULTADOS

Con la ejecución de las prácticas profesionales, los estudiantes lograron mostrar avances significativos en el desarrollo de la etapa en la cual, ellos se encontraban, pudieron entender y comprender, mediante el aprendizaje activo, conceptos espaciales tales como: arriba, abajo, lleno, vacío, dentro, fuera. Principalmente, otro de los alcances fue el logrado con el trabajo desde la perspectiva vertical, ya que las familias manifestaban que en pocas oportunidades o nunca, se les propone actividades de esta índole y máxime por la edad en la que se encuentran los niños; incentive con argumentos a los padres para la realización de las exploraciones desde el piso, y de la importancia que tiene el acompañamiento a sus hijos desde el nacimiento, este tipo de estimulación sensorial y motriz.

Se logró identificar en las evidencias, que los adultos ya realizan los cantos y los arrullos dispuestos para cada encuentro, fue algo que resalté en la evaluación del proyecto; así mismo exalto el tiempo dedicado por los padres de cada uno de los niños, para la elaboración de la cartilla que se tenía como entrega final, estas fueron elaboradas con todo el empeño y el amor que les significó cada actividad y como un recuerdo emotivo del aprendizaje y adecuado desarrollo lógico-matemático de sus hijos, en el paso por el programa educativo.

Fue gratificante, recibir el apoyo de los padres, de la docente asesora de la práctica, de la coordinadora pedagógica, quienes de una u otra manera confiaron en mis capacidades y depositaron en mí y en mis conocimientos y habilidades en esta bonita labor de enseñar a los niños, estoy convencida de que muchas personas van a recordar, todos los talleres lúdicos de la práctica: “Jugando con mis sentidos, precursores del desarrollo lógico-matemático”, por todo el empeño y la dedicación que puse en cada uno de los momentos vividos y claro, están ejecutados por los niños, con el apoyo y la cercanía de las familias.

De la práctica ejecutada, tendría en cuenta como una oportunidad de mejora, el respeto que se debe tener por los niños como seres individuales, con particularidades y preferencias, puesto que ellos no se encuentran en condiciones de decidir si es pertinente el momento o la actividad que ellos desearían llevar a cabo teniendo en cuenta sus intereses, por supuesto, todo fue planeado con las mejores pretensiones de lograr estímulos y aprendizajes para la vida de ellos.

IV. DISCUSIÓN

Según lo consultado a lo largo del proceso de la práctica profesional y teniendo en cuenta aspectos relevantes de la población y del contexto, se tuvo en cuenta lo afirmado por Min educación (2009). "Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende, en parte, del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta" (p. 8).

Dadas las condiciones de exploración y curiosidad de los niños, en este periodo, el proyecto, jugando con mis sentidos, precursores del desarrollo lógico- matemático, propone diversidad de actividades sensoriales y motrices, se implementaron algunas estrategias pedagógicas en las que los niños podían palpar, observar, probar, escuchar, mover su cuerpo, con el propósito de ampliar en ellos la capacidad de comparar, diferenciar, resolver, aprender conceptos de ubicación espacial, y así, ir construyendo un pensamiento crítico, que les propicie a futuro una comprensión real de contenidos matemáticos estructurados, para una adecuada resolución de problemas, trayendo a colación a Piaget (como se citó en Schapira, 2007).

"Entre el nacimiento y los 2 años de vida se extiende el denominado Período Sensorio Motor, caracterizado por la necesidad de realizar experiencias directas con los objetos, reconociéndolos a través de la percepción por la necesidad motriz del niño que todo lo toca, chupa, recorre, reconociendo el mundo" (p. 22).

Dado que los procesos evolutivos en los niños no se dan de igual manera, confluyen en este una serie de factores importantes, tal es el caso de las interacciones con sus cuidadores y con el entorno, expresado por Morris (2005). "Piaget creía que el desarrollo cognoscitivo era una forma de adaptarse al ambiente" (p. 336), situación en la cual el papel de la familia actuaría como facilitador o no del desarrollo de las potencialidades de cada niño, según: Rodríguez (2012) "desde el punto de vista Piagetiano el conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto, es decir, que el conocimiento no radica en los objetos ni en el sujeto, sino en la interacción entre ambos" (p. 134) surge entonces el proyecto de aula, guiado por la docente y con objetos propios del hogar, mediante la interacción antes descrita, propiciando un desarrollo acorde a las necesidades encontradas.

Buscando potenciar en los niños del grupo, su pensamiento lógico- matemático, se plantearon una serie de actividades de exploración del espacio y del cuerpo, así lo afirman Morris y Maisto (2005) "en opinión de Piaget, los niños están intrínsecamente motivados para explorar y entender las cosas" (p. 336), por ello se motivó a los padres para que realizaran un acompañamiento pertinente, ya que los

niños se encuentran en condiciones de un aprendizaje permanente, siempre y cuando el ambiente sea el adecuado.

Con la pretensión de contribuir al afianzamiento de los pensamientos espacial y numérico, se tuvo en cuenta las palabras de destacados autores, en palabras de Piaget (como se citó en Rodríguez, 1999). "La actividad del niño en algunos niveles necesariamente conlleva la manipulación de objetos y aún una cierta agrupación real, debido a que las nociones lógico-matemáticas, por ejemplo, se derivan no de los objetos manipulados sino de las acciones del niño y su coordinación" (p. 483), todos los conceptos antes mencionados fueron tenidos en cuenta, se investigó cómo se plantearía, qué aspectos potenciaría, y principalmente cómo abordar la temática desde el hogar, en cada uno de los encuentros.

Así mismo, en las consultas realizadas, se evidencian notas trascendentales, como las del Min educación (2009).

"Transitar por los senderos de la información sonora, visual, olfativa, kinestésica, es decir, por su propio movimiento es un paso crucial que lo habilita para utilizar cada vez mejor la información y eventualmente, producirla. A partir de sus 'haceres', el bebé acumula un saber sobre su entorno, sobre sí mismo, producto de sus propias acciones y observaciones sobre el mundo que lo rodea, incluido su propio cuerpo" (p. 30).

Con lo que se concluye entonces, que para lograr los objetivos propuestos, la mejor manera de potenciar en los niños su conocimiento es jugando, explorando, manipulando materiales, objetos y generando movimientos intencionados, todo lo anterior involucrando el estímulo de sus sentidos.

V. CONCLUSIONES

Partiendo de la estimulación sensorial y motriz como metodología utilizada a lo largo de la práctica profesional, he evidenciado que el aprendizaje por medio de la exploración ha sido positiva, la motivación de los padres de familia para brindar acompañamiento a sus hijos siempre ha estado presente, los aprendizajes adquiridos en los niños los considero significativos, he podido comprobar cómo se consiguen excelentes resultados brindando la oportunidad de experimentar de manera directa, con materiales simples y utilizando su cuerpo y cada uno de sus sentidos.

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia se logra a través de la exploración y la experimentación, con actividades sencillas y cotidianas se despierta la curiosidad y la espontaneidad en los niños, se aprecia que cuando estos se conectan con un material pueden pasar períodos largos de exploración, es así

como ellos pueden ir entablando relaciones durante esta manipulación, con apreciaciones en las características como olor, sabor, textura, forma, color, que los conduce a la construcción de nociones espaciales, acercamiento a la clasificación de estos, realización de seriaciones, lo que más adelante facilitará su comprensión en las temáticas y la adquisición de contenidos matemáticos, propiamente dichos.

La práctica fue ejecutada todo el periodo de manera remota, sin que ello hubiese dado lugar para que esta no se caracterizara como exitosa, mi dedicación en las explicaciones, utilizando diferentes medios y toda la creatividad posible para que fuese de fácil comprensión, dadas las condiciones en la formación de los padres, la toma de conciencia por parte de las familias fue un factor determinante, la búsqueda de los materiales a utilizar, la ejecución, el acompañamiento en la disposición de los requerimientos para que todo saliera perfecto, la toma de las evidencias y el plasmar en la cartilla las emociones y reacciones experimentadas por sus hijos, dan cuenta del éxito obtenido por todos los agentes implicados en el proceso pedagógico.

Los resultados, discusión, recomendación y conclusiones de esta práctica profesional se obtuvieron gracias a diferentes talleres didácticos y técnicas interactivas con las familias y los niños.

VI. AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que cabe mencionar en este apartado, primero a Dios, por regalarme el don y la coherencia en lo aprendido y lo ejecutado; agradezco a mi familia quienes son mi pilar de vida, siempre me acompañan y apoyan, regalándome lo más valioso que tenemos: tiempo; agradezco todas y cada una de las familias con las cuales pude interactuar en la práctica, si ellos no hubiese sido posible este importante logro; a mí, coordinadora y al personal administrativo de la corporación para la cual laboraba, por darme la oportunidad y el apoyo incondicional para llevar a cabo y enlazar ambas actividades; de manera especial agradezco a la docente asesora de la práctica, quien siempre estuvo presente asesorándome en cada paso y siempre me alentó a continuar, confiando en mis capacidades y motivándome a mejorar día tras día; sin todos ellos no hubiese sido posible, por todo ello mil gracias.

VII. LISTA DE REFERENCIAS

Castellanos Mora, Y.P. y Melo Tinjacá, M.E. (2020). Estrategias de integración sensorial en la educación infantil. Fundación Universitaria Los Libertadores. Número 34. Url <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516999>
Gutiérrez Duarte, S. A. y Ruiz León, M. (2018). Impacto de

la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9(17), 33-51. Url http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-85502018000200033&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Mineducación.

Morris, C. y Maisto, A. (2005). Introducción a la Psicología, Pearson Educación.

Muñoz Gaviria, D. A. y Runge Peña, A. K. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen (8). Url, <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>

Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, pp. 477-489, [Trabajo de grado]. [Fundación Universitaria Konrad Lorenz]. Url, <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

Schapira, I. T. (2007). Comentarios y aportes sobre desarrollo e inteligencia sensorio-motriz en lactantes. Análisis de herramientas de evaluación de uso frecuente. Actualización bibliográfica. Revista del Hospital Materno Infantil Ramón. Sardá, 26 (1), 21-27. url, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91226104>

LA LETRA CON AMOR ¡SI ENTRA! UN CAMINO A LA INCLUSIÓN

Alejandra María Roldán Zuluaga
Corporación Universitaria Minuto de Dios

RESUMEN

La presente experiencia educativa tiene como objetivo proponer actividades lúdico-pedagógicas que favorezcan el proceso de la adquisición de la lecto-escritura, a partir de los modelos de inclusión; teniendo en cuenta la articulación de la educación emocional en el Colegio Manuel Mejía Vallejo del grado 1° de la ciudad de Envigado-Antioquia.

La metodología empleada es el paradigma cualitativo, implementando el estudio de caso, el cual, permite vincular la teoría con la praxis, apoyada en la pedagogía Montessori. Esta práctica pedagógica es llevada a cabo con 15 niños de edades entre los 5 y 6 años, a través de talleres lúdicos que buscan indagar sobre sus intereses y juegos que permiten la interacción entre pares para despertar el deseo por aprender a leer y escribir.

Este tipo de metodología permite un acto reflexivo sobre la adquisición del conocimiento a través de la aplicación de la escalera de la metacognición. Se concluye que las actividades propuestas facilitan la adquisición de la lecto-escritura, al mismo tiempo que favorecen el aprendizaje cooperativo, lo que se ajusta a un proceso de inclusión en el aula.

Palabras Claves- Prácticas pedagógicas, lecto-escritura, actividades lúdico-pedagógicas, inteligencia emocional.

ABSTRACT

The objective of this educational experience is to propose ludic-pedagogical activities that favor the process of the acquisition of reading and writing, based on the inclusion models; taking into account the articulation of emotional education in the Manuel Mejía Vallejo School of the 1st grade in the city of Envigado-Antioquia.

The methodology used was through the qualitative paradigm, implementing the case study which allowed

linking theory with praxis, supported by Montessori pedagogy. This practice was carried out with 15 children between the ages of 5 and 6 years old, with whom playful workshops were implemented that sought to inquire about their interests and games that allowed interaction between peers and awaken the desire to learn to read and write.

This type of methodologies allowed a reflective act on the acquisition of knowledge through the application of the metacognition ladder. It is concluded that the proposed activities facilitate the acquisition of reading and writing while favoring cooperative learning, which is in line with a process of inclusion in the classroom.

Keywords: Pedagogical practices, reading and writing, pedagogical activities, emotional intelligence.

I. INTRODUCCIÓN

Un siglo de nativos digitales y de extranjeros emocionales. Esta práctica pedagógica nace desde la necesidad de dar respuesta a los desafíos pedagógicos y formativos del siglo actual. Es de vital importancia como docentes que la intervención en la formación de los educandos sea verdaderamente integral y acorde con la época y las situaciones gestadas por esta, entre ellas, formar personas para el mundo, que se relacionen desde la otredad y la mismidad a partir del afecto, que actúen desde la necesidad de cambio y el reconocimiento de sus emociones y la de los demás. Así pues, la educación desde el afecto se convierte en la brújula de todo proceso educativo.

En esta práctica pedagógica llamada: La letra con amor

¡Si entra! – Un camino a la inclusión, se logra comprender como los estudiantes adquieren en edades tempranas las habilidades comunicativas y que falla en este proceso, que al llegar a un grado superior carecen de destrezas en la lectura y la escritura, lo anterior, gesta el siguiente planteamiento: ¿Cómo desarrollar las redes afectivas en los niños para favorecer la adquisición de aprendizajes vinculados a la lecto-escritura a partir de sus inteligencias, para favorecer la inclusión?

Con lo anterior, se tiene como objetivo: Proponer actividades lúdico-pedagógicas que favorezcan el proceso de la adquisición de la lecto-escritura, a partir de los modelos de inclusión, teniendo en cuenta la articulación de la educación emocional en el Colegio Manuel Mejía Vallejo con el grado primero.

I. ANTECEDENTES

Frente a las emociones y el proceso de aprendizaje se encuentran algunas investigaciones que se han realizado en los últimos años, como la de Extremera y Kaplan en su texto llamado: educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas; donde se suscita la gran responsabilidad que tiene la escuela en el proceso de la vinculación de las emociones; exponiendo lo siguiente:

“El encargo que recibe la escuela de gestionar las emociones para producir indicadores, mejorar la convivencia y o desarrollar las competencias es solo una arista que tiene la educación escolarizada”. (Extremera, Kaplan, 2019) (P.3) Lo anterior, deja en evidencia el protagonismo que tienen las emociones y su gestión dentro del proceso de aprendizaje, instando a los maestros a reflexionar sobre su quehacer a través del afecto y la inteligencia emocional.

Más adelante, Extremera y Kaplan reconocen la necesidad afectiva dentro del entorno educativo, haciendo incapie en los contextos vulnerables, indicando lo siguiente:

“Se destacan la importancia del amor docente para paliar los efectos de la desigualdad, la pobreza o las situaciones adversas que viven los estudiantes. Así, en la escuela de sectores pobres, es más importante amar y ofrecer consuelo, que enseñar”. (Extremera, Kaplan, Educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas, 2019) (P.6) En este, se destaca la importancia de generar vínculos emocionales de carácter bilateral, tanto de los maestros como de los educandos, pues a partir de las redes afectivas se genera un proceso académico sano, desde la interacción de emociones positivas y la gestión adecuada de aquellas emociones “negativas” es el maestro quien se convierte en una bandera en el actuar emocional.

Por otra parte, se encuentra la investigación de Torres y Buitrago en el 2019, quienes plantean que: “las emociones para el aprendizaje, el conocimiento y el pensamiento, dificultan, entorpecen, facilitan o potencian, es decir, se

puede enfatizar en que la configuración emocional y el estado interior de las personas operan como moduladores

y reguladores de los pensamientos”. (Herrera Torres, Buitrago Bonilla, 2019) (P.3). En los autores antes mencionados se encuentra como punto de coincidencia que las emociones juegan un papel relevante para el proceso educativo, pues si se gestionan de manera adecuada favorecen la adquisición de conocimientos y permiten encaminar metas que se puedan alcanzar a nivel académico y facilitan una formación integral.

Otros elementos que se pueden considerar como antecedentes son los planteamientos de Nuria Pérez y Gemma Filella en su texto: Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes del año 2019, donde expresan:

Aprender a motivarse, a afrontar la frustración, a controlar la ira y la conducta impulsiva, a desarrollar y difundir el sentido del humor, a generar y autogenerarse emociones positivas, a fomentar la empatía y a demorar la gratificación constituye solo una breve lista de competencias emocionales cuyo dominio permite estar mejor preparados para la vida. (Pérez Escoda, Filella Guiu, 2019, P.4).

Se piensa la gestión de las emociones como el camino indicado para la resolución de situaciones de la vida cotidiana y se exponen como habilidades que se pueden desarrollar; ahora bien, más adelante unen la importancia de las emociones al proceso pedagógico y académico manifestando lo siguiente: “Entre los aspectos que se ven favorecidos por el desarrollo de las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo”. (Pérez Escoda, Filella Guiu, 2019) (P.4)

Cabe destacar que por medio de los planteamientos anteriores se logra dilucidar que el eje central de todo acto de aprendizaje y enseñanza es el factor emocional, las redes afectivas y el afecto; pues son dichos elementos los que permiten activar el sistema límbico, quien decodifica las situaciones y lo que se siente para lograr dar un significado emocional a los nuevos conocimientos, dotando de sentido lo aprendido.

III. METODOLOGÍA

Esta práctica estuvo orientado al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del Colegio Manuel Mejía Vallejo del grado 1°. La metodología propuesta para esta experiencia pedagógica está basada en los elementos propios de la metodología Montessori, puesto que esta pedagoga resignificó el proceso de enseñanza- aprendizaje y dio una gran importancia a la adquisición de las cuatro habilidades comunicativas a

través de los sentidos, generando una gran cantidad de material didáctico, para apoyar su teoría, por ello planteó cinco áreas del desarrollo, las cuales son: vida práctica, sensorial, matemáticas, lenguaje y Cultura. Dichas áreas están compuestas por elementos tangibles, prácticos y de texturas que permiten a los niños adquirir un conocimiento global y no seccionado.

Según la pedagoga María Montessori, el aprendizaje de la lecto-escritura empieza desde las edades tempranas. Durante los primeros años, el conocimiento del lenguaje se genera a través de la manipulación de los pequeños con los objetos y su entorno; después, el niño comienza a preguntarse sobre cómo los elementos de su entorno podrían comportarse en otras circunstancias, iniciando así, el desarrollo de su razonamiento lógico y su necesidad lingüística; es así, como nacen diversas estrategias que dan sentido a lo fundamentado por esta experta, brindando según las edades materiales específicos, que favorecen la adquisición de aprendizajes en los infantes.

Así pues, en el método Montessori los niños aprenden a leer y escribir por interés propio, a través de la observación, el niño muestra predilección hacia diferentes materiales que tiene a su alcance y se vuelve una experiencia manipulativa de aprendizaje, este método aprovecha los momentos en los que el niño es más receptivo a ciertos tipos de enseñanza, respeta su autonomía y su ritmo. Se hace especial énfasis en la socialización y la empatía y el aula se vuelve un lugar propicio para el aprendizaje, con rincones en los que el pequeño elige los materiales que desea utilizar y es libre de explorarlos todos.

Para el aprendizaje de la lectura y la escritura se emplea el reconocimiento de los fonemas de cada palabra, estos se organizan de los más simples a los más complejos, esta se denomina la etapa de decodificación; luego de que el niño supera esta etapa está preparado para la lectura y empieza a reconocer palabras de manera automática; para este aprendizaje se emplean diferentes materiales como son: las letras de lija, el alfabeto móvil, la caja de sonidos y el tablero de lecto-escritura denominado (yo leo, construyo y escribo).

María Montessori es parte de lo que en la actualidad conocemos como "Escuela activa" que conlleva una metamorfosis pedagógica, es por tal motivo, que esta pedagoga es la inspiración en la construcción, desarrollo e implementación del material didáctico en esta práctica pedagógica. Montessori tuvo un gran legado de pedagogos, los cuales expuso en su obra llamada: "The Montessori Method". Lo anterior, indica que las creaciones propuestas por otros son un acto de inspiración.

Más adelante se plantea una forma más actual para la enseñanza de la lecto-escritura, que converge con la enseñanza del método Montessori y es el método global,

este es el más reciente, el cual, fue propuesto por Ovidio Decroly, consiste en un método analítico, siendo el más completo de todos los métodos de enseñanza, consiste en utilizar la memoria visual y la capacidad de aprendizaje de nuevo vocabulario para que los infantes recuerden palabras y frases completas por medio de tarjetas de memoria, este método como su nombre no indica es global, lo que significa que no es segmentado, tal como lo explica el artículo publicado por la revista UNIR:

El aprendizaje significativo, que permite asociar nuevos conceptos a los que se tienen previamente, y el trabajo activo. Todo ello proporciona facilidades en el aprendizaje del alumnado de infantil trabajando desde el conjunto a lo individual. Entre los métodos de enseñanza que parten de esta premisa está el método global de lectura. (UNIR REVISTA, 2021. P. 1)

Por otra parte, cuando hablamos de la elaboración del material didáctico de alfabetización emocional, encontramos, diferentes autores que soportan la importancia de la gestión de las emociones, los cuales dan su concepto frente a las mismas; aquí, podemos observar la conceptualización de Bisquerra quien afirma que: "las emociones son un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno". Bisquerra (2000).

A su vez, explica que las emociones son provocadas por ideas, o acontecimientos que generan una respuesta rápida que conlleva a actuar en función de lo que sentimos en ese momento. Así, queda en evidencia la importancia de las emociones y el afecto en la adquisición de aprendizajes.

Por su parte, José Bug (2017) en su libro llamado La educación emocional en el aula: Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años da a conocer la importancia de las emociones y su gestión en el proceso de aprendizaje, indicando que se debe educar en emociones a los infantes:

Educando a los más pequeños para que las emociones les ayuden a guiar su conducta, ya que el proceso de aprendizaje no solo depende del conocimiento y de la capacidad intelectual, sino también de cómo controlemos nuestras emociones en beneficio propio y en el de los demás. (Buj Pereda, 2017) (P.1)

IV. RESULTADOS

Luego de finalizar esta práctica pedagógica, la cual fue llamada: La letra con amor ¡Sí entra! Un camino a la inclusión, se puede determinar los beneficios asociados a la implementación de las metodologías presentes en este,

como: la Metodología Montessori, método global de la lecto-escritura y la trazabilidad con la inteligencia emocional, pues estos hacen posible la adquisición de aprendizajes basados en los procesos de la vida cotidiana. Cabe resaltar la importancia de la educación emocional a lo largo de la intervención, ya que es la base de la consolidación de los aprendizajes adquiridos

A su vez, la propuesta es ligada a la pedagogía del proyecto educativo del Colegio Manuel Mejía Vallejo, que está basada en las metodologías activas, el trabajo cooperativo y las inteligencias múltiples, lo que permite la vinculación de rutas pedagógicas objetivas y focalizadas con los criterios pedagógicos de la práctica; siendo claros y concretos.

El concepto de excelencia enfocado al logro de objetivos propuesto por el Colegio Manuel Mejía Vallejo y la comprensión de las estrategias adecuadas para alcanzarlos, el modelo pedagógico del escenario de práctica es coherente con sus bases, metas y valores, siendo un facilitador de la inclusión educativa, en cada elemento que compone su filosofía pedagógica. Tomando como base lo anterior, se concluye que el desarrollo de la práctica fue exitoso.

V. DISCUSIÓN

La lecto-escritura, a través de la vinculación de las emociones de los niños, es un proceso que se traduce en un camino a la inclusión en el que se desarrollan estrategias pedagógicas que permitan a los niños adquirir las cuatro habilidades comunicativas. Durante la intervención con dichos educandos fue evidente la necesidad innata de la adquisición de la lectura y escritura en códigos formales; por tal motivo, es necesario gestar el aprendizaje por medio de elementos como: el afecto como pilar del aprendizaje, las TIC, la gamificación digital, la utilización del material didáctico Montessori, del método global y las rutinas de pensamiento, que posibilitan volver gráfico el pensamiento. Pues, son formas fáciles de llamar la atención de los estudiantes y motivarlos para aprender, teniendo en cuenta el contexto de los infantes, ya que ellos cuentan con una facilidad de acceso a la hora de gestionar su aprendizaje con herramientas tecnológicas.

En este grupo se observa no solo esta necesidad, sino grandes potenciales que permitieron que los estudiantes alcanzaran un alto nivel en los objetivos propuestos; puesto que fue evidente en todos los estudiantes su creatividad, deseo por explorar y construir conocimiento desde la experimentación, teniendo en cuenta la relación vigente con la comunidad educativa, los padres de familia, quienes en su gran mayoría participan activamente en las actividades planeadas para las sesiones de clases y los educandos, siendo así coherentes con el propósito formativo que se desarrolla en el grado primero.

También, resulta imperante retomar las dimensiones del desarrollo propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en la Ley de Educación (Ley 115) (EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994) y el Decreto 2247 de 1997 (Congreso de Colombia, 1994) que son: Dimensión cognitiva, comunicativa, corporal, estética, afectiva, ética, valorativa y actitudinal; y los DBA (derechos básicos de aprendizaje) los cuales, se convierten en un eje curricular que permeabiliza la teoría de las inteligencias múltiples planteadas por el autor Howard Gardner, que es una de las premisas del modelo pedagógico de este colegio.

V. CONCLUSIONES

En consecuencia, cuando se comprende la estructura del proceso de aprendizaje de una manera holística, es más eficaz la intervención formativa, cuando se concibe cómo funciona el cerebro de los estudiantes y cómo aprenden, es más grande el campo de acción; pues, la neuroeducación ofrece estrategias y recursos con base en el funcionamiento de los mecanismos del cerebro, los cuales están encargados de grabar y reproducir la información de forma constante en el cerebro, para posteriormente recordarla.

La red afectiva, como una estrategia de intervención pedagógica y didáctica en el aula, permite dar un significado emocional a las experiencias y a lo vivido, proporcionar múltiples formas de provocación de emociones y sensaciones para el aprendizaje a partir de elementos como las texturas, los sonidos, imágenes, entre otros; opciones para mantener el interés de los estudiantes en los temas, sostener el esfuerzo y la vida cotidiana y propiciar estrategias de autorregulación para la vida.

Teniendo en cuenta la disposición desde la capacidad volitiva que generan las emociones en los estudiantes, se debe tener en presente el ambiente de aprendizaje como un espacio que favorece un buen accionar pedagógico, citando la frase célebre de la pedagogía Reggio Emilia: "El ambiente es el tercer maestro", es una expresión utilizada por los docentes de las escuelas de Reggio, que indican que el entorno o el ambiente, apoya el trabajo y los intereses de los niños, es decir, que el aula debe estar dispuesta para dinamizar y potencializar el aprendizaje en los estudiantes, desde la tranquilidad de los espacios, sus colores, la ubicación de la ambientación; acorde a la experiencia que el maestro plantea para sus educandos, reconociendo los intereses de estos.

Es fundamental permitir una educación basada en las emociones, pues esto permite la conexión entre los maestros y los estudiantes, siendo vital mediar el conocimiento por medio de metodologías activas de la educación. Toda vez que en el quehacer docente es importante indagar constantemente sobre las necesidades comunicativas que tienen los educandos, para así tener

claro sus gustos, deseos y necesidades para brindar una formación de óptima calidad, ya que esto facilita estar atentos a los cambios emotivos permanentes de los estudiantes y a sus avances educativos.

VI. RECOMENDACIONES

Indagar constantemente sobre las necesidades comunicativas que tienen los educandos, para así tener claro sus gustos, deseos y necesidades y brindar una formación de óptima calidad. Estar atentos a los cambios emocionales permanentes de los estudiantes y a sus avances educativos y sostener una comunicación constante con las familias, para comprender los sentires y signos que los educandos demuestran.

VII. AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios que me permite crecer cada día como persona y maestra, a mi familia que cree ciegamente en mí, a la maestra Martha Isabel Vahos por su apoyo incondicional durante mi práctica pedagógica, al Colegio Manuel Mejía Vallejo quien me permitió desarrollar este proceso pedagógico y formativo durante los dos últimos años y al maestro Miguel Alejandro Barreto Cruz por su compromiso, vocación y acompañamiento constante en mi quehacer pedagógico y académico.

VIII. REFERENCIAS

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*

Goleman Daniel, *La práctica de la inteligencia emocional* (1998) *inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas* (2006).

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
Howell, T. J. (2014). *Daniel Goleman—Emotional Intelligence*. Instructor.

Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 63-93.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional*. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.

Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. *Innovar*, 15(25), 9

Buj Pereda, J. (2017). *La educación emocional en el aula: Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. EDITORIAL; 1.er edición (19 enero 2017).
Congreso de Colombia. (11 de septiembre de 1997). [https://](https://www.mineducacion.gov.co)

www.mineducacion.gov.co. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (8 de febrero de 1994). <https://www.mineducacion.gov.co/>. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Extremera, N., & Kaplan, C. (2 de octubre de 2019). *Educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas*. *Voces de la educación*, pág. 3.

Extremera, N., & Kaplan, C. (2 de octubre de 2019). *Educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas*. *Voces de la educación*, pág. 6.

Herrera Torres, L., & Buitrago Bonilla, R. E. (24 de septiembre-diciembre de 2019). *Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones*. Pág. 3.

Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (3 de junio de 2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. *Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia*, pág. 4.

UNIR REVISTA. (7 de diciembre de 2021). *Método global de lectura: te aconsejamos cómo aplicarlo en el aula*. UNIR, la universidad en internet, pág. 4.

(EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994)

(Congreso de Colombia, 1997)

Nombre y filiación de autor
Alejandra Maria Roldán Zuluaga

TRANSDISCIPLINA, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Hernán Modesto Rivas Escobar
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

RESUMEN

Este ensayo revisa el pensamiento transdisciplinar desde la postura de diferentes autores que en los últimos años han asistido a la transformación de la visión lineal y disciplinar del conocimiento, generando una gran expectativa en el cambio de la forma como la sociedad del conocimiento comprende los fenómenos del hombre y de la naturaleza. Desde la visión y perspectiva de diferentes autores relacionados con el pensamiento complejo, se construye una aproximación histórica y conceptual al proceso evolutivo del pensamiento lineal y disciplinar y sus fases multi, inter y transdisciplinar.

Palabras clave: transdisciplinariedad, pensamiento complejo, educación ambiental, ambiente.

ABSTRACT

This essay reviews transdisciplinary thought from the position of different authors who in recent years have witnessed the transformation of the linear and disciplinary vision of knowledge, generating great expectations in the transformation of the way the knowledge society understands the phenomena of man. And of nature. From the vision and perspective of different authors related to complex thinking, a historical and conceptual approach to the evolutionary process of linear and disciplinary thinking and its multi, inter and transdisciplinary phases is built.

Keywords: transdisciplinarity, complex thinking, environmental education, environment.

I. INTRODUCCIÓN

El recorrido inicia con la aceptación de que el pensamiento

hegemónico es lineal, racionalista y cartesiano, y que, aunque el proyecto moderno no da las respuestas que necesitamos en la crisis civilizatoria, está lejos aún el momento en que la sociedad en conjunto mayoritariamente abandone esa forma de entender el mundo. Las disciplinas en su avance y desarrollo han abierto el camino a comprender los problemas en forma multidimensional y también a entender que la forma como comprendemos el mundo tiene posibilidades más allá del pensamiento racional.

Las barreras entre las disciplinas construidas durante siglos abren espacios para un conocimiento de frontera y unos objetos de estudio amplios e interdisciplinarios que en una fase superior evolucionaran hacia la transdisciplina. Los problemas ambientales son un ejemplo de ello, su origen multi causal y multi factorial generan la necesidad de construir soluciones al nivel del origen del problema, es decir, desde los diversos campos en que se diseccionó el conocimiento tal como lo conocemos, pero no se trata de reunir disciplinas arbitrariamente, la propuesta de la transdisciplina está orientada a comprender la realidad objetiva, subjetiva y trans subjetiva en la perspectiva de varios niveles de realidad.

II. Transdisciplinariedad, contexto y desarrollo

Sotolongo y Delgado (2006), p. 72, nos relatan como el saber científico estrictamente disciplinar, hasta hoy hegemónico en el escenario de la modernidad, desde la edad media, delimito los campos de acción de la cientificidad en oposición a la religiosidad y al saber cotidiano, autoproclamándose como el único camino para conducirnos al conocimiento real y positivo, así de plano se excluyó la riqueza de la cotidianidad en la construcción de conocimiento y se la relego a ser receptora pasiva de los avances de la ciencia.

Vale destacar, sin embargo, los avances que representó para la humanidad la liberación del oscurantismo y el reconocimiento que en la razón había posibilidad de un conocimiento humano que se liberaba del yugo del sectarismo religioso por un lado, y del dominio social y cultural de la élite feudal por otra parte. Köppen, Mancilla y Miramontes (2005) afirman:

La exaltación de la razón por encima de los dogmas en el siglo XVII y su implacable ejercicio crítico fueron un fermento subversivo cuya acción desencadenó una revolución de las conciencias y produjo el racionalismo como doctrina filosófica y como actitud ante la vida (p. 79).

Las creencias irracionales encontraron un campo fecundo en la ignorancia que fue aprovechado por quienes detentaban el poder que da el conocimiento para someter a la gente con el instrumento del miedo a lo desconocido.

La evolución del contexto disciplinar se consolida en el siglo XIX, a esto ayudó la emergencia y desarrollo de la institución universitaria que después en el siglo XX originó la explosión de la investigación científica. Morin (1994) lo comprende y explica cuando dice que:

... las disciplinas tienen una historia: nacimiento, institucionalización, evolución, dispersión, etc.; esta historia se inscribe en la universidad, que a su vez está inscrita en la historia de la sociedad; de tal modo que las disciplinas surgen de la sociología de las ciencias y de la sociología del conocimiento y de una reflexión interna sobre ella misma, pero también de un conocimiento externo. (p. 1).

El racionalismo reduccionista, elevado a categoría de verdad unificada de la modernidad, se entregó a la creencia de una única realidad en la verdad científica que exigía metodológicamente que la realidad y los hechos se acomodaran al modelo. El método científico del racionalismo disciplinar devalúa el poder y riqueza de la subjetividad humana, incluido el lenguaje para exaltar como único camino real y verdadero el lenguaje científico, Rigoberto Pupo afirma: "... la misma verdad de la ciencia, en tanto resultado humano, le es inherente el momento cultural y toda la carga de imaginación creadora que impregna el hombre en su acción" (p. 2). Adicionalmente, hay que contemplar en un análisis real y holístico la existencia de otras categorías de verdad como la histórica, la artística y la moral.

Hoy sin embargo emerge la necesidad del diálogo de saberes, Leff (2012), no solo en la reivindicación del saber cotidiano más allá del rol pasivo de usuario de los avances científicos, sino también con el redescubrimiento del saber ancestral de los pueblos originarios construidos en otra lógica y otra cosmovisión y también con aquellos

pensamientos, costumbres y lógicas de la periferia que se separan del estándar del núcleo cultural.

Las disciplinas de forma aislada o levemente cooperativa han alcanzado una acumulación enorme de saberes, Nicolescu (1994), afirma que en este momento de la historia esa acumulación ha llegado a convertirse en uno de los elementos de desigualdad social más determinantes. Se habla de que, si el acceso a la información es poder, entonces el conocimiento es poder absoluto para discriminar individuos, colectivos y comunidades enteras.

Sin embargo, vale la pena dar claridad a que no se trata de atacar indiscriminadamente el desarrollo y aporte de las disciplinas, Lanz (2010), nos ayuda a sobreponer esa supuesta contradicción, aclarando que se debe valorar los conocimientos disciplinares acumulados a lo largo de la historia de la humanidad teniendo en cuenta que ellos forman parte de la esencia misma del proceso evolutivo cultural del hombre, sin embargo, cosa muy diferente es:

"... el cuestionamiento a la racionalidad epistémica de un determinado modelo de producción, distribución y consumo de conocimiento. De eso sí se trata. La crisis implosiva de la episteme Moderna está acompañada por una crítica epistemológica radical al magma cognitivo de la Modernidad, es decir, al sistema de representaciones cognitivas en las que se funda el paradigma científico Moderno." (Lanz, 2010, p. 12).

En relación con el problema ambiental y consecuentemente con la educación ambiental, podemos afirmar que sabemos mucho más que hace 50 años, hay una enorme cantidad de estudios de diferentes disciplinas y algunos abordados de manera interdisciplinaria, sin embargo, y como lo menciona Max Neff (2004): "sabemos mucho, pero comprendemos muy poco" (p. 18).

Con relación a la crisis civilizatoria y a su expresión en la crisis ambiental, Leff (2012), manifiesta que:

La crisis ambiental es el síntoma –la marca en el ser, en el saber, en la tierra– del límite de la racionalidad fundada en una creencia insustentable: la del entendimiento y construcción del mundo llevado por la idea de totalidad, universalidad y objetividad del conocimiento que condujo a la cosificación y economización del mundo. (Leff, 2012, p. 2)

La competencia del saber se ha desarrollado exponencialmente en todas las áreas del conocimiento, gracias a una estrategia de mercado que podría constituirse en una industria de la academia, cuyo insumo es el dominio del conocimiento. Es un conocimiento que describe, explica, analiza, cuantifica y mide la experiencia humana; pero que no la comprende. La comprensión no

es un ideal considerado dentro de la industria educativa.

La modernidad nos presenta una ruptura en la comunicación que, como Max Neff (2004), afirma: "... es en buena parte producto de la exacerbación del pensamiento racional, manifestado por el claro predominio del reduccionismo de la lógica binaria que, entre otras cosas, separa al observador de lo observado." (p. 11)

Nicolescu (1994) se pregunta:

¿Qué pasa que mientras más conocemos cómo estamos hechos, menos comprendemos quiénes somos? ¿Cómo ocurre que la proliferación acelerada de las disciplinas hace cada vez más ilusoria toda unidad del conocimiento?

¿Qué pasa que mientras más conocemos el universo exterior, más el sentido de nuestra vida y de nuestra muerte es relegado a la insignificancia, o a lo absurdo? ¿La atrofia del ser interior será el precio a pagar por el conocimiento científico? ¿El bienestar individual y social, que el científicismo nos prometía, se aleja indefinidamente como un espejismo? (p. 6)

Una cosa es conocer y otra comprender. Pico della Pirandola en el siglo XV, con vastos conocimientos en múltiples disciplinas, intento en el seno de la sabiduría de la Iglesia Católica proponer un diálogo intersubjetivo, entre las religiones, la filosofía, la ética y las cosmologías de la época, por supuesto el diálogo no prosperó, fue declarado hereje y posteriormente asesinado por un agente del establecimiento.

Nicolescu (1994), proponía en el siglo pasado, cuando los ordenadores no tenían la capacidad de procesamiento de hoy en día y las computadoras cuánticas apenas se imaginaban, un ejercicio especulativo en donde se depositan en una máquina todos los conocimientos posibles y disponibles por el hombre, la computadora entonces tendría acceso a todo el conocimiento de la humanidad, pero posiblemente no comprendería nada.

El ejercicio de acceder a la información que para Nicolescu (1994) era un ejercicio hipotético, hoy en día es una realidad cruda, a través de la autopista de la información podemos acceder una cantidad casi infinita de datos e información, pero eso antes de acercarnos nos ha alejado de la comprensión y de la sabiduría.

Al contexto de la tradición disciplinar vigente y hegemónico, aún hoy en día le cuesta aceptar que a pesar de los resultados incuestionables de la tecnología como aplicación indiscriminada de la ciencia (positivos y negativos) no se le puede sustraer del contenido cultural, pues, como dice Rigoberto Pupo: "... devienen estériles para el hombre, pues enajenan y deshumanizan. Resultan

perjudiciales, porque la verdad es vacía de contenido, cuando se separa de la belleza y la bondad" (p. 18).

La multidisciplinariedad tiene antecedentes cercanos al desarrollo mismo de las disciplinas, con momentos de perihelio y afelio, donde disciplinas aparentemente aisladas entre sí encuentran campo fecundo en la mente de los investigadores para construir sus teorías y explicaciones del universo. En la antigüedad personajes como da Vinci, eran maestros en diferentes disciplinas, incluso el mismo Newton pasaba más tiempo en sus asuntos de alquimia que de la misma física y no digamos de Descartes que su aporte a la filosofía del conocimiento rivaliza con sus dotes de matemático.

La explosión disciplinar del siglo XIX, construyó, sin embargo, los enormes diques y barreras epistemológicas que aún hoy se conservan.

Es en este sentido que nos aproximamos conceptualmente a la multidisciplinaria, como la iniciativa de varios campos del saber para comprender y solucionar una situación problemática o para construir una respuesta a los múltiples interrogantes que el deseo ontológico del hombre genera para conocer, por una parte, su devenir en el universo, y por otra al universo mismo. Esta aproximación al problema o a la pregunta traza un camino diferente para cada disciplina según su objeto de estudio, Sotolongo y Delgado (2006): "...y en cierto momento, dicho objeto de estudio comienza a abordarse "multidisciplinariamente" con el concurso convergente (a veces de los métodos, a veces de los desarrollos conceptuales) de otras disciplinas" (p. 66).

De otra parte, la unión entre el arte y la ciencia se ha considerado un ejercicio multidisciplinario, Nicolescu (1994) menciona: "Innumerables coloquios han reunido a poetas y astrofísicos o matemáticos, artistas y físicos o biólogos. Estas tentativas han tenido el mérito de revelar que el diálogo entre la ciencia y el arte es no solamente posible, sino también necesario" (p. 81).

La necesidad de abordar los problemas de la sociedad y del conocimiento en equipos de trabajo, ha favorecido el desarrollo de equipos multidisciplinarios, es decir, investigadores o científicos de varias áreas del conocimiento con sus propios acerbos epistemológicos, esto, sin embargo, aunque representa un avance frente al dogmatismo disciplinar no es suficiente tal como lo expresa Lanz (2010):

...en el mejor de los casos se logrará una ampliación del visor, una mayor complementariedad, tal vez un cierto intercambio de saberes. Pero no puede esperarse mucho más. No tanto por errores u omisiones de los operadores, sino porque no está planteado allí un cambio de paradigma. (p. 14).

En este caso, sumar disciplinas no representa necesariamente más comprensión, así lo entiende Morin (1994, p. 8), Max Neef (2004, p. 4) y específicamente Köppen, Mancilla y Miramontes (2005), cuando afirman: “La multidisciplinaria representa una yuxtaposición de disciplinas que es meramente aditiva y no conlleva la integración ni el enriquecimiento mutuo” (p. 8).

Algunos autores diferencian la multidisciplinaria de la pluridisciplinaria, a pesar de que ambos conceptos comparten muchos de sus elementos estructurales, Max Neef (2004) dice que la pluridisciplinaria: “Implica cooperación entre disciplinas, sin coordinación. Normalmente, se da entre áreas del conocimiento compatibles entre sí, y de un mismo nivel jerárquico” (p. 5) y se ubica como referencia la combinación de disciplinas como la biología, la química y la física o la antropología, la arqueología y la historia, entre otras. Los avances y desarrollos de cada disciplina en particular aportan al desarrollo y profundización de las otras.

Nicolescu (1994), y Motta (2002), afirman que la pluridisciplinaria hace referencia al abordaje de un problema de investigación inherente a una disciplina por parte de varias disciplinas al mismo tiempo. El análisis de una obra de arte desde la perspectiva de otras ciencias tanto naturales como humanas es un ejemplo de ello. Sin embargo, a pesar de que en realidad se puede ganar en complejidad desde el punto de vista del análisis del problema de la disciplina donde está inscrito el objeto de estudio, no deja de ser potestad de la disciplina porque el enfoque de la investigación es fundamentalmente disciplinario.

La interdisciplinaria, de otra parte, representa un paso hacia la construcción de comprensiones complejas del problema de investigación, es más ambiciosa respecto a la pluri o multidisciplinaria en el sentido que menciona Nicolescu (1994) y Mota (2002), de aspirar a una transferencia metodológica entre las disciplinas que eventualmente puedan abordar el problema de investigación.

La transferencia de métodos entre la disciplina como una evidencia del ejercicio interdisciplinario se evidencia en el ejemplo que Nicolescu (1994), nos expone alrededor de la forma como el arte ha utilizado, las herramientas de la tecnología informática construye un nuevo quehacer y una nueva forma comunicativa; el acceso a comunicación construida en tiempo real a través de la red de información es una herramienta de un poder tan grande como nunca antes había tenido a su disposición el ser humano.

En ese mismo orden de ideas, la interdisciplinaria es una intencionalidad con una característica importante, la convergencia de varias disciplinas un poco al estilo de la multi o pluridisciplinaria, pero que las supera en la intención, como dice Sotolongo y Delgado (2006), al buscar: “...el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto

de estudio nuevo, diferente a los objetos de estudio que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisciplinariamente” (p. 66). El otro elemento fundamental de la interdisciplinaria es su aspiración de delimitar el objeto de estudio en forma interdisciplinaria y no disciplinaria, como es el caso de la multidisciplinaria.

En la interdisciplinaria existe una colaboración horizontal entre las disciplinas, aunque no se debe olvidar que los actores de la acción investigativa son científicos cargados de barreras epistemológicas producto de su especialización, que conscientes de su identidad superan las barreras para, según lo dice Köppen, Mansilla y Miramontes (2005): “... estudiar lo necesario de las otras con el propósito de sentar las bases para una comprensión mutua” (p. 8). La interacción de los investigadores con objetos de estudio interdisciplinarios hace surgir nuevas inquietudes “y se crean o redefinen viejos conceptos como complejidad, caos o frustración, hasta eventualmente llegar a la creación de nuevas especialidades institucionalizadas” (Köppen, Mansilla y Miramontes, 2005, p. 8). De esta manera, la interdisciplinaria se consolida como el resultado de un proceso de integración que al estilo del principio hologramático es el resultado de mucho más que la suma de las partes, ya que da como productos fenómenos emergentes.

Podría pensarse con los planteamientos de Lanz (2010),

... que en el desarrollo de un enfoque interdisciplinario en el abordaje de un problema complejo va más allá de la simple agregación de la contribución de las disciplinas respecto al problema estudiado, hasta el punto de poder integrar saberes de distinta índole para una construcción teórica diferente y novedosa. (p.14)

Esa nueva construcción teórica que es más que la suma de las disciplinas que posiblemente contribuyan a su comprensión, en el sentido del principio hologramático, Morin (1994) en “El método, la naturaleza de la naturaleza”, es un nuevo campo del saber, que eventualmente según otra consideración, incluso alcance el rigor de disciplina y en ese mismo sentido del principio de recursividad organizacional de Morin (1994) y de la misma manera en que los pueblos ancestrales andinos del sur de Colombia llaman el churo cósmico “...al tejido con los pilares de continuidad cíclica y tridimensionalidad” (Serrano, 2021, p. 86), estamos ante la emergencia de tantos campos de estudio o disciplinas del conocimiento como problemas complejos aborden los investigadores.

Otro elemento que nos ayuda a entender los contextos de los entrelazamientos disciplinares, multi, pluri, inter y trans, es que del análisis de estos prefijos podemos

entender, como lo explica Mota (2002), que lo multi y lo pluri hacen alusión a cantidades, mientras lo inter y lo trans, nos refieren a relaciones de dependencia, cooperación e intercambio.

Para concluir nuestro análisis de la interdisciplina es pertinente aludir al hecho de que se pueden identificar niveles o grados de interdisciplinariedad, este elemento es importante teniendo en cuenta que más adelante también valoraremos la transdisciplinariedad desde esta misma perspectiva. Nicolescu (1994), menciona que se pueden identificar tres grados o ámbitos de interdisciplinariedad, a saber: el grado de aplicación, el grado epistemológico y el grado de la emergencia de nuevos campos disciplinares. Es en este último ámbito que Nicolescu (1994) dice que: "la interdisciplinariedad contribuye al big bang disciplinario" (p. 35).

La transdisciplinariedad, por otra parte, es un concepto de una complejidad aún mayor, su término ha venido siendo utilizado en diferentes contextos y situaciones, confundiéndolo en la práctica con la multi y la interdisciplinariedad, pero con la concepción principal de ser una alternativa transformadora a la idea del pensamiento disciplinar, como lo dice Nicolescu (1994), la transdisciplinariedad es la: "...feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad" (p. 3).

III. Posturas sobre la transdisciplinariedad

El origen semántico del término transdisciplinariedad se reporta por varios autores Nicolescu (1994), Mota (2002), Klein (2001) y Hermosa (2022), en un evento sobre la interdisciplinariedad emprendido por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en Niza, en el año 1970. Piaget, citado por Nicolescu (1994), afirma que se puede transformar un paradigma en la medida que se adopten nuevos objetos y métodos e incorporen también novedades en la instrumentalización conceptual y tecnológica de la comprensión de la realidad de forma evolutiva donde se conserva y al mismo tiempo se deconstruye el conocimiento.

Piaget, citado por Köppen, Mancilla y Miramontes (2005, p. 1), dice:

En las relaciones interdisciplinarias se puede esperar la llegada de una etapa superior que sería "transdisciplinaria", la cual no se limitaría a alcanzar interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que ubicaría estas relaciones en un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas.

Max Neef (2004), realiza un acercamiento detallado desde la visión disciplinar del conocimiento, avanzando en nivel

de complejidad por lo multi, lo pluri y lo interdisciplinario, hasta llegar al punto donde pueden interactuar varios niveles de realidad que es la transdisciplinariedad. En ese sentido, para Max Neef, la transdisciplina es la coordinación entre los niveles propositivo, normativo y valórico de las ciencias, entendido lo propositivo como las ciencias de las leyes físicas, de la naturaleza y de la sociedad; lo normativo son las disciplinas básicamente tecnológicas y lo valórico supera lo que podemos hacer con la técnica y va hacia lo que debemos hacer en perspectiva ética.

IV. La Transdisciplinariedad según Morin

Morin (1994), identifica una gran dificultad en el diálogo entre las ciencias que podría facilitar el abordaje transdisciplinar de los problemas objeto de estudio y está relacionado con: "...encontrar la difícil vía de la entre articulación entre las ciencias que tienen cada una, no solo su propio lenguaje, sino conceptos fundamentales que no pueden pasar de una lengua a la otra" (p. 7). Las barreras epistemológicas construidas a lo largo de siglos de historia de las ciencias y afianzadas en los logros espectaculares de ellas, transformados en avances tecnológicos de gran impacto en la sociedad, fortalecen los diques que separan los campos disciplinares.

En el trabajo de Morin en relación con el término específico de la transversalidad, en comparación con otros relacionados como la pluri o la interdisciplinariedad, no está totalmente diferenciado y se utiliza un poco indiscriminadamente, especialmente en lo referido a la interdisciplinariedad. Sin embargo, vale destacar que ha sido Morin quien ha puesto la atención de forma sistemática y como propuesta metodológica la crisis originada por la visión disciplinar de la ciencia convertida en una teoría hegemónica relacionada con el proyecto de la modernidad, que tiene como característica el pensamiento lineal fundamentado en el racionalismo cartesiano, entre muchos otros aspectos. Morin (1994), dice: "Volvamos sobre los términos de interdisciplinariedad, de multi o poldisciplinariedad y de transdisciplinariedad que no han sido definidos porque son polisémicos y etéreos" (p. 8).

Para Morin (1994), lo verdaderamente importante más allá de las diferenciaciones semánticas entre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad es: "...ecologizar" las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean" (p. 8).

Morin (1994) plantea la urgencia y la necesidad de superar la visión hegemónica disciplinar en el desarrollo del conocimiento e insiste en afirmar que los múltiples y diferentes aspectos que permiten el avance de las disciplinas está precisamente en el hecho de romper el aislamiento entre ellas gracias a la movilidad de los

conceptos entre unas y otras, a las interferencias que generan campos de estudio compartidos, o a la: "... emergencia de nuevos esquemas cognitivos y de nuevas hipótesis explicativas, sea, en fin, por la constitución de concepciones organizativas que permiten articular los dominios disciplinarios en un sistema teórico común" (p. 6). Y en relación con la transdisciplinariedad afirma que se trata de:

"...esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades. De hecho, son complejas cuestiones de ínter, de poli, y de transdisciplinariedad que han operado y han jugado un rol fecundo en la historia de las ciencias; se debe retener las nociones claras que están implicadas en ellas, es decir, la cooperación, y mejor, articulación, objeto común y mejor, proyecto común" (p. 8).

V. La transdisciplinariedad según Basarab Nicolescu

En el mismo año en el que aparecía el ensayo de Morin "Sobre la interdisciplinariedad", Nicolescu (1994), publica en París su libro emblemático "La transdisciplinariedad: Manifiesto". Nicolescu toma de Morin la reflexión profunda acerca de la crisis de las disciplinas en la tarea de interpretar y comprender la realidad, la nueva realidad que surge de los desarrollos mismos de las disciplinas en campos de estudio tan variados como el microcosmos, o el ADN, o la cibernética o los estudios del clima que derivaron en conceptos y teorías como el efecto mariposa y la teoría del caos. Nicolescu (1994), reconoce los alcances del pensamiento clásico y del nuevo pensamiento transdisciplinar: "Para el pensamiento clásico, la transdisciplinariedad es un absurdo, pues no tiene objeto. En cambio, para la transdisciplinariedad, el pensamiento clásico no es absurdo, pero su campo de aplicación es reconocido como restringido" (p. 35-36).

La transdisciplinariedad como el camino que permita superar las sólidas barreras epistemológicas que han construido las disciplinas en su devenir histórico, pretende abarcar los importantes desarrollos disciplinares, pero también lo que nutre las mismas barreras epistemológicas que separan esas disciplinas, es decir los conocimientos de frontera, e incluso lo que está más allá de todas las disciplinas. En este sentido, la Transdisciplina tiene como finalidad: "...la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento" (Nicolescu, 1994, p. 35).

Nicolescu (1994), lleva la transdisciplinariedad a otro nivel de complejidad al incorporar la reflexión sobre los niveles de realidad, si se entendía que en un mismo nivel de realidad lo trans, desbordaba los campos disciplinares en su objeto y su método, al avanzar hacia la comprensión de la existencia de diferentes niveles de realidad, lo

trans deriva hacia la comunicación entre esos niveles de realidad, encontrando respuestas que solo se dan en las intersecciones de esos niveles, "la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez" (p. 36). Max Neef (2004), nos ayuda a aclarar el concepto de nivel de realidad cuando afirma que es: "... un conjunto de sistemas que son invariantes ante la acción de ciertas leyes generales" (p. 12).

Nicolescu (1994), determina un elemento importante en la comprensión de la transdisciplinariedad y es la discriminación de tres elementos constitutivos de su proceso de indagación: el tercero incluido, los niveles de realidad y la complejidad. Por lo anterior, el desarrollo o no todos o algunos de los elementos de la transdisciplinariedad genera, la existencia de niveles o grados. "La visión transdisciplinaria nos propone considerar una Realidad multidimensional, estructurada a varios niveles, que reemplaza la Realidad unidimensional, a un solo nivel, del pensamiento clásico" (p. 39).

Al preguntarnos acerca de cuál es el objeto de estudio de la transdisciplinariedad, Nicolescu (1994), responde: " El conjunto de los niveles de Realidad y su zona complementaria de no-resistencia..." (p. 43).

Si al decir de Nicolescu (1994) p. 52, la naturaleza intrínsecamente tiene un carácter transdisciplinario conformado por la naturaleza objetiva, la naturaleza subjetiva y la trans Naturaleza, entonces los asuntos derivados del ambiente como analogía del concepto de naturaleza determinan que el problema ambiental abordado por la educación ambiental sea de naturaleza transdisciplinaria, y a pesar de juego de palabras, podemos seguir afirmando que cualquier avance hacia la comprensión del fenómeno ambiental debe caminar el circuito de la transdisciplina. Más allá está el tema de la educación ambiental como epifenómeno que aspira a la comprensión del ambiente y a la construcción de soluciones complejas al fenómeno complejo del problema ambiental. Surge entonces la pregunta de si la educación ambiental es consciente de su necesaria complejidad y transdisciplinariedad para abordar el problema ambiental que le corresponde.

Nicolescu (1994), no desencanta la esperanza y en un afán visionario afirma que el desarrollo de la transdisciplina como teoría del método tiene intrínseco una: "...pluralidad compleja y unidad abierta de las culturas, de las religiones, y de los pueblos de nuestra Tierra, y las visiones sociales y políticas en el seno de un solo y mismo pueblo" (p. 72).

Finalmente, podemos decir que la transdisciplinariedad según Nicolescu (1994), p. 97, es una relación y una experiencia continua, permanente y vivenciada, de la teoría y la práctica. Como en el churo cósmico de los

pueblos ancestrales andinos, la espiral se recrea en el tránsito de la teoría hacia la práctica para reconstruir nueva teoría que a su vez es referente y es referenciada por una nueva práctica.

VI. La transdisciplinariedad según Sotolongo y Delgado

Sotolongo y Delgado (2006), coinciden con Morin (1994) y Nicolescu (1994), en ver el objeto transdisciplinario en los desarrollos de las disciplinas, incluso en sus barreras epistemológicas y más allá de las disciplinas mismas, por lo anterior podemos afirmar que distinguen en la transdisciplina la posibilidad de utilizar lo que ellos mismo llaman:

“...cuotas de saber” análogas sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios –incluso aparentemente muy alejados y divergentes entre sí– articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas. (p. 66).

Como ejemplo de esta posición se plantea el mismo enfoque complejo y el desarrollo de la concepción de ambiente como sistema auto eco organizado.

Sotolongo y Delgado (2006) coinciden con Nicolescu (1994), en diferenciar las características de la transdisciplinariedad frente a la visión disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar y de igual manera coinciden en que se pueden hallar puntos de encuentro entre las diferentes formas de acercarse y de construir conocimiento. En una aproximación a diferentes niveles de complejidad podríamos decir que la secuencia de menor a mayor y también el grado de complementariedad creciente se da de la disciplina, a la multidisciplina y la interdisciplina hasta llegar a lo transdisciplinar, aclarando que la transdisciplina contiene y utiliza los otros niveles de complejidad tanto en los objetos de estudio como en los métodos.

De esta manera, Sotolongo y Delgado (2006), argumentan la posibilidad de un diálogo de saberes facilitado por la transdisciplina: “...que, por parcial y localizado que sea al inicio, se va ampliando y profundizando después, a medida que se va tejiendo la madeja del corpus de saber transdisciplinario que va trazando “puentes” conceptuales, metódicos metodológicos entre los saberes dialogantes”. (p. 68).

VII. Estado del arte de la transdisciplinariedad

Es relevante destacar en relación con el origen conceptual de la transdisciplinariedad, además del coloquio de la OCDE en los años 70, y el aporte de Piaget, que el sentido estricto del término tuvo su real desarrollo en 1985, cuando Basarab

Nicolescu elaboró los pilares de la transdisciplinariedad. La cronología nos recuerda que en el año 1987 se creó en París el Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET).

Otro hito trascendental son los aportes fundamentales del congreso mundial de transdisciplinariedad realizado en el convento de Arrabida en Portugal en 1994, la carta de la transversalidad es un documento referente en este proceso y fue firmada por cientos de investigadores transdisciplinarios del mundo.

VIII. Principios y/o reglas que se deben utilizar para diseñar conceptos transdisciplinarios que no tengan los errores mencionados por Sokal Bricmont.

En principio es importante relatar la necesidad de construir sobre lo construido en los aspectos científicos y en el desarrollo del saber disciplinar, es decir, que reconociendo el carácter histórico del conocimiento y de los mismos conceptos científicos y que las verdades de hoy pueden ser relativizadas el día de mañana por nuevos avances científicos de la misma o de otras disciplinas, el valor de ellos está en relación con el objeto, el sujeto y al momento histórico. El hecho de que un argumento científico no pueda ser generalizado a todos los niveles de realidad o descubiertos por la misma ciencia no le quita el hecho de que siguen siendo válidos para un entorno específico. Las leyes de Newton y la mecánica clásica en general siguen explicando el comportamiento de los misiles o el desplazamiento de un tren entre dos puntos, así ya no correspondan sus fórmulas para describir la realidad del macro o del microcosmos.

Entre los elementos a considerar y no caer en los desvaríos posmodernistas e intentar relativizar todo el conocimiento científico por la mera crítica al pensamiento lineal, disciplinar y cartesiano, cuando se espera construir escenarios desde la transdisciplinariedad, están los siguientes:

- a. Referir los conocimientos científicos disciplinares de los cuales se pueda argumentar su contenido y aplicación en el discurso producto de un conocimiento real y no de aproximaciones conceptuales débiles.
- b. Mezclar nociones propias de un campo disciplinar con otros campos, sin argumentos empíricos o conceptuales.
- c. Sobreponerse al uso exagerado de los tecnicismos en el afán de pretender ganar científicidad en los argumentos y aparentar una supuesta erudición.
- d. Evitar: “Manipular frases sin sentido. Se trata, en algunos autores mencionados, de una verdadera intoxicación verbal, combinada con una soberana indiferencia por el significado de las palabras”. (Sokal y Bricmont, 2006, p 23).

Un elemento importante para evitar caer en estas trampas o imposturas intelectuales definidas por Sokal y Bricmont (2006), es la identificación de las posiciones o ideas posmodernistas que minimizan la importancia de la ciencia y relativizan epistémicamente tanto los objetos como los métodos de la ciencia moderna. Aceptar la crisis civilizatoria originada por el fracaso del proyecto de modernidad en la genuina aspiración de humanizar la sociedad y mejorar las condiciones de vida de forma equitativa, no significa ignorar y no reconocer el aporte en perspectiva real e histórica de la ciencia moderna, lo cual no significa tampoco negar la realidad en función del sujeto.

Las principales recomendaciones de Sokal y Bricmont (2006), al momento de abordar la transversalidad como forma de construir conocimiento, se pueden concretar en algunas de las siguientes afirmaciones:

a. Saber de qué se habla, es decir, que sin impedir que se puedan hacer elucubraciones acerca de conceptos científicos concretos, se debe respetar el rigor que conlleva su conocimiento real y profundo, para evitar que elementos de la ciencia sean extraídos de su contexto para pretender utilizarse sin razón argumentativa en escenarios que no le corresponden.

b. No todo lo oscuro es necesariamente profundo. Hay temas en ciencia intrínsecamente complejos que para su comprensión se requieren habilidades y conocimientos combinados, sin embargo, en el pretendido afán o pretensión de complejidad se debe evitar llenar los textos de una "...oscuridad deliberada de la prosa que oculta cuidadosamente la vacuidad o la banalidad". (Sokal y Bricmont, 2006, p. 205).

Aunque las disciplinas tienen su propio lenguaje o lenguaje técnico que de no conocerlo disminuye la posibilidad de que la persona del común acceda a un pretendido conocimiento, también es cierto que el conocimiento profundo de un tema, permite que hasta el tema más complejo pueda explicarse en sus elementos básicos con palabras sencillas; esto es un poco la tarea de los docentes en el ejercicio de lo que se denomina la transposición didáctica.

c. La ciencia no es un texto. En referencia a utilizar un lenguaje literario para referirse a temas de la ciencia, se va a tocar con mayor profundidad más adelante, sin embargo, podemos afirmar que, aunque la metáfora es un recurso literario válido e incluso puede ser un apoyo en el ejercicio de la transposición didáctica, vale recordar que el manejo de las palabras en el lenguaje netamente científico tiene una connotación exacta que tiene sentido "...dentro de una compleja trama de teoría y experimentación"

(Sokal y Bricmont, 2006, p. 205), que se diferencia de la metáfora que siempre es susceptible de interpretación.

d. No copiar miméticamente las ciencias naturales. Al abordar temas y métodos transdisciplinarios se debe tener cuidado en no extrapolar idénticamente contenidos y métodos, especialmente desde las ciencias naturales a las ciencias sociales o viceversa, aunque el problema podría presentarse también entre disciplinas o ciencias de los mismos grupos referenciados.

La sugerencia está en entender que, aunque la transversalidad supera los objetos y los métodos de las disciplinas: "...el tipo de enfoque en cada ámbito de investigación habrá de depender de los fenómenos específicos estudiados" (Sokal y Bricmont, 2006, p. 207).

e. Desconfiar del argumento de autoridad. Esta recomendación va en el sentido de lograr un justo equilibrio en la valoración del sujeto en el proceso de conocimiento como actor relevante transformador de la realidad, sin perder de vista que los argumentos en favor o en contra de una teoría deben poder responder a la solidez del objeto de estudio y del método y no referidos a: "...las cualidades personales o el estatuto social de sus defensores o detractores" (Sokal y Bricmont, 2006, p. 207).

f. No confundir escepticismo específico con escepticismo radical. En la construcción de conceptos y métodos transversales se debe poner especial cuidado en el desarrollo de críticas a la forma de acceder al conocimiento, incluida la forma de hacer ciencia, entendiendo que sigue siendo hegemónica la ciencia clásica. Se advierte del peligro del escepticismo radical como una paradoja entre lo radical y lo escéptico, entendiendo que lo radical es una convicción que va contra los principios del escepticismo. De otra parte, y en concordancia con lo establecido párrafos atrás, no podríamos traslapar sin mayor profundización y contextualización elementos de una ciencia a otra. Por ejemplo, el principio de indeterminación de Heisenberg que ha dado sustento a la física y a la teoría cuántica sacudiendo los cimientos del conocimiento científico, no puede ser tomado en ciencias sociales como sustento de un escepticismo radical que ignora la existencia de una realidad empírica verificada por la ciencia. Sokal y Bricmont (2006) puntualizan lo siguiente: "Es evidente que siempre se puede dudar de una teoría concreta, pero los argumentos escépticos generales propuestos para apoyar esas dudas son absolutamente irrelevantes, debido precisamente a su generalidad" (p. 208).

Según Sokal y Bricmont (2006) pareciera querer referirse a la formación filosófica y literaria tradicional como no científica o no dotada de carácter científico y pone en entredicho no solo los objetos de su condición de disciplina científica, sino sus fines, cuando afirma: "No es nuestro deseo criticar esta formación, en sí misma, ya que es probable que se ajuste a los objetivos que persigue. Sin embargo, puede ser un lastre cuando uno se enfrenta a textos científicos...". p. 215.

Sokal y Bricmont (2006), relativizan, a pesar de argumentar mucho contra la relativización, la relevancia e importancia del sujeto en el proceso investigativo, especialmente refiriéndose a las ciencias naturales, lo que de por sí profundiza la grosera separación y distinción entre estas y las ciencias sociales:

"...el autor y la literalidad del texto tienen, en literatura o incluso en filosofía, una importancia de la que carecen en la ciencia. Se puede aprender perfectamente física sin leer a Galileo, Newton o Einstein, y estudiar biología sin leer una línea de Darwin. Lo que cuenta son los argumentos teóricos y factuales que proponen estos autores, y no las palabras que han utilizado para expresarlos. Por otro lado, sus ideas pueden haberse visto profundamente modificadas, e incluso superadas, por la evolución posterior de sus disciplinas. Además, las cualidades personales de los científicos y sus creencias extra científicas no tienen la menor pertinencia para la evaluación de sus teorías".

No sé si es la falta de comprensión de la idea de Sokal y Bricmont (2006) o una contradicción real en sus postulados, pero sus afirmaciones, con las que coincidimos, acerca de la existencia de un estrecho vínculo entre la ciencia y los poderes políticos, económicos y militares hace que la función social de los científicos sea cuestionable éticamente, y que definitivamente la ciencia y por supuesto los científicos están sujetos a todos los prejuicios sociales, políticos, filosóficos o religiosos a los que puede estar sujeto cualquier otro ser humano o incluso en mayor grado. Sokal y Bricmont (2006). Esto contradice la afirmación de que las características y creencias personales de los científicos no deben ser consideradas en el análisis de sus teorías. La relación del sujeto -objeto -sujeto, es insoluble Morin (1994).

IX. Las metáforas como parte de una explicación científica.

Sokal y Bricmont (2006), ya nos advierten del peligro de visualizar la ciencia únicamente desde su perspectiva textual, sin respetar lo que tiene de empírica la gestión de la realidad a la luz de los objetos y los métodos de investigación y de estudio, por eso afirman que: "Las ciencias naturales no son un mero depósito de metáforas listas para ser utilizadas en ciencias humanas" (p. 206), y más adelante, en el mismo texto citado Sokal y Bricmont (2006), afirman que la ciencia y sus teorías no son: "...

como las novelas; en un contexto científico esos términos tienen un significado preciso, que se diferencia, de forma sutil, pero crucial, de su significado cotidiano, y que solo es comprensible dentro de una compleja trama de teoría y experimentación" (p. 206). El uso indiscriminado de metáforas para referirse a los eventos de carácter científico, tanto de los campos de las ciencias sociales como de las naturales, puede llevarnos a conclusiones sin sentido.

En esta primera parte de la reflexión sobre las metáforas se ha argumentado acerca de lo que no se debe hacer en una explicación científica, sin embargo, existen espacios en los que el manejo del recurso literario es válido y útil para las explicaciones científicas y la investigación transdisciplinaria. Rigoberto Pupo (Multiversidad Mundo Real), lo explica muy bien cuando afirma: "Es difícil encontrar un texto, incluyendo el ensayo estrictamente científico, que no opere con imágenes y metáforas, pues necesariamente trabaja con palabras, con sus respectivos significados y significantes que no pueden reducirse a lo inmediatamente dado" (p. 9).

"La naturaleza del lenguaje metafórico está permeada de complejidad, incertidumbre y de ficción heurística. Por eso puede red-escribir la realidad y posibilitar nuevas imágenes creativas de lo real existente" (Rigoberto Pupo, p.10).

El lenguaje es en sí mismo objeto de estudio y comunicador de la ciencia, en ese orden de ideas se valida la utilización de la metáfora como recurso literario en la comunicación de los resultados científicos, cuando esta respeta la integridad de la información y valora el ejercicio objetivo disciplinar y metodológico de lo que comunica. La transposición didáctica como herramienta fundamental para llevar los avances de la ciencia producida en los laboratorios o en el terreno donde se construye la investigación, acción o la investigación sociológica, hasta los escenarios de los estudiantes o de los investigadores noveles o incluso del ciudadano del común; puede utilizar como instrumento didáctico, la metáfora.

Nicolescu (1994), reivindica la vinculación del arte con la ciencia, si tomamos en cuenta que la metáfora es un recurso literario, y recordando que la literatura es un objeto de investigación científica y también una creación artística, se evidencia que si se puede acercarse a la interdisciplinariedad e incluso a la transdisciplinariedad: "Una etapa más ha sido franqueada con el acercamiento interdisciplinario entre la ciencia y el arte. Allí también las iniciativas son múltiples y fecundas" (p. 81). Nicolescu (1994), nos confirma que su idea es que la ciencia y el arte pueden y deben avanzar hacia la transdisciplinariedad: "Esas búsquedas experimentales constituyen el germen de una verdadera transdisciplinariedad en acto" (p. 81).

De esta manera, todas las actividades inter y

transdisciplinarias son caminos donde se puede interactuar entre ciencia y arte, a través de la metáfora y estos ejercicios: "...tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado" (Mota, 2002, p. 3). El mundo de la poesía con la metáfora, la imagen y la utopía es acaso una puerta metodológica o un camino al decir de Machado, a otro nivel de percepción y otro nivel de realidad. (Rigoberto Pupo, p. 9)

Para concluir citamos a Lao Tzu, citado por Max Neef (2004):

Treinta rayos comparten una rueda;
Es el hueco del centro el que la hace útil.
Amasa la arcilla para convertirla en un vaso;
Es el espacio interior que lo hace útil.
Corta puertas y ventanas para un cuarto;
Son los huecos que las hacen útiles.
Por lo tanto, la ganancia proviene de lo que está;
Y la utilidad de lo que no está.

Esta creación literaria en forma de texto poético es una metáfora que nos permite por fuera del lenguaje netamente científico identificar una ley de la transdisciplinariedad en el sentido que Max Neef (2004) menciona: "Sólo por lo que no está, es posible que esté lo que está; y sólo por lo que está es posible que no esté lo que no está" (p. 21).

X. Principios para lograr la transdisciplinariedad

Desde luego no es una especie de receta que hay que seguir en cuanto a ingredientes y rutinas, pero para lograr la transdisciplinariedad hay que navegar por los rumbos de tres elementos constitutivos, no secuenciales y netamente complementarios e interdependientes: los niveles de realidad, el tercero incluido y la complejidad.

En este ensayo espero dar brevemente una aproximación a estos tres principios:

•Niveles de realidad

El concepto de niveles de realidad es abordado por varios autores de la complejidad, en este espacio vamos a revisar las ideas de Morin, Max Neef y Nicolescu.

Morin (1994), no habla específicamente en los términos de niveles de realidad, pero hace alusión a la idea conceptual a través de lo que él denomina sistemas de referencias, y es en ese sentido que él afirma: "...un error en relación con un sistema de referencias puede devenir en una verdad en otro tipo de sistema" (p. 3).

Max Neef (2004) y Nicolescu (1994) son mucho más específicos y puntuales frente a la semántica de los niveles de realidad y los determinan como escenarios donde algunas leyes posiblemente consideradas universales o generales según la ciencia moderna no son aplicables en

un conjunto particular de sistemas. Es pertinente entonces afirmar como lo dice Max Neef (2004) que: "dos niveles de Realidad son diferentes, si al pasar de uno al otro hay un quiebre en las leyes y en conceptos fundamentales como, por ejemplo, la causalidad" (p. 12). La teoría cuántica es una situación ejemplificante, las leyes de la mecánica clásica no aplican en el mundo de las partículas subatómicas, pero sigue siendo vigentes en el mundo macro físico.

Para la construcción de objetos y métodos transdisciplinarios se debe poder reconocer que la realidad es multidimensional y que por esa razón está constituida en varios niveles de realidad, esta forma de acceder a los objetos de estudio es diferente a la realidad unidimensional donde existe un único nivel de realidad, que es el escenario de la ciencia moderna. (Nicolescu, 1994, p. 39)

•El tercero incluido

Para la lógica del tercero incluido se debe partir de la aceptación de los niveles de realidad, porque es en ese ámbito donde se da esta realidad. Max Neef (2004) y Nicolescu (1994), explican el tercero incluido, reconociendo en primer lugar el papel de Lupascu, Husserl y Popper como pioneros de este principio. En este principio superamos la dualidad de los opuestos que conviven en un nivel de realidad, donde uno le da sentido y existencia al otro, lo simple y lo complejo, la luz y la oscuridad, onda o partícula o el ying y el yang de las culturas orientales; avanzamos entonces del A y -A, a la existencia de un T donde empieza a existir una triada de la cual debe participar un nuevo nivel de realidad. En un nivel está A y -A y en otro T, para completar un triángulo donde uno de los vértices definitivamente está en un nivel de realidad diferente. Nicolescu (1994), nos brinda un ejemplo que dilucida una paradoja de la física:

...toda manifestación aparece como una lucha entre dos elementos contradictorios (ejemplo: onda A y corpúsculo no-A). El tercer dinamismo, el del estado T, se ejerce a otro nivel de Realidad, donde eso que aparece como desunido (onda o corpúsculo), es de hecho unido (quanton), y eso que aparece como contradictorio es percibido como no-contradictorio. (p. 24).

Vale la pena destacar que la lógica del tercero incluido no anula o excluye la lógica de tercero excluido en la que se base el pensamiento racional disciplinar, sino que la circunscribe a situaciones particulares alejadas de la complejidad. (Nicolescu, 1994, p. 25).

•La complejidad

La complejidad como principio de la transversalidad debe entenderse como una construcción de la mente, que es compleja en sí misma. Desde lo biológico son redes neuronales con un número inmensamente grande de interacciones y de información y desde el aspecto

de la mente, una construcción de sentidos, emociones e identidades refugiadas en el yo, en el consciente y el subconsciente. Pero la complejidad también está y es en los mismos objetos que representan la experiencia empírica del acto de conocer, como dice Nicolescu (1994): "Está entonces también en la naturaleza de las cosas" (p. 31).

La complejidad se trata de poder visualizar de manera efectiva las múltiples aristas de la realidad compleja, sin embargo, estas solo construyen sentido si son religadas y no separadas de esa realidad. (Morin, 1994, p. 7).

La complejidad, como camino hacia la comprensión más holística de la interacción de diferentes niveles de realidad, debe recurrir a distintas disciplinas e incluso, como dice Morin (1994): "...a la policompetencia del investigador" (p.4).

Un sistema es más o menos complejo dependiendo del conocimiento del observador, quien es capaz de describirlo de manera simple o detallada y compleja, en ese sentido la complejidad es una característica otorgada por el observador (sujeto) y no es inherente al mismo sistema (objeto).

Gell-Mann (1994), recurre a la relación problema-tiempo para definir complejidad, lo que se acerca más a grados o niveles de complejidad que a la complejidad misma, la relación continua con la capacidad de los sistemas informáticos de realizar un proceso en su relación con el tiempo, esto introduce otra categoría adicional a la ecuación y es el equipo informático, que a su vez está determinado por la capacidad del procesador del hardware, el software y la habilidad misma del operador para poder explotar la relación entre los dos elementos anteriores. (p.45).

De esta manera, desde las ciencias de la complejidad se construye una idea de complejidad instrumentalizada a través de máquinas construidas por humanos para hacer las cosas mejor y más rápido que los mismos humanos que las crearon. Las máquinas son entonces prolongaciones físicas e intelectuales de nuestro saber y nuestro ser, tanto físico como mental, social y espiritual.

¿La complejidad es una construcción humana o podemos afirmar que el ecosistema natural - sociedad, es complejo intrínsecamente?, Morín (2006), afirma que: "no existe un fondo físico independiente del sujeto que lo construye", y añade: "...el objeto real o ideal, depende de la construcción que el sujeto haga". Es el patrimonio cultural del observador el que deconstruye el mundo según sus propios parámetros, es en la mente como expresión del cerebro donde se elaboran los objetos complejos. Como dice Nicolescu (1994) "La complejidad en la ciencia es primero la complejidad de las ecuaciones y los modelos",

es decir, representaciones de la realidad, más no la realidad misma, a pesar de que esa realidad complejizada en los modelos mentales es al decir de Nicolescu: "...la imagen en espejo de la complejidad de los datos experimentales, que se acumulan sin cesar."

Lanz (2010) afirma que la transdisciplinariedad y la complejidad "pertenecen a dos registros diferenciados, pero entroncan en un mismo sustrato epistemológico" (p.15). Los dos constructos se determinan en escenarios diferentes, pero parten de los mismos presupuestos epistemológicos, es decir, recorren el mismo camino de la construcción del conocimiento separado del racionalismo disciplinar, el cual no niegan, sino que absorben. La transdisciplina es el camino para llegar a la complejidad en objeto y método.

Considero relevante acotar que para el inicio de la construcción de objetos y métodos transdisciplinares es conveniente recordar el papel de la investigación disciplinar tal como lo plantea Nicolescu (1994):

De toda evidencia, la metodología transdisciplinaria no reemplaza la metodología de cada disciplina, que permanece como lo que ella es. Pero, la metodología transdisciplinaria fecunda estas disciplinas, proveyéndoles esclarecimientos nuevos e indispensables que no pueden ser producidos por la metodología disciplinaria. (p. 100).

Cuando se quiere implementar un proceso de comprensión transdisciplinar es importante constatar que se desarrollan los tres rasgos que Nicolescu (1994) considera fundamentales: El rigor, la apertura y tolerancia. El rigor en la construcción de argumentos sólidos basados en la experiencia disponible y que evitan la disipación. La apertura es la aceptación de que no se sabe todo y que lo que queda por descubrir puede cambiar nuestro objeto y nuestro método. La tolerancia es la aceptación en condición de verdad a ideas, opiniones y creencias opuestas a las nuestras.

•La transdisciplinariedad en la comprensión del problema y la educación ambientales

El principio de recursividad organizacional de Morin (1994), es susceptible de ser explicado y comprendido desde la educación ambiental e incluso explica y ayuda a comprender los fines de la misma y no solo en el nivel de la realidad pedagógica y ambiental que correspondería a un encuentro interdisciplinar, sino desde el lenguaje cosmológico del principio del bien vivir de los pueblos tradicionales andinos del sur de Colombia en la comprensión del churo cósmico, como oportunidad de diálogo entre diferentes niveles de realidad y la complejidad. (Nicolescu, 1994, p36).

El diálogo de saberes entre las disciplinas ecológicas permeadas por la inter y multidisciplinariedad encuentra eco en las cosmologías de los pueblos originarios y permite comprender no solo las contradicciones, sino los complementos en diferentes niveles de realidad, convirtiendo eso en comprensión transdisciplinaria.

Según Max Neef (2004) en el ámbito de la ciencia clásica el saber tiene sentido en la relación que mantiene con el problema del conocimiento, es decir, el sujeto plantea una solución a un problema (el objeto), sin embargo, en el campo del comprender "...no existen problemas sino solo transformaciones que integran indisolublemente Sujeto y Objeto."

De esta manera, y en el análisis del asunto ambiental en visión problematizadora, tal como es abordado desde la educación ambiental tradicional, la problemática ambiental corresponde al objeto de investigación y de intervención, es decir, sobre la naturaleza o la red extensa de que habla Descartes, la preocupación ha girado alrededor del conocimiento (saber) derivado de las alteraciones humanas sobre los ecosistemas locales, regionales y global y la forma como esto afecta la provisión de servicios ecosistémicos, es decir una visión profundamente antropocentrista. Esta forma de acercarse al conocimiento es orientada por los principios de la causalidad y se aborda desde el reduccionismo del proyecto de la Modernidad, así es que las ciencias naturales y las ciencias sociales, cada una desde sus propios estatutos epistemológicos, construyen respuestas diferentes a un problema común, sin embargo, esas respuestas dado su origen reduccionista no aportan soluciones reales ni sostenibles a la crisis ambiental, entre otras cosas porque se niega la existencia de distintos niveles de realidad.

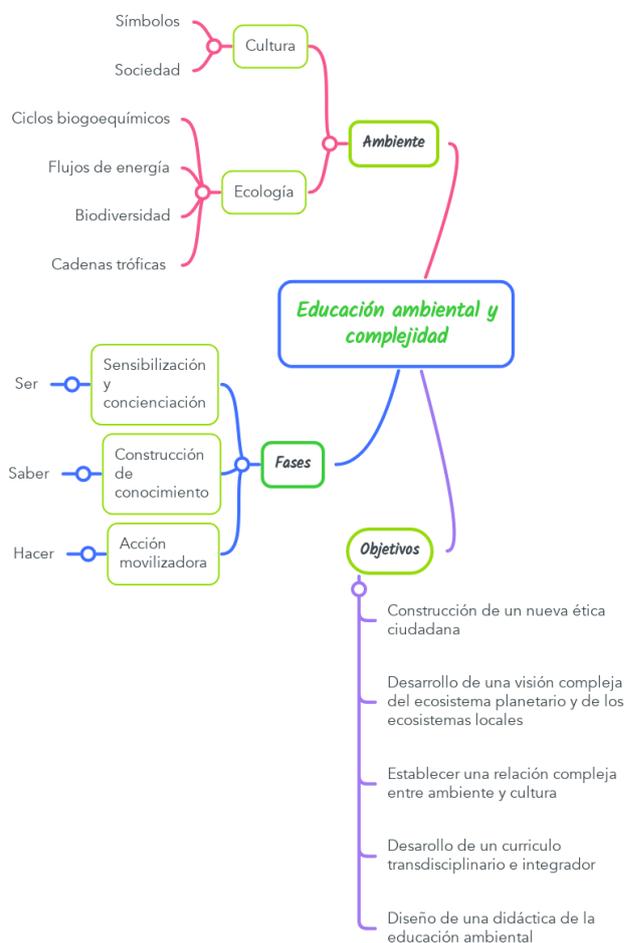
XI. CONCLUSIONES

Aunque la transdisciplinariedad surge conceptualmente hace un poco más de 50 años, podríamos afirmar con respecto a su némesis: la disciplinariedad, que es relativamente reciente. Sin embargo, a pesar de ser una visión alternativa, se ha consolidado con fuerza en el escenario científico y académico actual debido a las características evidentes de la crisis civilizatoria que en la complejidad de los problemas no encuentra comprensión de los fenómenos del mundo.

La transdisciplina no es solo un método o una forma de comprender la realidad (objetiva, subjetiva y trans subjetiva), es también la posibilidad de encontrar objetos y problemas que desbordan los límites disciplinares.

La transdisciplina incorpora a la comprensión del mundo la posibilidad de varios niveles de realidad, el diálogo de saberes y la superación de la limitación de la construcción de conocimiento solo desde la dimensión racional, donde

existe armonía entre la mente, las emociones y el cuerpo. La nueva realidad debe ser comprendida en una lógica relativa donde existe la posibilidad del tercero incluido y donde los valores y la ética son relevantes en el ejercicio del científico.



Hernán Modesto Rivas Escobar: Doctorante en Pensamiento Complejo de Multivesidad Mundo Real Edgar Morin.

Tabla No. 1
LA TRANSDISCIPLINARIEDAD
(Construcción propia)

Autor	Definición	Características	Semejanzas entre autores	Diferencias entre autores
Edgar Morin	<p>“...esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades” (Morin, 1994, p. 11).</p> <p>Para Morin es difícil definir la transdisciplinariedad porque en palabras de él mismo: “... no han sido definidos porque son polisémicos y etéreos” (p.8).</p>	<p>Para Morin lo importante no es solo la idea de ínter y de transdisciplinariedad, él considera que se debe “ecologizar” las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean” (p.8)</p> <p>La transdisciplinariedad es el resultado de la transgresión de los límites epistémicos que ha construido el pensamiento netamente disciplinar, avanzando hacia la conjunción de nuevas hipótesis y de un nuevo esquema cognitivo que permite articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y permite también concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado.</p>	<p>Precursor de la transdisciplinariedad en cuanto a objeto y método, en confrontación directa con el discurso disciplinar como único y absoluto, sin negarle su espacio. Así, a partir del discurso del método transdisciplinar empiezan a confluír los Max Neef, Nicolescu, Sotolongo y Delgado, y Piaget entre otros.</p>	<p>A diferencia de Nicolescu y Max Neef, Morin cree en la existencia de objetos que son al mismo tiempo ínter, poli y transdisciplinarios.</p>
Basarab Nicolescu	<p>La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. (1994, p. 35)</p>	<p>Existen tres elementos fundamentales para el desarrollo de la transdisciplinariedad: identificación de los niveles de realidad, la complejidad y el principio del tercero incluido.</p> <p>La investigación transdisciplinaria, a pesar de ser diferente y antagónica a la pluri e interdisciplinaria, es complementaria a ellas e incluye a la investigación disciplinaria. La transdisciplina se caracteriza por integrar la naturaleza objetiva, la naturaleza subjetiva y la trans naturaleza.</p> <p>La transdisciplina acepta los contrarios sin oponerlos, los reconoce como parte de la Realidad. Desde el punto de vista de los ecosistemas biológicos integra los ecosistemas locales en relación y dependencia del ecosistema planetario, entendiéndolo que modificando el ecosistema planetario se modifican los ecosistemas locales y actuando sobre los ecosistemas locales modificamos el ecosistema planetario.</p>	<p>Con Max Neef comparten la idea de los elementos de la transversalidad entendidos en el tercero incluido, la complejidad y los niveles de realidad.</p>	<p>Difiere con Piaget en la aplicación de la estrategia transdisciplinaria.</p>
Sotolongo y Delgado	<p>La transdisciplina es el proceso indagatorio que persigue obtener “cuotas de saber” análogas sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios—incluso aparentemente muy alejados y divergentes entre sí— articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas.</p>	<p>El saber transdisciplinario tiene la posibilidad de trazar puentes conceptuales, metodológicos y metodológicos entre los saberes “dialogantes”, pero con una toma de distancia deliberada y enérgica respecto al propio estatuto epistémico del discurso disciplinario</p>	<p>Coinciden con Morin, Nicolescu y Max Neef en el hecho de que la transdisciplina se nutre de las disciplinas y de la forma de construir conocimientos desde la multi e interdisciplina, pero que las absorbe y supera en el sentido de ampliar los objetos de estudio y por supuesto también los métodos.</p>	<p>Difiere con Piaget en la aplicación de la estrategia transdisciplinaria. Se reafirma en que existen ya saberes transdisciplinarios como la Bioética Global y el Holismo Ambientalista.</p>

Jean Piaget	Círculo de las ciencias que establece la interdependencia de facto de las diversas ciencias. Para Piaget, la transdisciplinariedad era una etapa más alta en la epistemología de las relaciones interdisciplinarias.	"En las relaciones interdisciplinarias se puede esperar la llegada de una etapa superior que sería "transdisciplinaria", la cual no se limitaría a alcanzar interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, si no que ubicaría estas relaciones en un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas" Piaget, citado por Köppen, Mancilla y Miramontes (2005)	Comparte con la mayoría de autores la necesidad de abandonar como única perspectiva de construcción de conocimiento la visión racional y disciplinar de la ciencia y el mundo.	Para Piaget la coordinación transdisciplinaria era algo deseable, pero no posible, al modo de una utopía. Se debe tener en cuenta el momento histórico del desarrollo de sus reflexiones y aportes y su condición de estructuralista. Morin, Nicolescu, Sotolongo y Delgado, consideran que ya existen ejercicios científicos abordados desde la transdisciplinariedad a pesar de que siga siendo dominante el paradigma disciplinar. Piaget ve a la transdisciplina como una especie de super o meta disciplina que organiza a las demás en una estructura jerárquica, lo que no comparten los otros autores citados.
Manfred Max Neef	La transdisciplinariedad es la coordinación entre los niveles valóricos, normativos y propositivos.	La transdisciplinariedad se sustenta en tres pilares fundamentales: a) niveles de realidad, b) el principio del "tercio incluido", y, c) la complejidad. Además, reconoce, como modos de razonar simultáneos y complementarios, el racional y el relacional.	Comparte con Nicolescu la idea de los elementos de la transversalidad entendidos en el tercero incluido, la complejidad y los niveles de realidad.	A diferencia de Nicolescu, Max Neef cree que aun cuando esté clara la epistemología de la transdisciplinariedad, su aplicación como metodología aún plantea deficiencias, especialmente en relación con el ámbito de las disciplinas sociales. Concretamente, falta alcanzar claridad respecto de los niveles de Realidad en el mundo de lo social.

XII. REFERENCIAS

- Alfaro Castegnaro, Milena, & Badilla Saxe, Eleonora, & Miranda Garnier, Ximena. (2012). HACIA LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 12(1),1-37. [fecha de Consulta 13 de mayo de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363011>
- Eschenhagen, M. L. (2021). Adversidades y posibilidades de alternativas al desarrollo: epistemologías otras y educación ambiental superior. Gestión y Ambiente, 24(supl1), 83–106. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91240>
- Gell Mann, M. (1994). El Quark y el Jaguar. Tusquets Editores. Barcelona.
- Hermoso López Araiza, J. P. (2022). Transdisciplinariedad y Ecosofía: saberes necesarios para comprender y habitar la Tierra. Interconectando Saberes, (13), 101-114. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2730>
- Klein, J. T. (2001). Transdisciplinariedad: Discurso, Integración y Evaluación. En Debate Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social (pp. 33–50). UNESCO. http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/transdisciplinariedad_y_complejidad_en_el%20 analisis_social.pdf
- Köppen, E., Mansilla, R., y Miramontes, P. (2005). La Interdisciplina desde la teoría de los sistemas complejos. Ciencias, 79(julio), 4–12. http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u2_act1
- Lanz, R. (2002). Diez preguntas sobre la transdisciplina. Revista de Estudios Transdisciplinarios, 2(1), 11–21. <https://www.redalyc.org/pdf/1792/179221238002.pdf>
- Leff, Enrique. (2012). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes, Polis [En línea], 7 | 2004, Publicado el 10 septiembre 2012, consultado el 30 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/polis/6232>
- Max-Neef, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Ecological Economics. Universidad Austral de Chile. <http://ecosad.org/phocodownloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentostransdisciplinariedad.pdf>

10. Morin, E. (1994). Sobre la interdisciplinariedad. En: BULLETIN EN LIGNE DU CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHES ET ÉTUDES TRANSDISCIPLINAIRES (CIRET) BULLETIN N° 2 Juin 1994
11. Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad, Polis [En línea], 3 | 2002, Puesto en línea el 19 noviembre 2012, consultado el 18 de abril del 2022. URL : <http://polis.revues.org/7701> ; DOI : 10.4000/polis.7701
12. Nicolescu, B. (1994). La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher. https://www.academia.edu/31835170/LA_TRANSDISCIPLINARIEDAD_Manifiesto_transdisciplinariedad_Ediciones_Du_Rocher
13. Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-Pasando Fronteras*, (3), 23-30. <https://doi.org/10.18046/retf.i3.1624>
14. Pupo Pupo, R. IMAGEN, METÁFORA, VERDAD. (Hacia una visión hermenéutica compleja). Descargado de Multiversidad Mundo Real. Sin fecha.
15. Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Big Bang Faustiniiano*, 2(4), 3-9. <https://revistas.unj-fsc.edu.pe/index.php/BIGBANG/article/view/259/254>.
16. Serrano, Laura E. (2021). Una etnografía de los sonidos en la espiral de vida Quillasinga. En *ACTAS VI CONGRESO ALA: Desafíos emergentes: antropologías desde América Latina y el Caribe*, p 85-94.
17. Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona - España. Editorial Paidós.
18. Sotolongo, P. L., y Delgado Díaz, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (pp. 65-77). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1510.dir/soto2.pdf>

“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AULAS INCLUSIVAS EN TIEMPO DE PANDEMIA: UNA ESTRATEGIA TRANSFORMADORA MEDIANTE LA COMUNICACIÓN Y LAS NARRATIVAS INFANTILES”

Yuliana Elena Peláez Zapata
Laura Katherine Gallego Villada
Diana Marcela López Rojas
Universidad Católica Luis Amigó

RESUMEN

En el marco del curso de práctica IV Comunicación y Narrativas infantiles de la Licenciatura en Educación Infantil, adscrito a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, se diseñó el proyecto de aula “Inteligencia emocional y aulas inclusivas en tiempo de pandemia: una estrategia transformadora mediante la comunicación y las narrativas infantiles” como una oportunidad de acercamiento e intervención a la Fundación Lupines, entidad de carácter privado sin ánimo de lucro que atiende población en situación de discapacidad. El proyecto contempló dos categorías de análisis: inteligencia emocional sustentada desde Goleman, (1995); y las habilidades sociales, considerando los autores Caballo y Verdugo, (2005); las categorías que fueron el sustento del estudio con relación al manejo, comprensión y reconocimiento de las emociones, vistas como una necesidad latente dentro de la práctica a nivel general con el grupo trabajado.

Así mismo, en el proceso se tuvo en cuenta consideraciones, desde el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017) se contemplan conceptos que apoyan precisamente el proceso de inclusión como: educación inclusiva y ajustes razonables, aspectos necesarios para tener éxito en los planes educativos proyectados con los estudiantes.

Igualmente, desde el decreto 1075 (2015) se resalta nuevamente la importancia de la educación inclusiva, abarcando dificultades, capacidades, habilidades excepcionales, entre otras, y demás consideraciones necesarias en el proceso educativo como tal.

La metodología fue bajo la técnica de diez talleres interactivos, con base a diferentes estrategias a partir de las narrativas infantiles. La muestra atendida fue de 15 estudiantes entre los 12 y 18 años; con diversos diagnósticos, por lo que se requería flexibilizar las estrategias de acuerdo con las necesidades.

PalabrasClave: inteligencia emocional, habilidades sociales, educación inclusiva, práctica pedagógica.

ABSTRACT

As part of the Communication and Children's Narratives Practicum Course of the Degree in Early Childhood Education from the Faculty of Education and Humanities at Luis Amigó Catholic University, the classroom project called "Literature, a world of possibilities to get to know me" is designed as an opportunity to approach and intervene with the Lupines Foundation, a private non-profit organization that serves the population with disabilities. The project involves two categories for analysis which are emotional intelligence, supported by Goleman (1995), and social skills from authors such as Caballo and Verdugo (2005). These categories were the basis of the study in relation to the management, understanding and recognition of emotions, seen as a latent need within the group at the practicum place. In addition, during the process some considerations from Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2017) were taken into consideration, some concepts that support the inclusion process are contemplated such as: Inclusive education and reasonable adjustments, necessary aspects to have successful educational plans with students.

Moreover, from the decree 1075 (2015) the importance of inclusive education is remarked once more, encompassing difficulties, capacities, exceptional skills, among others, besides necessary considerations in the educational process as such.

The methodology proposed consisted of ten interactive workshops, based on different strategies to promote Children's narratives. People who benefited were 15 students between 12 and 18 years old with varied cognitive diagnoses, so it was necessary to adjust strategies according to their needs.

Keywords: Emotional intelligence, social skills, inclusive education, pedagogical practice.

I. INTRODUCCIÓN

El proyecto de aula "Inteligencia emocional y aulas inclusivas en tiempo de pandemia: una estrategia transformadora mediante la comunicación y las narrativas infantiles" surge a partir de la observación y caracterización realizada en el Proyecto Educativo Fundación Lupines, por parte de las estudiantes Yuliana Peláez Zapata del semestre noveno y Laura Gallego Villada del octavo, bajo la asesoría de la docente Diana Marcela López.

En los últimos dos años de labor dentro de la institución se ha percibido que, a nivel general, en ambos grupos los estudiantes evidencian dificultades para manifestar y asociar emociones puntuales ante ciertas situaciones cotidianas. Ellos mismos, incluso, han expresado, durante algunas actividades relacionadas directamente con el tema, que les cuesta reconocerlas y emplear estrategias de manera autónoma al momento de enfrentarse a escenarios que les puedan generar conflicto.

Esta observación ha permitido reflejar que dicha situación interfiere de manera directa los distintos tipos de relaciones sociales, al igual que durante el acto comunicativo, al enfrentarse a la imposibilidad de manifestar clara y tranquilamente lo que verdaderamente sienten o desean. Igualmente, durante los procesos educativos inclusivos se percibió que dichas actitudes influyen de forma poco positiva en el proceso propio de aprendizaje y participación de las diferentes actividades que se proponen, generando ellos mismos límites para desarrollarlas.

Es por ello que desde la educación con un enfoque inclusivo se busca continuar generando espacios y estrategias que no solo permitan a los estudiantes la construcción de nuevos aprendizajes, sino que los dote de herramientas adecuadas para ser aún más funcionales en los diferentes contextos. Es así como se considera vital el fortalecimiento de las habilidades necesarias con relación al manejo de emociones, que finalmente se convierten en la base del éxito de las relaciones intra e interpersonales.

Con base en las consideraciones anteriores, la institución

en la que se llevó a cabo el proceso de aplicación del proyecto mencionado, cuenta con una población diversa que finalmente se hace necesario generar adaptaciones y flexibilizaciones, acordes y contextualizadas a la realidad del estudiante. En efecto, es lo que desde el decreto 1421 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone que los docentes realicen "ajustes razonables" a los planes de trabajo que se desarrollan, con el fin de generar a los estudiantes posibilidades de aprendizaje más efectivas acordes a sus habilidades, siendo conscientes de los niveles de exigencia que se dan alrededor de estos MEN (2017), de esta manera, se busca favorecer de manera inmersa procesos de vida independiente y autónoma.

A continuación, se encuentra evidenciado el trabajo realizado durante el primer semestre del año 2021, en relación con los argumentos, procesos y resultados que atañen al fortalecimiento de habilidades sociales desde una educación inclusiva que favorecen la adaptación y participación de los estudiantes en los distintos contextos en los cuales es fundamental la gestión de las emociones a través de las narrativas infantiles.

II. MARCO TEÓRICO

Las bases conceptuales que guiaron el proyecto de aula están sustentados en las siguientes categorías.

Categoría 1: Inteligencia emocional

La pandemia y el confinamiento ha sacudido al mundo y desde luego el contexto educativo desde la misma concepción de los procesos de socialización. Es así como desde la Fundación Lupines se desarrolló la práctica educativa, en la que los estudiantes, a partir del reconocimiento de sí mismos en diferentes situaciones cotidianas sociales, identifiquen sus emociones. Desde lograr mantener una conversación fluida y coherente, hasta identificar la causa y forma de expresión de lo que le genera enojo, como un ejemplo puntual. Dichos aspectos han conectado inmediatamente con el considerar importante y vital el trabajar en pro de que cada uno fortalezca los niveles emocionales básicos y el despliegue de sus posibilidades, debido al impacto que crea el conocer y regular las emociones y sentimientos propios dentro de una vida social activa. Como expresa Goleman (1995), la inteligencia emocional es "la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común" (p.6).

Así mismo, el autor del libro "Inteligencia Emocional", comparte algunas características puntuales respecto al concepto, lo que confirma en nuestra perspectiva la importancia de abordar el tema con los estudiantes del proyecto educativo. Goleman (1995) refiere que dichas características son:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, pero no por ello menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p.43).

De acuerdo con lo anterior, se puede ratificar la importancia de trabajar con los estudiantes estrategias de conocimiento personal, y la forma positiva en cómo esto influye en su desenvolvimiento cotidiano. Se espera que ellos afirmen sus potencialidades para contribuir en su desarrollo integral, donde aspectos como la autodeterminación, autonomía, autoconocimiento y autoconcepto son fundamentales al hablar de favorecer la inteligencia emocional. Ante la situación planteada, las entidades que trabajan en pro de favorecer la calidad educativa en Colombia, buscan articularse directamente en este proceso desde su propuesta de aplicación de los ajustes razonables en las instituciones educativas, entendidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2017) como:

Ajustes razonables: son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos (p.4).

Como puede observarse, se requiere que la escuela inclusiva no solo se centre en generar espacios para abordar contenidos académicos, sino que considere esencial crear ambientes de aprendizaje que sean propicios para desarrollar competencias en el estudiante con relación a su propio conocimiento, el cual le permita en las diferentes situaciones enfrentar y afrontar miedos, frustraciones, enojo y esa cuota de confianza que se debe tener en el otro. Tal como lo menciona Goleman, (1995) "La aparición de nuevos métodos para profundizar en el estudio del cuerpo y del cerebro confirma cada vez con mayor detalle la forma en que cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta." (p. 16).

Del mismo modo, el autor hace referencia al proceso de autocontrol, expresando: "Ajustar el tono emocional de una determinada interacción constituye, en cierto modo, un signo de control profundo e íntimo que condiciona el estado de ánimo de los demás". (p.135).

Respecto a lo mencionado sobre los cambios que ha sufrido la educación y la escuela a través de la historia y, sin ir muy lejos, la situación tan compleja que trajo consigo la emergencia sanitaria por cuenta del covid-19, debido a la cual el mundo entero se vio en la necesidad de transformar paradigmas enfrentándose y adaptándose a la nueva realidad, una realidad en donde los estudiantes dejaron de asistir a las aulas cambiando sus dinámicas cotidianas: tener contacto con sus compañeros y docentes, haciendo indispensable el manejo de las herramientas tecnológicas, evidenciándose que estas estrategias de trabajo motivaron a los estudiantes a participar de manera activa gracias a la diversidad de plataformas encontradas en la red.

Es así como el enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones les ayudará a ser capaces de crear espacios con sentido desde la inteligencia emocional, donde se ve un diálogo continuo de habilidades como: percibir, entender, expresar y controlar los sentimientos propios, y, a la vez, descifrar el lenguaje empleado por las demás personas al interactuar con ellas, comprendiendo su realidad emocional.

Categoría 2: Habilidades Sociales

Seguramente, en muchas ocasiones te han preguntado ¿Cómo te relacionas con los demás?, y sobre todo ¿cómo te relacionas con el otro en tiempo de pandemia? ¿Esa comunicación se da, de manera asertiva y con afectividad?, ¿sabes manejar los conflictos que se te presentan en la cotidianidad?, dichas dinámicas pueden potenciar o ponerle límites a la capacidad de cada persona para interactuar con el otro, manejar las emociones y desarrollar las habilidades sociales básicas, como: empatía, cooperación, autocontrol, comunicación, comprensión de situaciones, resolución de conflictos, asertividad y el apego, de las cuales depende en gran medida el éxito.

En los contextos educativos cada estudiante es un mundo diverso, en cuanto a gustos, metas, ritmos y estilos de aprendizaje, habilidades, capacidades, resolución de problemas, toma de decisiones, la diferencia en cómo ve y enfrenta su realidad social, requiere que se le brinde espacios y estrategias para pensar, sentir, cuestionarse, crear y para transformarla según sus necesidades e interés; las habilidades sociales ayudan a favorecer estos aspectos y otros más, que les permitirá potenciar su independencia y establecer relaciones armónicas con sus pares, familia, maestros y adultos en general.

Cabe señalar que desarrollar y preparar a los estudiantes en todas estas habilidades sociales es un gran reto, donde influye una serie de variantes que es fundamental tener presente, como la motivación, curiosidad e iniciativa del educando, al igual, que la creatividad, compromiso y estrategias empleadas por los maestros para conseguir dicho fin. Sin embargo, se debe resaltar que estas

conductas pueden ser modificadas para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes. Como lo exponen Caballo y Verdugo (2005), las habilidades sociales *“son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje. No son rasgos de personalidad, se adquieren a través del aprendizaje y, por tanto, se pueden cambiar, enseñar o mejorar mediante los mecanismos del aprendizaje”*(p.24), y, a la vez, que estén en relación con las exigencias de su realidad inmediata y en concordancia con su formación integral.

Como se ha indicado, las habilidades sociales son fundamentales en el proceso de autoconocimiento, donde visibilice sus destrezas, cualidades y también, sus debilidades, las cuales se deben reforzar aún más, al igual que la expresión de su punto de vista al interactuar con los demás.

Finalmente, desde el Ministerio Educación Nacional (2012) la literatura es establecida como *“la necesidad de construir sentido, que es inherente a nuestra condición y que nos impulsa, desde la más temprana infancia, a trabajar con las palabras, para habitar mundos posibles y para operar con contenidos invisibles”*. (p.77). De esta manera, y entendiendo que la literatura es considerada un pilar de la educación inicial y actividad rectora de la infancia, se comprende que la función que representa en todos los procesos formativos de los estudiantes, es fundamental para enriquecer las diferentes alternativas comunicativas que puedan crearse dentro de los diversos contextos que llegan a interactuar a lo largo de su vida.

Resulta oportuno, mencionar que el Ministerio de Educación Nacional busca tener procesos inclusivos enmarcados en el Decreto 1421, el cual pretende que las instituciones educativas del país consideren y vinculen a los estudiantes sin condición limitante alguna. Puntualmente, el MEN (2017) menciona que:

Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.5).

Al mismo tiempo, desde la intencionalidad articulada al fortalecimiento de las habilidades sociales, el decreto 1075 busca reglamentar todo el proceso educativo inclusivo en Colombia, puntualmente en este el MEN (2015) explica:

Fomentar la exploración, curiosidad, creatividad, participación, pensamiento crítico e innovador, búsqueda de soluciones a situaciones de la vida cotidiana y la sana convivencia de las niñas y los niños en el marco del respeto por los derechos humanos y los valores democráticos, así como el desarrollo de la identidad individual y colectiva, reconociendo, respetando y valorando la diversidad (p.70).

Así, tanto las habilidades sociales como el manejo de la inteligencia emocional, hacen parte fundamental de una verdadera educación inclusiva, cobrando mayor valor y significado ante los procesos de desenvolvimiento asertivo del ser humano en sociedad.

Lo cierto es que existe una estrecha relación entre las habilidades sociales y la inteligencia emocional en adolescentes, debido a que al poseer estrategias para regular sus interacciones sociales con pares, familiares y adultos tendrán argumentos para gestionar sus emociones en cualquier ámbito. Es muy común escuchar expresiones de los estudiantes como: *“no soy capaz, es imposible; estoy triste”*, cuando en verdad está experimentando un estado de frustración; o se les llama la atención por una falta cometida o una decisión poco acertada y expresan que están siendo amenazados por los demás; igualmente, muestran poca iniciativa para la resolución de problemas; siendo esto un claro ejemplo de su falta de control de las emociones.

De esta manera, se puede evidenciar que la literatura infantil es un medio que permite crear nuevas experiencias de exploración en el reconocimiento de sí mismo, desde la educación inclusiva como ser único, además de las posibilidades con las que cuenta para enfrentarse a situaciones cotidianas; por su parte la inteligencia emocional se concibe como el factor principalmente implicado en las respuestas que reflejan los estudiantes del proyecto educativo ante momentos puntuales de su vida diaria y las habilidades sociales son herramientas fundamentales que contribuyen al enriquecimiento a nivel personal e intrapersonal.

Cabe señalar que la literatura es una herramienta que favorece el desarrollo emocional de los estudiantes, debido a que los personajes, lugares y situaciones que hacen parte de las historias de los textos infantiles, se contribuyen con el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones; al hacer uso de esta estrategia les permite reflexionar sobre situaciones pasadas y fortalecer sus acciones futuras de forma mucho más consciente.

III. METODOLOGÍA

El proyecto *“Inteligencia emocional y aulas inclusivas en tiempo de pandemia: una estrategia transformadora mediante la comunicación y las narrativas infantiles”* se

lleva a cabo por medio del desarrollo de diez talleres interactivos como: Mi cuerpo y yo, expreso lo que siento, ¿cómo lo resuelvo?, gestionando mis emociones, entre otras. Es así, como se descubre el acervo comunicativo y las posibilidades que brinda la literatura, para contribuir en el proceso de introspección emocional de cada estudiante, tales como: canciones, sopas de letras, cuentos, cortometrajes, adivinanzas, trabalenguas, entre otros recursos que facilitan aprendizajes significativos desde su propio sentir en los diferentes contextos.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto se estructuró en las dos categorías mencionadas: la inteligencia emocional y las habilidades sociales, reconociéndose como elementos fundamentales dentro del proceso de educación inclusiva, viéndose reflejado dentro de la participación efectiva dentro del contexto social; así mismo, reconociendo ambas categorías como alternativas para fortalecer en su desarrollo integral las capacidades expresivas en el acto comunicativo y a su vez, el reconocimiento de sí mismos, generando así estrategias mediadoras frente a posibles situaciones que a cada ser en particular le representa un conflicto personal.

La muestra atendida fue de 15 estudiantes entre los 12 y 18 años, población que se encuentra entre los grados octavo y noveno, con diversos diagnósticos. Por lo que se requería flexibilizar las estrategias de acuerdo con las necesidades de cada uno de acuerdo al tipo de lesión que presentan, teniendo en cuenta que esta puede afectar su comportamiento, sus dispositivos básicos de aprendizaje, procesos básicos de pensamiento, comprometiendo así los hitos del desarrollo, de esta manera su desempeño a nivel social, cognitivo, conductual y emocional puede presentar alteraciones. Dentro del grupo se encontraron diagnósticos como: síndrome de Down, autismo, trastorno en el desarrollo psicomotor y parálisis cerebral.

IV. RESULTADOS

El desarrollo de esta práctica permitió enriquecer el proceso formativo de quienes intervinieron en la misma, observando diferentes resultados de impacto en sus participantes. Se percibió avances en los estudiantes en cuanto al reconocimiento asertivo, expresión y el manejo o control de algunas emociones como el enojo, la frustración y el miedo; también, contribuyó a promover la toma de decisiones y resolución de pequeñas dificultades cotidianas simples como servir su comida, organizar su propio puesto de trabajo, al dirigirse al otro para solicitar apoyo, desenvolverse con mayor seguridad con su par, entre otros aspectos; las estrategias empleadas para el desarrollo de las actividades tuvieron gran acogida entre las directivas de la institución y familias que percibieron el ejercicio, como parte importante dentro de la calidad de vida, lo cual se evidenció en la retroalimentación realizada con las mismas mediante encuentros presenciales, en

los que manifestaron afirmaciones como: “para mí es importante que trabajen este tema porque mi hija es muy callada y tímida”, “Son espacios que les permiten manifestarse y expresarse”, “Es necesario que aprendan a manejar sus emociones para la vida”, “Estas actividades les ayudan a tomar decisiones más adelante”.

Se observó claramente, como desde el comienzo del proyecto todas las personas vinculadas a este proceso, estudiantes, familias y docentes se mostraron interesados en cada taller interactivo planteado desde la propuesta. Así mismo, desde su actitud y participación en estos, se percibió un mejor desenvolvimiento en el contexto, obteniendo resultados significativos con relación al empoderamiento que tomaban desde su discurso tanto verbal como corporal y su integración social.

A nivel general, se observó la afirmación en la importancia del manejo emocional por medio de las narrativas infantiles, como base fundamental en los procesos futuros del ser humano; pero igualmente se ve la necesidad en el proceso educativo concebir al estudiante de una manera más holística, teniendo como base este proceso emocional específicamente el tratado dentro de la ejecución de esta práctica.

Se concibió la implementación de las narrativas infantiles como una estrategia oportuna para abordar la temática como tal, los jóvenes manifestaban algunos de manera verbal y otros a través de su participación; la disposición e interés que les permitían la variedad de las actividades.

V. DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo, “participar de interacciones positivas y significativas, a partir del reconocimiento de sí mismo, mediante algunas propuestas como las narrativas infantiles” la acogida fue bastante positiva, logrando que la mayoría de los estudiantes expresaran sus apreciaciones, compartieran sus experiencias, su sentir y aprendizajes generados a partir de cada actividad ejecutada; con aquellos que presentaron poca iniciativa para hacer parte activa de los ejercicios, se motivaron continuamente para conocer sus opiniones.

En este sentido, Goleman (1995) expresa a través de su discurso la importancia y pertinencia que se da al abordar el manejo emocional, frente a la necesidad que constantemente la sociedad está poniendo a prueba, dentro de todos los contextos en los que participa el ser humano.

Cabe señalar que, el proceso respecto al segundo objetivo “Descubrir sensaciones o emociones que les genera frustración en diferentes situaciones a partir de cuentos o relatos que abordan la temática”, fue mucho más complejo, debido a que los estudiantes reconocen esas sensaciones que están experimentando en el momento, pero, aún a

varios de ellos les cuesta asignarle nombre a esa emoción en particular, como lo es la frustración, optando por nombrarla una emoción primaria. Por lo tanto, fue necesario en el transcurso acercarse a los estudiantes al mundo de la literatura bajo las diversas posibilidades que esta permite en sus alternativas de manejo y expresión, en este caso, de emociones, ideas, pensamientos y sentimientos, como lo propone el MEN (2012) desde su apuesta de la literatura como una de las actividades rectoras fundamentales dentro del proceso de desarrollo educativo integral.

Es justo decir que con el tercer objetivo "Identificar estrategias que contribuyan en la regulación de emociones, logrando adaptarse y responder a las necesidades del medio; a través de lenguajes expresivos incluidos dentro de las posibilidades de las narrativas infantiles", gran parte de los estudiantes expresan y ponen en práctica varias estrategias para regular sus emociones y cuando lo ven necesario, a manera de consejo las comparten con sus compañeros.

A propósito de lo anteriormente expuesto, el MEN, (2017) a través del decreto 1421 en el que se brinda las orientaciones de la educación inclusiva, presentando en estas estrategias pertinentes para las personas consideradas dentro de esta población. Con ello, poder generar posibilidades de participación activa a los estudiantes dentro de sus capacidades y así tener un desenvolvimiento social, brindándoles mayor equidad para tener una mejor calidad de vida.

Se considera pertinente continuar transversalizando la temática desde las diversas actividades que se planeen en pro de favorecer la inteligencia emocional y habilidades sociales, tan necesarias para establecer relaciones armónicas consigo mismo y con los demás. Al planear, ejecutar y evaluar el presente proyecto se construyeron nuevos aprendizajes a nivel personal y profesional; la experiencia ha sido muy satisfactoria, sin embargo, en ocasiones surgieron muchos interrogantes; entre ellos, ¿cómo sistematizar una experiencia de aula en medio de una pandemia que resignificó la vida y la cosmovisión de enfrentar las emociones?, ¿cómo enseñar a los estudiantes a enfrentar los miedos cuando los docentes tenemos los nuestros?, ¿cómo llevar y transmitir tranquilidad en los escenarios educativos?, ¿Cómo se debe cambiar el rol docente como figura de confianza y seguridad para sus estudiantes? ¿Por qué nos necesitan los estudiantes donde se realiza la práctica pedagógica?, lo anterior, fue un motivo para impulsarnos en este proceso de formación y continuar con la cualificación docente.

VI. CONCLUSIONES

En conclusión, ambas categorías forman un punto de partida claro en el desarrollo de una práctica mediada con las diferentes posibilidades que brinda la literatura en

general, pretendiendo aportar no solo en el proceso de desarrollo a nivel emocional y social de cada estudiante, sino también, en la perspectiva que los maestros tienen sobre la concepción e importancia que conlleva la gestión de emociones con las habilidades sociales, la forma como una influye directamente una sobre la otra.

Finalmente, cada espacio permitió reflexionar sobre la importancia de las prácticas pedagógicas y de educar en las competencias emocionales, además, que el uso de las plataformas digitales y narrativas infantiles como dinamizadores de las propuestas y son una estrategia bastante acertada para abordar las emociones.

VII. AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos inicialmente son para la fundación Lupines que permite a las docentes en formación continuar su cualificación desde la participación inmersa en las prácticas pedagógicas y labores que allí es posible desempeñar.

Igualmente, se agradece a la Universidad Católica Luis Amigó por permitir estos escenarios de formación entre los centros de práctica en los cuales laboran algunas de las estudiantes.

No es posible finalizar este artículo, sin agradecer especialmente a todos los estudiantes y familias que de manera activa o pasiva se involucraron en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas.

También, presentamos un agradecimiento especial a la maestra asesora de la práctica IV Comunicación y Narrativas Infantiles, Diana Marcela López Rojas, por su orientación, aportes y paciencia dentro de este proceso de construcción de nuestro primer proyecto de aula.

VIII. REFERENCIAS

Caballo Escribano, C. y Verdugo Alonso, M. (2005). Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad. Artes Gráficas Palermo, S.L.1-250. Madrid, España

Comfenalco (Octubre, 2017). Programa de promoción de lectura. Tercer taller de promoción de lectura. Taller llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional, porque es más importante que el coeficiente intelectual. Le Libros 1-376.

Frandiño, G. y Reyes, Y. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de

Educación Inicial Nacional. Mineducación. 1-147. Colombia
PEI, Proyecto Educativo Fundación Lupines. (2019).
Medellín, Colombia.

Proyectos Institucionales: Plan Lector y Proyecto de Vida.
(2019). 1-13. Medellín, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de
2015 Sector Educación. 1- 436. Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de
2017. 1-20. Colombia

“CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE INVESTIGACIÓN-ALGUNOS AVANCES”

Harold Mateus Eraso Ibarra
María Alejandra Flórez Onofre
Universidad de Nariño

RESUMEN

Este artículo presenta los avances de la investigación denominada “Concepciones y actitudes de profesores y estudiantes para el desarrollo de una propuesta de formación investigadores en la escuela” desarrollada por parte de investigadores de la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño, que se focalizó en dos instituciones del municipio de Pasto Instituto Champagnat y Colegio Filipense, para caracterizar cuáles son las concepciones de los estudiantes sobre la investigación en la escuela, cuya metodología incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 56 estudiantes mediante la técnica de grupo focal.

Los avances que se obtuvieron dan a conocer las concepciones de los estudiantes frente a los procesos investigativos, estos reafirman la importancia de la investigación en la escuela, dado que los estudiantes plantean que la investigación es un proceso de búsqueda constante que permite resolver problemáticas, de manera que permite ampliar el conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y entender el mundo, aspectos constituyen un pilar importante al pensar en implementar estos procesos en el ámbito de la escuela.

Finalmente, se reconoce que la investigación es importante, debido a que se evidencia la necesidad de implementar procesos de investigación en la escuela y desde el aula, por el gran aporte que pueden brindar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave: investigación, concepciones, contexto escolar.

ABSTRACT

This article presents the progress of the research called "Conceptions and attitudes of teachers and students for the development of a proposal of training researchers at school" developed by researchers from the Master of Education at Universidad de Nariño, which focused on two institutions in the municipality of Pasto, Instituto Champagnat and Colegio Filipense, in order to characterize the students' conceptions about research at school, whose methodology included the application of semi-structured interviews to 56 students through the focus group technique.

The advances that were obtained reveal the conceptions of the students regarding the investigative processes; these reaffirm the importance of the investigation in the school since the students state that the investigation is a process of ongoing search that allows to solve problems, expanding the knowledge, developing critical thinking and understanding the world, aspects that constitute an important pillar when thinking about implementing these processes in the school environment.

Lastly, it is recognized that research is important, due to the evidence of needing to implement research processes at school and from the classroom, and because of the great contribution they can provide to the teaching-learning processes.

Keywords: research, conceptions, school context.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación en la escuela hoy por hoy se convierte en un tema de diálogo dado que propone aspectos interesantes para el proceso de enseñanza- aprendizaje, en ese contexto, la investigación presenta un aporte referente a la caracterización que se realizó mediante

la aplicación de entrevistas a docentes y estudiantes del instituto Champagnat y Colegio Filipense de la Ciudad de Pasto, esto con el fin de indagar sobre las concepciones de los estudiantes y profesores sobre investigación en el ámbito escolar, para el desarrollo de una propuesta de formación de investigadores en la escuela, investigación que se adelantó desde la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño.

Este trabajo presenta una mirada sobre la importancia de implementar la investigación en la escuela como una estrategia de enseñanza- aprendizaje, esto tomando en cuenta las ventajas de articular un acercamiento real al proceso de investigación desde el trabajo de aula y como esta se puede convertir en un elemento de innovación educativa en el contexto escolar.

II. METODOLOGÍA

La investigación realizada se encuentra dentro de un enfoque apoyado en métodos de investigación mixtos, pero para caracterizar las concepciones de los estudiantes referentes a la investigación se utilizó métodos cualitativos, ya que estos, admiten la flexibilidad para realizar ajustes requeridos durante el proceso, además, permite su desarrollo en el contexto natural donde se desempeñan los roles de los estudiantes, que serán sujetos de este estudio para la construcción de saberes en esta investigación.

Se hicieron entrevistas semiestructuradas a 56 estudiantes de las instituciones objeto de estudio empleando la técnica del grupo focal, a partir de la cual se recolectó información y se diseñó una matriz en la cual se identificaron las principales categorías, es así como de cada categoría se obtuvo las respectivas subcategorías que permitieron evidenciar las concepciones que expresan los estudiantes sobre el proceso de investigación en la escuela, tras la respectiva categorización se hizo el análisis de cada subcategoría para obtener las unidades de sentido que permitieron sintetizar la información recolectada.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación, un proceso de búsqueda para la solución de problemas

Se buscó conocer que piensan los estudiantes sobre el término investigación, para ello se parte de la pregunta ¿Qué es para usted la investigación?, se obtuvo distintas concepciones, entre ellas cabe iniciar resaltando algunos de los aportes más relevantes realizados, uno de los estudiantes entrevistados afirma “la investigación es un proceso de búsqueda de información para expandir el conocimiento en cierta área de aprendizaje.” Por su parte, hay quienes reconocen la investigación como la búsqueda de información, es así como otro estudiante menciona

“Para mí la investigación es una búsqueda que se lleva a cabo de distintos pasos para poder resolver una pregunta o simplemente saber un poco más sobre un tema” Por último, los estudiantes también relacionan la investigación con la resolución de problemas, mencionando que “la investigación es una manera de encontrar una solución o una respuesta a ciertos fenómenos o problemas que causan intrigan” algunos investigadores definen “la investigación como una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante el empleo de procesos científicos” (Cervo y Bervian, 1989:41).

Tras el análisis riguroso de la información recolectada se puede concluir que los estudiantes perciben la investigación como un proceso realizado para obtener conocimiento mediante la búsqueda de información, resaltan que es una búsqueda de información a profundidad orientada a obtener conocimiento que permite averiguar y descubrir información que se desconoce logrando el aprendizaje de nuevas cosas mediante la indagación que permite dar respuesta a una necesidad, fenómeno o problemática del entorno presentada mediante su explicación, como soporte a lo encontrado se tiene que “la investigación puede definirse como un esfuerzo que se emprende para resolver un problema, claro está, un problema de conocimiento” (Sabino, 2002:34). Se concluye que la percepción que tienen los estudiantes está relacionada con un proceso de búsqueda de conocimiento para la solución de problemas.

Investigar en la escuela una forma de ampliar el conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico

Buscando conocer qué consideraciones tiene los estudiantes sobre desarrollar los procesos investigativos en la escuela, también se abordó la pregunta ¿Qué piensa usted sobre la investigación en la escuela? Para ello es necesario resaltar aportes realizados de algunos estudiantes, entre ellos encontramos el siguiente aporte “la investigación en el colegio hace que tengamos un mejor desempeño en todas las áreas, ya que promueve el aprendizaje”, de la misma manera otro estudiante menciona “Pienso que es de gran utilidad para ampliar nuestros conocimientos sobre el tema elegido y motivarnos a buscar más sobre este” así como también en las entrevistas realizadas se afirma que “La investigación en la escuela nos ayuda a crear un pensamiento crítico y analítico frente a una problemática”, de esta manera, es posible concluir que la investigación en la escuela según los estudiantes es importante porque permite la comprensión de un tema o problemática del entorno y además incentiva y motiva por el aprendizaje de nuevos conocimientos, así como también se resalta que es muy importante porque el desarrollar el proceso investigativo fomenta la curiosidad, creatividad y búsqueda de nuevos conocimientos sobre diversos temas, logrando aportar

al aprendizaje y búsqueda de respuestas a diversas preguntas, Castillo por su parte menciona que:

El pensamiento creativo se considera como una habilidad, razón por la cual es perfectamente válido adquirirlo, pues muchas veces los investigadores sin proponérselo han desarrollado aptitudes y actitudes creativas. Esta cualidad puede irse desarrollando en la persona en la medida que incursione en la investigación, ya que la misma práctica investigativa provoca y exige acciones creativas que el investigador realiza por necesidad, y en muchos casos son cuestión de sentido común. (Castillo, 2007:24)

Por tal razón y teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente. Esa adquisición de conocimientos hace que la investigación en la escuela sea considerada importante porque estimula la creatividad, un pensamiento crítico y analítico en los estudiantes frente a una problemática, permitiendo aprender, conocer, analizar y construir conocimiento significativo.

La investigación, una forma de adquirir conocimiento, resolver problemas y entender el mundo.

También se indagó sobre la utilidad de la investigación en la escuela, es así como se abordó este aspecto a través de la pregunta, según su experiencia, ¿para qué sirve la investigación? Entre los aspectos más importantes mencionados se resalta lo mencionado por un estudiante quien afirma que “la investigación nos sirve para indagar, descubrir, analizar y obtener información y mayor conocimiento en diferentes temas y en diferentes situaciones”, si bien es cierto que reconocen la investigación como una posibilidad de adquirir conocimiento también se concibe que sirve para resolver problemas tal como lo menciona otro estudiante afirmando que “La investigación sirve para buscar una posible solución a una problemática real del contexto en que vivimos.” De igual manera, Castillo entiende “el papel de la investigación como transformadora y generadora de conocimiento, el pensamiento no parte de la sola percepción, sino de los procesos de interacción del sujeto con el objeto y el medio que le rodea” (Castillo, 2007:23).

Por último, también se reconocen útil a la investigación como una posibilidad de entender el mundo, por ello se menciona que “La investigación permite entender el mundo que nos rodea”, es así como mediante el análisis de categorías y subcategorías realizado se puede concluir que según los estudiantes la investigación en la escuela permite ampliar conocimiento sobre temas de interés, además sirve para conocer, aprender, explorar e indagar con mayor profundidad la incógnita que cada estudiante posee en pro de obtener mayor conocimiento y dar respuesta a preguntas de la vida cotidiana, por su parte Mérida afirma que “la investigación en las aulas infantiles es una estrategia que genera motivación, implicación

por parte del alumnado y de las familias y propicia la adquisición de aprendizajes significativos, por qué no es una práctica generalizada.” (Mérida et al., 2011:73) Por tanto, es necesario resaltar que la investigación sirve para obtener una visión más amplia sobre una problemática del contexto cotidiano a través de la cual se generan nuevas ideas y se puede plantear posibles soluciones a dicha problemática, permitiendo tener una perspectiva diferente del mundo, ya que posibilita entender, comprender y aprender mejor el entorno que nos rodea.

Dentro de las experiencias positivas de todo proceso investigativo, el desarrollo de habilidades con los estudiantes le permiten afrontar de una manera distinta su contexto. Por otra parte, también es necesario resaltar que los estudiantes mediante la investigación pueden cuestionar el mundo y las problemáticas del día a día, permitiendo analizar problemas y buscando la manera de entenderlo para brindar una posible solución, por su parte, Plata (2016) menciona que:

A partir del trabajo con preguntas y problemas en la escuela, se despliegan un sinnúmero de búsquedas, de nuevas relaciones con los compañeros, docentes, la universidad, los contextos, consigo mismo y con otros grupos. En medio de estas dinámicas, se dan los aprendizajes: situados, problematizados, colaborativos, por indagación; que impulsan los procesos de formación y autoformación tanto individuales como colectivos (p.106).

Siendo así, la investigación en la escuela una herramienta que permite al estudiante ampliar sus saberes mediante el aprendizaje de nuevos conceptos, temáticas y conocimientos que le aporta en general a la vida cotidiana, teniendo en cuenta que cada aprendizaje es una nueva experiencia significativa para su desarrollo personal.

IV. CONCLUSIONES

Es claro que la investigación ha permeado muchas esferas del conocimiento, ubicándose principalmente en el ámbito universitario, sin embargo, como resultado del proceso de investigación, se reconoce la necesidad de implementar estos procesos mediante un acercamiento en las escuelas desde edades tempranas, dado que promueve el desarrollo de niveles de aprendizaje de mayor complejidad.

Caracterizar las concepciones de estudiantes, dejen evidencia la necesidad de la investigación en las instituciones educativas, teniendo en cuenta que conciben a la investigación como un proceso planificado que permite la solución de problemáticas de un contexto real y que aporta en gran medida en la enseñanza y el aprendizaje, dado que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento reconociendo su importancia y utilidad en la escuela.

V. REFERENCIAS

Castillo-Sánchez M. (2007), Identificación de estrategias para la formación de investigadores desde la escuela. *Revista studiositas*, Vol. 2 no. 2; p. 20-29.

Cervo A. y Bervian P. (1989), *Metodología científica*. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill.

Plata, M. (2016). Formación en investigación en el departamento de Boyacá: aportes del programa Ondas -

Colciencias. Praxis & Saber, 7(15), 103. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725>

Mérida R. Barranco, B. Criado, E. Fernández, N., López, R., & Pérez, I. (2011), Aprender investigando en la escuela y en la Universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación En La Escuela*, 73, 65–76. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i73.05>

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación científica*. Caracas: Editorial Panapo.

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN PARA LOS DOCENTES Y SU PEDAGOGÍA

Mónica Esmeralda Vallejo Achinchoy
Omar Armando Villota Pantoja
Universidad de Nariño

*“El hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos [...] Nos duele mucho más adentro porque ese hombre denota con sus tanteos, sus empujones a ciegas por las nieblas de su oscura conciencia de la lengua, que no llega a ser completamente”
Pedro Salinas, Defensa del lenguaje*

RESUMEN

Este artículo se orienta a construir una conceptualización acerca de la didáctica de la literatura, considerando el desarrollo de su proceso pedagógico, a través de la finalidad que se busca con su enseñanza: fortalecer la competencia literaria. Surge además como parte preliminar-fundamento conceptual de un proceso investigativo que adelanta en la actualidad el Grupo de Investigación en Argumentación GIA, sobre esta temática en la Institución Educativa Luis Delfín Insuasty.

Una constante dificultad asociada con la enseñanza-aprendizaje de la literatura, es el considerar a esta disciplina como un saber desligado de un marco epistémico- teórico, que involucra la estética, la sociología, la historiografía y la semiótica que se constituyen en otros lentes que permiten generar varios recursos didácticos para su enseñanza. En las aulas de clase, la literatura es reducida únicamente a un medio, a una estrategia para fomentar el aprendizaje de la lengua y el logro de habilidades lectoescritoras.

La literatura es vista como ese continente de estructuras que se materializan en los textos, aspecto que cultiva en los educandos una apatía por el discurso literario y una percepción de la lectura desde un enfoque formalista,

alejado de la riqueza intertextual, dialógica que ofrece el destinarse a desarrollar procesos de interpretación y comprensión de los variados géneros que ofrece la lectura literaria, este efecto quizá se genera por la escasa reflexión sobre la importancia de la literatura en el desarrollo de competencias éticas, estéticas y cognitivas que son inherentes a la conceptualización de la disciplina que en la mayor parte de docentes no está clara.

Palabras clave- didáctica, educación, enseñanza, pedagogía, literatura.

ABSTRACT

This article aims to build a conceptualization about the didactics of literature, considering the development of its pedagogical process, through the purpose sought with its teaching: to strengthen literary competence. It also arises as a preliminary part-conceptual foundation of an investigative process that is currently being carried out by the GIA Argumentation Research Group, on this subject at the Luis Delfín Insuasty Educational Institution.

A constant difficulty associated with the teaching-learning of literature is considering this discipline as a knowledge detached from an epistemic-theoretical framework, which involves aesthetics, sociology, historiography and semiotics that constitute other lenses that They allow to generate several didactic resources for their teaching. In the classroom, literature is reduced to just a medium, a strategy to promote language learning and the achievement of reading and writing skills.

Literature is seen as that continent of structures that materialize in the texts, an aspect that cultivates in students

an apathy for literary discourse and a perception of reading from a formalist approach, away from the intertextual, dialogic richness that destiny offers. To develop processes of interpretation and understanding of the various genres offered by literary reading, this effect is perhaps generated by the scant reflection on the importance of literature in the development of ethical, aesthetic and cognitive skills that are inherent in the conceptualization of literature. Discipline that in most teachers is not clear.

Keywords- didactics, education, teaching, pedagogy, literature.

I. ANTECEDENTES

El tema que se argumenta toma como sustento algunos referentes locales y nacionales que permiten dimensionar la importancia de la didáctica de la literatura en el marco de la enseñanza de este saber en Colombia.

El libro "Didácticas de la Lengua y de la Argumentación Escrita" de Roberto Ramírez Bravo, docente de la Universidad de Nariño, Coordinador de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, es un texto que presenta aportes teóricos sobre las perspectivas y tareas de la didáctica de la lengua, haciendo énfasis en la evolución de la enseñanza de la lengua y de la escritura en los contextos escolares; aunque el texto no habla directamente de la literatura, es importante porque expone las bases para elaborar secuencias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, planteando una serie de estrategias que pueden ser empleadas por los docentes en su rol de enseñar a aprender.

La ponencia titulada "El Deber Ser de la Práctica Pedagógica de un Docente de Lengua Castellana y Literatura" presentada en la Universidad del Cauca por la docente Mónica Vallejo, hace un retrato de cómo se da la formación de maestros de literatura, tomando como referente las competencias pedagógicas y profesionales que deben poseer los futuros enseñantes de esta disciplina, cuestionando las prácticas lectoras y escritoras que se fomentan en las aulas desde la práctica de los maestros, las cuales continúan siendo focos problemáticos, a pesar de la implementación de diferentes políticas y estrategias que potencien el ejercicio de estos procesos de pensamiento.

El libro "Elementos para una pedagogía de la literatura" de Alfonso Cárdenas Páez, contiene un tratado amplio sobre los fundamentos teóricos del saber literario, junto con una serie de estrategias para favorecer la enseñanza del mismo. Cárdenas señala que la literatura moviliza códigos cognitivos, éticos y estéticos que los docentes deben leer para educar en este saber disciplinar. Reflexiona sobre cuáles deben ser las medidas necesarias para que docentes y estudiantes puedan alcanzar un mejor desempeño educativo en torno a la literatura, siendo esta un objeto

complejo de enseñanza. Propone el desarrollo de una pedagogía hedonista, personalizada, interactiva, crítica, creativa y contextual que abra caminos a las habilidades comunicativas de los estudiantes. Por ello, el autor señala que el propósito de su libro es pedagogizar una serie de saberes acerca de la literatura como una tarea formativa y formadora de los maestros. Los planteamientos de este autor serán importantes, ya que contribuye a clarificar elementos teóricos sobre la naturaleza, función y pedagogía de la literatura.

El ensayo titulado "Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva" de Mery Cruz Calvo, coordinadora de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad del Valle, hace una reflexión sobre la articulación que debe existir entre la Pedagogía y la Literatura para el desarrollo de una didáctica significativa del área. Expone que la Didáctica de la Literatura propone desafíos teóricos y pedagógicos para los docentes, quienes deben reconocer al campo literario como un espacio de encuentro de diversidad de discursos con unas características históricas y culturales que deben interpretarse críticamente para desarrollar los procesos de significación y formación en competencias de los educandos. Este documento se relaciona con el estudio en curso porque desarrolla una lectura crítica del quehacer del docente de literatura y plantea estrategias para su mejoramiento de su sistema didáctico.

El artículo "Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años" de Zulma Martínez Preciado y Ángela Rocío Murillo Pineda de la Universidad Pedagógica Nacional, Las investigadoras conciben la literatura como un campo de estudio difuso, complejo, ya que está sujeta a diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario. Señalan que la literatura es portadora de varias dimensiones: cognitiva, estética, lúdica y axiológica, lo que significa que requiere de unas prácticas propias que permitan al estudiante no solo adquirir conocimiento referente a historiografía y teoría literaria, sino formarse integralmente para la vida.

El texto expone una visión panorámica de las diferentes corrientes que han marcado la didáctica de la Lengua en el país, iniciando por una teorización sobre modelos centrados en lo estético y lúdico, pasando a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última relacionada con una didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios; estas dimensiones son asumidas como métodos de acercamiento a los estudios literarios. Esta investigación se constituye en un referente fundamental para este proyecto, ya que brinda un cuerpo teórico que da cuenta de las miradas, reflexiones, concepciones y tensiones que se han venido forjando durante los últimos diez años en Colombia acerca de la Didáctica de la literatura.

Las anteriores referencias permiten comprender que ha existido una evolución en la enseñanza de la literatura, la

cual cuestiona las actividades e instrumentos educativos que han empleado los docentes para la formación literaria.

II. MÉTODO

La investigación planteada es de tipo cualitativo y descriptivo, al detallar desde las observaciones de aula las diversas acciones de diseño curricular de los maestros y será además evaluativa, ya que mediante el análisis y reflexión crítica sobre lo encontrado se emite una serie de juicios de valor que serán el sustento para generar propuestas innovadoras para la pedagogía de la literatura.

II. RESULTADOS

La literatura y los textos literarios suelen ser uno de los recursos que más se emplean en las aulas en la enseñanza de la lectoescritura; la literatura en su abanico de posibilidades procura despertar el interés y la capacidad imaginante de los estudiantes; sin embargo, en los entornos escolares el rol del docente de lengua castellana y literatura, sigue cuestionándose, porque no logra el objetivo de formar lectores y escritores ávidos por el mar de significados e interpretaciones que ofrece el discurso literario, generando un efecto contrario: apatía, desapego y lamentablemente una barrera hacia el logro de fortalecimiento de las competencias comunicativas de los educandos.

Es sobre los maestros en quienes recae el peso de estas actitudes negativas hacia la disciplina, por sus formas de enseñar a aprender la literatura, ya que penden de la obligatoriedad de lecturas mecánicas, semánticas, estructurales y no han despertado un placer por el texto a partir de los códigos culturales que ofrece la literatura. A pesar de existir una teoría soportada en el dialogismo y la intertextualidad para el diseño curricular de la disciplina, en las aulas predomina en ocasiones un enfoque pragmático de leer para escribir, un enfoque historiográfico: de recuento de autores, movimientos o escuelas, o un enfoque funcional: de leer para volver a decir, repetir, no comprender o interpretar. Por ello es vital desarrollar procesos de investigación alrededor de las didácticas de la literatura para comprender ¿qué es lo que se enseña? ¿Cómo se está desarrollando la interacción entre los contenidos de la disciplina y los contextos culturales que retrata la literatura? ¿Cuáles son las metodologías que en esta época de textos multimodales están usando los maestros? ¿Qué competencia literaria manejan los docentes? ¿Cuáles son las didácticas empleadas por los docentes de lengua castellana y literatura en su rol de docentes con formación literaria? ¿Qué competencias se están desarrollando en los educandos?

Las didácticas utilizadas actualmente por la mayoría de los docentes para la enseñanza de la literatura son algo tediosas y repetitivas, ya que solo se basan en talleres de

lecturas estructuralistas o exposiciones de autores y obras, sin ninguna significación para el alumnado, haciendo que ellos pierdan cada vez el interés por aprender la historia de la literatura, la escritura creativa y los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje.

Por ello, mediante esta investigación y a través de las narrativas de experiencias de aula de los docentes, se da una posibilidad de reflexión crítica para comprender el fomento de las competencias literarias a través de los procesos didácticos con los que se enseña la literatura, evento que permitirá dibujar rutas para mejorar los procesos pedagógicos de los maestros en formación de esta área disciplinar.

La literatura se concibe como un saber humanístico en el cual se enfatiza la función expresiva del lenguaje que obra como instrumento de comunicación de saberes culturales y como objeto de estudio da la posibilidad de profundizar en su forma, en su estructura, en su estilo en la ideación o ruptura de cánones a través del ejercicio de la escritura hecha obra, como documento que representa ideas o valores externos, de acuerdo con el carácter sígnico o capacidad para decir que se enmarca dentro de un significado lógico, que expresa realidades históricas, ideológicas, socio culturales desde una concepción del mundo que se dibuja en metáforas, ironías, hipérbolos o figuraciones propias de la estética de estos textos.

"La literatura se puede definir como el arte poético, que al crear mundo, se expresa a través del lenguaje. Esto permite considerar la entrada de cuatro elementos típicos: poesía, arte, lenguaje y mundo. (...) En razón de lo anterior, importa distinguir lo estético de lo artístico. Lo estético pertenece al orden de lo poético, del ejercicio libre de los sentidos, el intelecto y la imaginación a través de la saturación y juego de distancias perceptivas que, a la par, favorezcan la agudeza sensorial dentro del intercambio mediático entre autor y lector. Lo artístico corresponde al ejercicio de la técnica, a los procedimientos expresivos a través de los cuales aquello se manifiesta." (Cardenas, 2004:18- 21)

La literatura se asocia a la producción escrita y a la representación de diversos imaginarios socio-culturales que se materializan en los textos, obras, libros que se vuelven un mar de significaciones que permiten a su vez leer diversos sustentos ideológicos de las comunidades o culturas que son representadas a través de géneros, escuelas, movimientos literarios o autores que obran a su vez como críticos del contexto.

El lenguaje de la literatura está hecho de imágenes que describen la realidad y por símbolos que devuelven lo humano a la naturaleza, pero, con las mismas, lo transforma en dirección contraria, jugando entre lo reprimido y lo posible, de donde proviene su función homeostática, reconstructiva del equilibrio perdido entre lo immanente y lo trascendente.

A la construcción de sentido contribuyen, de igual modo, los códigos- narrativos, simbólicos, actanciales, espaciales, temporales, heurísticos, hermenéuticos- que alimentan la red textual en donde se conectan textos y contextos, subtextos, y metatextos, formas que al entretenerse con diversos propósitos históricos, prohíjan los géneros discursivos. (Cárdenas, 2004:24)

De ese modo literatura es arte y como arte es plurisignificativa, es ambigua, inaprensible en sus posibilidades de significación. La selección de los textos debe, por lo tanto, privilegiar esta plurisignificatividad, favorecer esta libertad y apertura en la interpretación del lector. Y aún más allá del texto, se vuelve necesario pensar en situaciones de lectura ajenas al control sobre los significados. Se trata de una actitud de escucha en el encuentro con los textos y los lectores. Un espacio abierto al despliegue de todas las lecturas posibles. Se trata del respeto hacia las interpretaciones múltiples, libres, salvajes, herejes... Una escucha atenta hacia la lectura de los otros Carranza, M. (2006)

De ese modo, hay los que tienden a seguir por el camino de la innovación en el proceso de enseñanza. Por eso, la necesidad de que la literatura se viva como experiencia para que deje de ser solo un objeto de estudio y se incorpore la dimensión estética y humana, como señala Robledo, 2011. *"No se puede seguir enseñando la mera aisthesis, el solo consumo de la literatura; nos urge, formar a los estudiantes en las lógicas de composición, en la poiesis, allí donde la literatura renace y se potencia".*

Las obras literarias tienen valor y entidad en sí mismas, son corporeidades semióticas de categoría estética que entrañan varias significaciones para los lectores críticos de la misma, ya que contienen en su trama acontecimientos sociales, políticos o culturales; por ello la lectura de textos literarios es sustancial para el cultivo de la competencia literaria y la competencia lectora, que mantienen una estrecha interdependencia para la formación de habilidades de pensamiento en los educandos.

Por una parte, la competencia lectora es un componente de la competencia literaria, pero, a su vez, esta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético. Corresponde al lector la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. El texto tiene una existencia virtual, de tal modo que un texto solo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un lector que interactúa con el texto para restablecer sus significados. (Cárdenas, 2004:25)

Dado lo anterior, hablar de una didáctica de la literatura implica tener en cuenta que esta área, al igual que las artes, requiere de una percepción estética que permita entrar en interacción con mundos posibles a través de la creatividad y sus instancias como: la imaginación, la sensibilidad, la

originalidad, entre otras; así como potencializar el ejercicio lúdico de la sensibilidad para percibir el mundo de manera emotiva, vivencial, trascendente, y con ello, hacer más significativo el contacto con la literatura. "El hombre crea la literatura, y a la vez, la literatura enseña, inspira y conforma la mente humana, en un maravilloso continuo, cuya clave es la palabra"

La Didáctica de la Literatura es una ciencia social de composición inter-disciplinar:

La Didáctica de la Literatura es una disciplina globalizadora que favorece la interdisciplinariedad y la integración cognitiva y cultural. A dicho enfoque del área contribuyen diversas ciencias: La Sociolingüística proporciona el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos. La Lingüística del Texto, la Gramática y la Pragmática: proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas. La Psicolingüística proporciona el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos para que el proceso cíclico de enseñanza contemple el uso de la lengua y la literatura como factor constructivo del pensamiento y de la socialización de los individuos. La Teoría Literaria y la Neorretórica; proporcionan la trascendencia textual y el poder artifice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores.

La Didáctica de la Literatura, se va construyendo en medio de viejas y nuevas corrientes de pensamiento y nuevos aportes metodológicos, que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es integrar los contenidos sobre la literatura con el desarrollo de competencias comunicativas de los educandos, "la didáctica de la literatura no es una ciencia aplicada, sino una ciencia implicada con la vida de las palabras", que se ha caracterizado por ser una parte más de la enseñanza del español o castellano; por una ausencia del estudio profundo de las obras; no se leen los libros de manera crítica, se informa sobre ellos, la ausencia de lecturas dialógicas, trae como consecuencia la ausencia de la teoría y crítica literaria, porque es desde las obras que nace un pensamiento sobre lo literario y no al contrario.

Cárdenas sostiene que desde el punto de vista pedagógico, la literatura ha sido objeto de sesgos y de enfoques que, si bien reconocen su complejidad, casi siempre falsean su naturaleza. Cuando se pregunta cómo se la debe concebir, afloran múltiples respuestas: arte, poesía, juego, magia, misterio, representación del mundo, evasión, expresión sublime y sentimental, creación simbólica y espiritual, imaginación, intuición, sensibilidad, trascendencia, lenguaje ambiguo, asombro; sin embargo, más allá de concebir a la literatura como medio de entretenimiento

debe reflexionarse sobre las funciones pedagógicas que ella moviliza.

La pedagogía de la literatura se integra con la didáctica, con los procesos de enseñanza y el cultivo de competencias de los educandos para reconocer en el texto literario una fuente inagotable de conocimientos, que enriquecen sus procesos de pensamiento al facilitar el desarrollo de la argumentación, interpretación y proposición; hacer pedagogía de la literatura implica analizar la naturaleza de la literatura, su incidencia en el proceso de interpretación y comprensión de textos, el manifestar vías de acercamiento a las obras literarias a partir de la lectura y escritura. A través de la pedagogía de la literatura se pueden cultivar diferentes destrezas y habilidades co-municativas de los lectores y observar fortalezas y debilidades en sus procesos de pensamiento y aprendizaje.

"La literatura es lenguaje, el lenguaje de la literatura son las imágenes que transcriben la realidad, los símbolos que devuelven lo humano a la naturaleza. La literatura es la expresión material del lenguaje y en sus figuras se encarna la imagen del mundo habitado. Leer literatura es un proceso vivencial. Considerar estos aspectos de la literatura da la pauta para deducir su carácter pedagógico en la formación educativa del hombre. Interpretar la literatura es descifrar el mundo."

La literatura en sí entraña una intención formativa, sirve de instrumento educativo, por ello encontramos variedad de tipos de literatura, de escuelas, movimientos, géneros y autores en modalidades distintas de textos, la literatura no es solamente entretenimiento, es también una reproducción crítica de lo social.

III. CONCLUSIÓN

La literatura debe concebirse desde su didáctica no solamente como el dominio de un patrimonio histórico de obras, autores, sino dentro del marco de la competencia literaria, enfatizar en su relación con lo oral, lo escrito y la capacidad de interpretación textual. En consecuencia, el papel del maestro es formar a los estudiantes para la comprensión de los textos en el proceso de lectura literaria, potenciar en ellos el conocimiento de interrelaciones y conexiones semánticas de lo que leen, generando así una nueva perspectiva didáctica centrada en la experimentación de la comunicación literaria, aprendizaje interpretativo de textos y finalmente la ejercitación de recursos retóricos mediante la escritura creativa y argumentada.

IV REFERENCIAS

Zulma Martínez Preciado y Ángela Rocío Murillo Pineda de la Universidad Pedagógica Nacional, 2013 Revista Grafía Vol. 10, N° 1 - enero-junio 2013

Carranza, M. (2006). "La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura". En línea. En: Imaginaria, 18

Robledo, Beatriz. La literatura como espacio de comunicación y convivencia. Bogotá: Lugar editorial. 2011, pág.72.

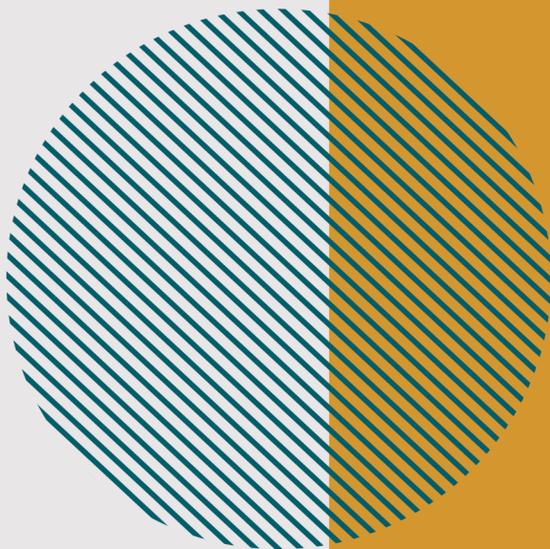
Vásquez Rodríguez, Fernando. Odiseo en su Cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura. III Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana: Diálogos Literarios: Tendencias y desafíos multidisciplinares. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. 2012. Pág. 19-20

Pilar García y Carmen Moragón (1997)

María González García-María Teresa Caro Valverde "DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.LA EDUCACIÓN LITERARIA"1990

González García María y Caro Valverde teresa "Didáctica de La Literatura. La Educación Literaria"1990

SANCHEZ, Diana Marcela. Historia de la pedagogía de la literatura. Universidad del Tolima <http://literaturaylenguacastellanaicononzo.blogspot.com.co/2012/04/historia-de-la-pedagogia-de-la.html>,2012. Recuperado: Julio 27 de 2016



Universidad de **Nariño**
FUNDADA EN 1904



Universidad de **Nariño**
ACREDITADA DE ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 10567 – MAYO 23 DE 2017



Facultad de
Educación

